



# AMOUR et SEXUALITÉ chez L'ADOLESCENT

Programme qualitatif  
d'éducation sexuelle  
pour jeunes hommes

## FONDEMENTS

HÉLÈNE MANSEAU

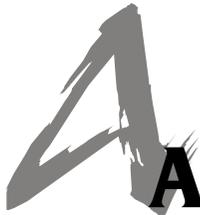


Presses de l'Université du Québec









**AMOUR et**  
**SEXUALITÉ**  
chez  
**L'ADOLESCENT**

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450  
Québec (Québec) G1V 2M2  
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096  
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

**CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.  
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8  
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

**FRANCE**  
AFPU-DIFFUSION  
SODIS

**BELGIQUE**  
PATRIMOINE SPRL  
168, rue du Noyer  
1030 Bruxelles  
Belgique

**SUISSE**  
SERVIDIS SA  
5, rue des Chaudronniers,  
CH-1211 Genève 3  
Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».



**AMOUR et  
SEXUALITÉ**  
chez  
**L'ADOLESCENT**

**Programme qualitatif  
d'éducation sexuelle  
pour jeunes hommes**

**FONDEMENTS**

**HÉLÈNE MANSEAU**

2007



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque  
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada*

Manseau, Hélène

Amour et sexualité chez l'adolescent :  
programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes – Fondements

(Collection Problèmes sociaux & interventions sociales; 30)

ISBN 978-2-7605-1513-0

1. Éducation sexuelle des adolescents - Programmes d'études. 2. Éducation sexuelle des garçons - Programmes d'études. 3. Adolescents difficiles - Sexualité. 4. Enseignants - Québec (Province) - Attitudes. 5. Adolescents difficiles - Québec (Province) - Attitudes. 6. Éducation - Enquêtes - Québec (Province). I. Titre. II. Collection.

HQ41.M36 2007      613.9'53      C2007-941354-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages: INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Conception de la couverture: RICHARD HODGSON

Illustration de la couverture: GÉRALD ZAHND

*L'évidence éternelle III*, 95 cm × 70 cm.

Acrylique, encre d'impression et crayons gras sur papier Arche

D'origine helvétique, Gérald Zahnd a fait ses beaux-arts en Suisse avant de s'installer à Montréal. Céramiste, peintre et graphiste, ses nombreuses réalisations ont consisté en une étroite collaboration avec des architectes dans la conception d'œuvres d'art intégrées à des édifices publics en milieu urbain. Il a également réalisé des affiches pour plusieurs compagnies théâtrales du Québec et collaboré, dans le domaine des arts graphiques, avec plusieurs entreprises.

Aujourd'hui, il se consacre plus particulièrement à la peinture.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4<sup>e</sup> trimestre 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada  
Imprimé au Canada

*À mon père Lucien  
et à mon fils Frédéric*



# REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier tous les jeunes qui nous ont offert si généreusement leurs témoignages. Je leur consacre cet ouvrage dans l'espoir qu'il pourra en aider plusieurs à se sortir de la tourmente de devenir père sans le vouloir.

Je remercie également les directeurs du Centre jeunesse de Laval, Madame Danièle Dulude et Monsieur Pierre Patenaude. Sans leur soutien moral et financier, cette étude, pour ne pas dire « cette mission », n'aurait jamais pu être réalisée ni cet ouvrage être rédigé.

Les nombreux intervenants qui ont eu la générosité de se confier à nous et qui ont manifesté le courage et la force de définir et de mettre en chantier le programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes méritent notre respect et notre plus profonde gratitude. C'est leur amour des jeunes qui assurera la pérennité et la valeur de l'éducation sexuelle dans leur institution.

Sans le travail de Martin Blais, à titre de responsable des assistants de recherche, j'aurais difficilement pu mener cette œuvre à terme. Martin a réalisé plusieurs des analyses produites dans nos rapports de recherche et contribué significativement à l'élaboration du programme. Il importe de préciser que nous avons hésité à l'inscrire comme second auteur. Comme j'ai initié, dirigé et réalisé ce projet dans son ensemble et que j'ai finalement écrit une bonne partie de la synthèse finale de la démarche et transformé diverses versions du programme en un document publiable, je me permets d'en devenir le premier auteur. Il reste que Martin Blais a été le collaborateur principal dans cette œuvre et que je tiens à le remercier de m'avoir si intelligemment encouragée à le terminer malgré la somme de travail que la démarche finale d'écriture a pu représenter.

Je tiens à souligner la participation de Philippe-Benoît Côté, qui a recueilli toutes les données et procédé aux analyses pour la recherche évaluative formative. De plus, Philippe Benoît a contribué étroitement à l'élaboration d'activités pédagogiques issues en particulier de modèles cliniques plus complexes. Merci Philippe-Benoît pour ta limpidité, ta vivacité et ta vitalité!

Je veux aussi remercier toutes les assistantes de recherche qui m'ont accompagnée durant ce long parcours: Sophie-Magalie Laforest, Pascale Rousseau, Maude Pépin, France Gervais, Émilie Giroux, Vanessa Legault et Catherine Véronneau-Cyr. Elles ont travaillé d'arrache-pied à concevoir et à inventer pour le programme des activités plaisantes, stimulantes et efficaces pour les jeunes dans la tourmente.

Je remercie aussi France Gilbert, qui a relu attentivement les différentes versions de cet ouvrage. Je veux aussi exprimer ma reconnaissance aux secrétaires du Département de sexologie, en particulier à Julie Hudon, à Lise Matteau et à Karen Sénécal-Lavigne dont l'aide me fut précieuse pour la présentation finale de ce manuscrit.

L'infographie du programme a été réalisée par Carole Kurtney, assistée de Julie Gauthier, des Services de production audiovisuelle de l'Université du Québec à Montréal, de même que l'équipe des Presses de l'Université du Québec. Je les remercie d'avoir si bien su saisir le sens de notre démarche.

Aussi, le Collectif de recherche sur l'itinérance (CRI), par sa contribution financière à la publication finale de cet ouvrage, mérite notre reconnaissance

Je remercie, enfin, du fond du cœur mon compagnon de vie, Claude Painchaud, qui m'a toujours encouragée à m'investir à fond dans cette mission.

Hélène Manseau

#### **Note au lecteur**

Une partie des profits des ventes de ce livre sera versée à la Fondation du Centre jeunesse de Laval

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	IX
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>LA MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE À LA BASE DU QUESTIONNEMENT ET DU PROGRAMME</b> .....	7
1.1. PARTIR DE POINTS D'ANCRAGE THÉORIQUES .....	9
1.2. NOS POINTS D'ANCRAGE THÉORIQUES POUR L'ÉTUDE DES PATERNITÉS PRÉCOCES ET DES INFECTIONS TRANSMISES SEXUELLEMENT (ITS) .....	11
1.2.1. Un bilan succinct des écrits sur la question .....	12
1.2.2. Les facteurs de succès des programmes de prévention.....	15
1.2.3. L'importance de la formation et de la concertation des éducateurs qui offrent les programmes .....	17
1.2.4. Interviewer des jeunes et des intervenants: un choix qui s'impose .....	19
1.3. LA SÉLECTION DES SUJETS ET NOS CONSIGNES D'ENTREVUE.....	21
1.3.1. L'échantillonnage qualitatif .....	22
1.3.2. Les jeunes hommes .....	23
1.3.3. Les éducateurs .....	24
1.3.4. Les consignes d'entrevue.....	25
1.3.4.1. ... avec l'adolescent.....	25
1.3.4.2. ... avec l'intervenant .....	26

1.4. LES PROCÉDÉS ET OUTILS D'ANALYSE POUR TRAITER LES DONNÉES SYSTÉMATIQUEMENT.....	26
1.5. LA CONCERTATION ET LA THÉORIE DU PROGRAMME.....	34
1.5.1. Le pairage de modèles théoriques en fonction de l'ancrage et de la concertation : la théorie ancrée du programme.....	35
1.6. LES BASES RÉFLEXIVES POUR L'ÉVALUATION QUALITATIVE DE L'EXPÉRIENCE.....	36

## CHAPITRE 2

### LES PROPOS DES JEUNES ET DES ÉDUCATEURS SUR LA PATERNITÉ, LA SEXUALITÉ ET L'ÉDUCATION SEXUELLE.....

2.1. LES PROPOS DES JEUNES.....	39
2.1.1. L'isolement et la réclusion à l'égard des questions sexuelles et amoureuses.....	39
2.1.2. De nombreuses paternités non voulues et ne pas se sentir capable d'y faire face.....	52
2.1.3. Des rapports sexuels excessifs empreints de stéréotypes sexistes.....	60
2.1.4. Éprouver de grandes difficultés en amour malgré son importance.....	66
2.1.5. Se protéger en suivant son flair et occasionnellement.....	69
2.1.6. Pour une éducation sexuelle dynamique incluant l'amour, la compréhension des femmes et l'érotisme.....	77
2.2. LES PROPOS DES ÉDUCATEURS.....	92
2.2.1. Peu d'interactions éducatives au sujet de la sexualité.....	92
2.2.2. Des jeunes à qui la responsabilité parentale échappe.....	103
2.2.3. Des jeunes pour qui la sexualité est plus importante que la relation et qui ont une vision sexiste et homophobe.....	106
2.2.4. Des connaissances lacunaires non intégrées en matière de protection sexuelle.....	112
2.2.5. Le manque de cohérence en éducation sexuelle et le peu d'espoir de mobilisation.....	117

## CHAPITRE 3

**L'ÉLABORATION ET LA MISE EN CHANTIER**

<b>DU PROGRAMME</b> .....	123
<b>3.1. LE DÉVELOPPEMENT DE BASES CONSENSUELLES</b>	
<b>CHEZ LES ÉDUCATEURS ANIMATEURS</b> .....	126
3.1.1. La structure du programme .....	127
3.1.2. L'implantation du programme .....	128
3.1.3. Les besoins des jeunes .....	128
3.1.4. Les valeurs à préconiser.....	129
3.1.5. Les contenus formels .....	129
3.1.6. Les limites à respecter.....	129
<b>3.2. LA THÉORIE ANCRÉE ET CONCERTÉE DU PROGRAMME</b>	
<b>AMOUR ET SEXUALITÉ CHEZ L'ADOLESCENT</b> .....	130
<b>3.3. LE SUPPORT DE MODÈLES THÉORIQUES ÉDUCATIFS</b>	
<b>ET CLINIQUES</b> .....	131
3.3.1. Les approches cognitive et comportementale .....	133
3.3.2. La taxonomie expérientielle et l'herméneutique	
dialectique.....	135
3.3.3. La théorie du <i>coping</i> .....	137
3.3.4. Les théories de l'intimité et de la séduction .....	139
3.3.5. L'approche sexocorporelle.....	141
3.3.6. La sexoanalyse .....	143
<b>3.4. LE PROCESSUS DE FORMATION ET DE SUPERVISION</b> .....	145

## CHAPITRE 4

<b>L'ÉVALUATION FORMATIVE DE LA DÉMARCHE</b> .....	147
<b>4.1. LA COLLECTE DES DONNÉES</b> .....	147
4.1.1. Les données recueillies auprès des adolescents.....	148
4.1.2. Les données recueillies auprès des éducateurs.....	149
<b>4.2. LA MÉTHODE D'ANALYSE ET SES LIMITES</b> .....	151
<b>4.3. PRÉSENTATION DES DONNÉES</b> .....	151
<b>4.4. BILAN DE L'ÉVALUATION DES ADOLESCENTS</b> .....	153
<b>4.5. BILAN DE L'ÉVALUATION DES INTERVENANTS</b> .....	156
4.5.1. La satisfaction des intervenants.....	158
<b>4.6. LES PREMIÈRES LEÇONS À TIRER DE L'EXPÉRIENCE</b> .....	159
<b>CONCLUSION</b> .....	163
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	169



# INTRODUCTION

Ce livre décrit tout le processus d'élaboration d'un programme d'éducation sexuelle dans une perspective qualitative d'ancrage et de concertation et en présente le produit final, à savoir le programme d'éducation sexuelle pour jeunes hommes. Ce programme a été conçu à partir du point de vue de jeunes et d'intervenants sur la prise de risques des jeunes en matière de sexualité. De plus, tout au long de l'ouvrage, le lecteur pourra constater combien il importe, en matière d'éducation sexuelle, de déterminer les lignes directrices d'un programme en concertation avec les éducateurs qui seront ensuite chargés de l'animer. La sexualité demeure un sujet tabou et complexe et nous ne pouvons faire l'économie de mises en commun et de négociations quant à la teneur et au contenu de tels programmes quels que soient les milieux auxquels ils s'adressent. Notre livre tente de fournir des outils de négociation pour favoriser la concertation continue avec les gens du milieu sur les fondements d'un programme d'éducation sexuelle.

Notre recherche terrain qui a permis cette réalisation s'est déroulée pendant plusieurs années dans un important centre jeunesse de la grande région de Montréal. Les centres jeunesse sont des établissements qui accueillent des jeunes dont la sécurité est jugée compromise en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou encore qui ont commis des crimes sanctionnés par la Loi sur les jeunes contrevenants. Les adolescents qui séjournent dans ces établissements présentent généralement des difficultés d'adaptation associées à des comportements à risque, notamment en ce qui a trait à la sexualité. Afin de mieux comprendre ces comportements

sexuels à risque, nous avons fait des entrevues en profondeur avec vingt-quatre adolescents hébergés et dix-neuf adultes dont la profession est de s'occuper de ces jeunes durant leur séjour au centre jeunesse.

Notre démarche évite le piège des préjugés à l'égard des jeunes hommes rencontrés, rapportant sans censure les propos qu'ils nous ont livrés librement, généreusement et passionnément. Les témoignages de ces adolescents dépeignent le portrait de la vie en centre jeunesse et font voir l'incidence de ce placement sur leur vie sexuelle et amoureuse. Ils nous racontent les épisodes durant lesquels ils ont appris qu'ils pourraient devenir. Les vingt-quatre adolescents que nous avons rencontrés cumulent trente-sept épisodes au cours desquels ils ont cru devenir père en raison de comportements sexuels non protégés. Avec force détails, ils nous expliquent qu'ils ne se sentent pas prêts à assumer cette paternité non désirée. Pourtant, comme nous le verrons, la plupart des adolescents rencontrés ne prennent aucune précaution lorsqu'ils ont des rapports sexuels; c'est l'un des paradoxes qui jalonnent leur vie.

Nous allons aussi constater que les intervenants rencontrés ont une vision assez juste et réaliste des problèmes que ces jeunes éprouvent dans leurs relations amoureuses et sexuelles. Ils sont conscients des comportements à risque adoptés par les adolescents, notamment le fait qu'ils n'utilisent pas de moyens contraceptifs ni de condoms. Ce constat s'accompagne, chez nombre d'entre eux, d'un sentiment d'impuissance: ils ont peine à imaginer des moyens efficaces pour aider ces jeunes à prendre plus de précautions dans leurs rapports amoureux et sexuels. Ils doutent que les jeunes puissent être rééduqués sur le plan sexuel, un peu comme si la transmission intergénérationnelle des carences affectives et de la délinquance ne pouvait être freinée, les jeunes délinquants circulant de manière transitoire d'un centre ou d'une ressource à l'autre et se liant principalement à des jeunes femmes aussi dépourvues qu'eux. En cela, ils nous semblent témoigner d'un certain découragement, similaire à celui observé chez plusieurs parents ainsi que chez ceux qui ont à prendre des décisions quant aux politiques d'intervention auprès des jeunes. C'est pourtant devant ces constats d'impuissance que devraient s'imposer la nécessité d'ouvrir les vannes de la communication avec ces adolescents qui en éprouvent un si grand besoin.

Compte tenu de la menace de plus en plus grande que représentent les infections transmises sexuellement et les grossesses à l'adolescence, plusieurs programmes d'éducation sexuelle visant à prévenir ces problèmes de santé publique ont vu le jour au cours de la dernière décennie. Aucun ouvrage français, à notre connaissance, ne relate les différentes étapes qui permettent d'élaborer de tels programmes dans une perspective principa-

lement qualitative. La philosophie particulière à laquelle nous nous référons nécessite des procédés d'analyse rigoureux, même si le propre de la méthodologie qualitative par théorisation ancrée n'est pas de rechercher l'objectivité dans l'analyse d'une situation, mais surtout de mettre les découvertes en perspective avec les théories existantes pour favoriser l'élaboration de théories nouvelles.

Nous faisons le pari que plusieurs lecteurs intéressés par l'éducation sexuelle, comme les décideurs politiques, les éducateurs, les directeurs d'école, les infirmières, les médecins, les parents, les sexologues, les spécialistes en santé publique, les travailleurs de milieux, les travailleurs sociaux, seront intéressés à comprendre tant les fondements d'un tel programme du point de vue qualitatif que les différentes étapes de sa mise en chantier jusqu'à l'évaluation formative de son implantation. Aussi avons-nous choisi de fournir suffisamment de précisions au lecteur pour que nos procédés soient transférables et gagnent en crédibilité même si nos analyses portent sur un nombre restreint de sujets. Nous croyons gagner ici en profondeur ce que nous perdons en quantité, ce qui nous semble opportun pour la compréhension d'un sujet aussi intime que la vie amoureuse et sexuelle des jeunes.

Les approches qualitatives sont rarement utilisées dans la conception de programmes d'éducation sexuelle, où l'on adopte la plupart du temps des approches quantitatives et épidémiologiques. Or, ces approches quantitatives privilégient le plus souvent les besoins qu'un expert ou un chercheur a déterminés. En effet, ces analyses de besoins, comme les variables qui y sont évaluées, sont planifiées par des chercheurs et conduites sur le plus grand nombre d'individus. Elles présentent donc une validité prédictive lorsqu'il s'agit d'identifier les déterminants ainsi que les facteurs de risque et de protection auxquels sont exposés les individus. Les modèles ainsi élaborés offrent des hypothèses statistiques claires sur l'adoption de certains comportements préventifs ou à risque (Gaudreau *et al.*, 1996). Lorsque ces hypothèses sont énoncées, elles servent de guides pour l'élaboration des objectifs et pour le choix des stratégies éducatives.

Cependant, malgré une validité prédictive statistiquement démontrée, les modèles dominants n'ont pas les effets escomptés. En effet, les analyses de besoins de type épidémiologique générées à partir d'échantillons de grande taille se heurtent à deux écueils. D'une part, les besoins évalués dans ces modèles sont préalablement déterminés par le cadre théorique des chercheurs et laissent peu de place, voire pas du tout, à l'expression des besoins idiosyncratiques non couverts par les outils de collecte de données. Cette façon de faire n'établit, en fait, qu'un ordre de priorité des besoins déjà identifiés par les chercheurs. D'autre part, la constitution par amalgame de caractéristiques d'individus en profils types, sur la base desquels seront

élaborés des modèles de prédiction, implique une dilution de caractéristiques spécifiques qui contribueraient à la vulnérabilité de groupes particuliers.

Il n'en demeure pas moins que la validité des études quantitatives postpositivistes en matière d'analyse de besoins en santé est indéniable, même s'il nous semble important de compenser les limites qu'on leur reconnaît par l'ajout des approches de nature plus qualitative et constructive. La complémentarité des deux approches constitue, à notre avis, un atout majeur incontournable pour les efforts de prévention et l'élaboration d'interventions préventives. Ces méthodes sont complémentaires et c'est par leur triangulation, leur comparaison, voire leur confrontation, qu'il sera possible de cerner au plus près la réalité des besoins à combler. Cependant, peu de travaux de recherche discutent de l'intégration de ces approches pour l'élaboration de programmes de prévention.

C'est la théorisation ancrée, inspirée de Glaser et Strauss (1967), qui nous a servi de guide méthodologique pour réussir une certaine forme d'intégration des travaux quantitatifs plus traditionnels même si notre approche d'ensemble était d'abord et avant tout qualitative. Dans cette approche, les conceptions scientifiques traditionnelles, si elles ne sont pas mises à l'avant-plan, ne sont pas pour autant niées: elles doivent plutôt servir à éclairer et à mieux comprendre le sens des témoignages recueillis et les besoins subjectifs quant au phénomène étudié. Cet ouvrage s'inscrit dans cette perspective.

La question qui brûlera sûrement les lèvres de plusieurs personnes sera de savoir si les analyses effectuées et le programme qui en a résulté ont une valeur transférable à d'autres populations ou ne se limitent pas à la cinquantaine de personnes rencontrées, ce qui constitue une mince part de la population générale. À cette question, nous répondons que nous croyons que l'examen approfondi des témoignages de jeunes et d'adultes qui vivent dans un contexte de vie extrême peut nous aider à mieux comprendre les difficultés sexuelles des adolescents dans leur ensemble. La vie des jeunes que nous décrivons, ponctuée de fugues et de déménagements fréquents, souvent marquée par la consommation de drogue ou d'alcool et l'appartenance à des gangs organisés, peut sembler éloignée de celle de la majorité des adolescents; pourtant, elle n'en est que le reflet grossi à la loupe.

Les parents intéressés à mieux comprendre leurs adolescents trouveront dans cet ouvrage certains éléments de compréhension des difficultés que rencontrent les adolescents dans leurs relations amicales, amoureuses et sexuelles. Quant aux intervenants et aux décideurs déjà sensibilisés aux comportements à risque des jeunes, ils pourront constater les effets perni-

cieux du manque d'éducation sexuelle ainsi que sa nécessité criante, non pas dans une perspective d'apprentissage de la mécanique sexuelle, mais bien dans une perspective relationnelle qui met l'accent sur le respect des partenaires et sur la communication. Ces difficultés à entrer en relation de manière respectueuse nous semblent relever en partie des carences affectives dont ces adolescents ont souffert au cours de leur enfance, mais également de la faible mobilisation sociale à ce sujet, qui nous permet d'éviter, encore à ce jour, de répondre aux vraies questions que ces jeunes se posent sur la sexualité.

Dans le premier chapitre de ce livre, nous présentons la synthèse des éléments empruntés aux méthodologies qualitatives et quantitatives qui nous<sup>1</sup> ont permis de réaliser des entretiens en profondeur avec des jeunes et des éducateurs. Nous sensibiliserons le lecteur à des procédés d'analyse du matériel recueilli, et à la méthode utilisée pour le développement d'une trame de négociation avec les éducateurs permettant de parvenir à des consensus en matière d'éducation sexuelle. Ce premier chapitre se termine par l'énoncé des principes qui ont guidé nos réflexions pour l'évaluation formative de l'expérience dans une perspective qualitative.

Dans le deuxième chapitre, le lecteur pénétrera l'univers particulier des révélations des jeunes et de leurs éducateurs sur leur sexualité, leurs expériences de paternité précoce et leurs points de vue sur l'éducation sexuelle. Nous accordons une grande importance à ce chapitre puisqu'il est le moteur de notre démarche qualitative. Plusieurs citations nous permettront de suivre l'évolution de notre analyse ou diagnostic qualitatif de la situation étudiée.

Dans le troisième chapitre, il sera question de l'étape cruciale de l'élaboration de la théorie du programme, qui reposera en premier lieu sur la schématisation des témoignages des jeunes et des éducateurs sous forme de propositions intégratrices tenant lieu de diagnostic qualitatif quant à la situation étudiée. Ce diagnostic a servi de trame de négociation avec les éducateurs du centre. Plusieurs discussions sur les constats qualitatifs des chercheurs ont finalement permis aux éducateurs de formuler les conditions gagnantes pour l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle au centre. Ces lignes directrices ont influencé l'élaboration du programme, qui repose tant sur le diagnostic qualitatif que sur les consensus obtenus auprès des éducateurs. Ainsi, nous avons décidé de viser cinq cibles spécifiques: 1) vaincre l'isolement au sujet des questions sexuelles, 2) prendre position sur la paternité à l'adolescence, 3) mieux composer avec sa

---

1. Tout au long de l'ouvrage, la première personne du pluriel sera utilisée pour désigner l'auteure et l'équipe de recherche.

masculinité, 4) approfondir l'intimité dans les relations amoureuses, et 5) maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom. Ces objectifs qui tissent la trame de fond du programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes sont le fruit de l'analyse détaillée des témoignages des jeunes et des éducateurs que nous avons rencontrés. Une fois ces étapes franchies, l'équipe de recherche a façonné le programme en référence également à différents modèles cliniques et éducatifs interdisciplinaires inspirés de modèles parfois plus quantitatifs et positivistes qui allaient appuyer les objectifs des interventions et enrichir notre programme par une forme de triangulation des méthodes, à savoir un enrichissement réciproque du qualitatif et du quantitatif.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons sous forme de schémas et de bilans les points de vue de vingt jeunes et des éducateurs qui ont expérimenté le programme au cours de sa première application. Nous tirons des leçons des aspects positifs de cette expérience qui en a emballé plusieurs et nous en faisons aussi ressortir les limites.

Enfin, en conclusion, nous soulignons les effets encourageants de la première application du programme et nous nous interrogeons sur la transférabilité et l'adaptabilité de la démarche dans son ensemble. Nous nous demandons aussi si les notions de validité et de fidélité sont applicables à la méthode qualitative et de quelle manière. Nous en venons à préconiser la valeur dite de vérité qui incite au dialogue et à l'action réflexive.

Même si ce programme a été conçu pour un groupe d'adolescents particulièrement vulnérables, nous sommes convaincue qu'il peut être adapté à d'autres milieux de jeunes et, surtout, nous conseillons que cette démarche soit déployée de concert avec les éducateurs qui dispenseront ces programmes afin que leur valeurs et leurs points de vue soient pris en compte. Les méthodes qualitatives permettent une grande souplesse et peuvent s'adapter à l'analyse des besoins et à leurs réponses possibles dans différents milieux.

En complément à ce programme, *Amour et sexualité chez l'adolescent: fondements*, il existe un guide qui propose une boîte à outils indispensable à son animation. Aussi, un carnet de route permet aux jeunes de participer activement aux ateliers du programme.

## 1

**LA MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE  
À LA BASE DU QUESTIONNEMENT  
ET DU PROGRAMME**

La démarche qualitative proposée dans cet ouvrage est basée principalement sur la théorisation ancrée. Élaborée par Glaser et Strauss (1967), dans la foulée de la seconde École de Chicago, la théorisation ancrée vise essentiellement l'élaboration d'une théorie (Laperrière, 1997) par l'intégration, dans un même modèle théorique, des différentes conceptions subjectives des individus et des écrits théoriques susceptibles d'apporter sur ces dernières un éclairage pertinent (Manseau, 1990). C'est dans cette perspective que l'approche de prévention développée ici pour prévenir la paternité et des infections transmises sexuellement (ITS), tout en intégrant les travaux de recherches existants, accorde la préséance aux données qualitatives recueillies.

Même si elle accorde préséance aux données recueillies sur le terrain, la recherche en théorisation ancrée débute par la présentation de données théoriques de toutes sortes qui constituent la base du questionnement général du projet. Cette synthèse des écrits permet de poser les paramètres fondamentaux du questionnement qui servira à conduire les entrevues destinées à l'analyse des besoins en matière d'éducation sexuelle du milieu étudié. Une fois recueillis les propos des personnes concernées au premier chef, des procédés d'analyse de l'ensemble des segments de leurs discours, incluant certaines analyses quantitatives, permettront l'identification, la mise en relation et l'intégration, dans un tout cohérent, des idées émises par les personnes interrogées quant à l'objet d'étude. Le bilan de cette analyse constituera une des premières bases du programme ancré. Ce bilan des données empiriques servira deux fins: d'abord, il nous permettra de poser le diagnostic qualitatif qui sera présenté aux éducateurs appelés à

offrir le programme afin de développer, avec eux, des lignes directrices consensuelles à l'égard de la sexualité, de la paternité et de l'éducation sexuelle des résidants; ensuite, et de façon concomitante, il nous permettra de comparer ces données empiriques et de les mettre en perspective avec les écrits théoriques existants afin de repérer les théories pertinentes et les outils éducatifs et cliniques permettant d'élaborer un programme d'éducation sexuelle. Ce dernier devra cependant maintenir son ancrage aux besoins définis par les personnes concernées. Il devra également tenir compte des limites et valeurs négociées avec le milieu éducatif dans lequel ce programme sera implanté.

La démarche de théorisation d'un phénomène comporte quatre opérations analytiques de base (Fernet, 2005; Glaser et Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Manseau, 1990). Il s'agit de :

- l'accumulation de données théoriques pertinentes visant la définition d'un objet de recherche, la sélection des groupes à l'étude et la comparaison constante entre les données empiriques recueillies et les données empiriques accumulées;
- la réalisation d'entrevues et d'observations;
- l'analyse du matériel empirique visant l'élaboration des catégories conceptuelles; et
- la mise en relation des catégories conceptuelles dans un modèle théorique intégrateur ou dans des propositions théoriques intégratrices qui tiennent compte des théories existantes dans le domaine.

Pour concevoir le programme d'éducation sexuelle, nous avons dû adapter ces différentes étapes. Ainsi, nous verrons qu'avant d'entreprendre la recherche sur le terrain, il a fallu consulter plusieurs données théoriques touchant de nombreux aspects, y compris la formation des intervenants en éducation sexuelle, faire le bilan des travaux en prévention des paternités précoces et des infections transmises sexuellement. De plus, nous avons situé notre position théorique par rapport aux traditions théoriques en méthodologie qualitative. Partant de ces écrits, il s'est imposé à nous de rencontrer deux groupes distincts, à savoir des adolescents vivant en internat en centre jeunesse et des intervenants chargés de leur venir en aide.

Ensuite, nous avons mis au point un outil d'analyse et de synthèse des données qui allait nous permettre de favoriser un processus de fidélisation inter juges des codes et résumés de discours élaborés à partir du matériel recueilli. Cet outil permet de classer les segments de discours par thèmes et sous-thèmes, puis sous forme de catégories conceptuelles qui précisent le sens des discours qui reviennent le plus souvent. Ce procédé d'analyse conçu pour traiter systématiquement les données (voir le

tableau 1.3, p. 29) est constitué de bilans par thèmes qui permettent de juger du bien-fondé de l'analyse présentée sous forme de tableaux et présentant les idées principales qui se dégagent des discours. Des proportions y sont colligées à titre indicatif car tous les segments de discours des personnes interviewées ont été classés par thèmes à l'aide d'un logiciel conçu pour repérer avec précision le nombre d'individus exprimant des propos convergents.

Lorsque les données importantes de la recherche ont émergé de manière systématique, il est devenu possible d'identifier certains des besoins propres aux deux groupes interrogés; c'est ce que nous appellerons ici le diagnostic qualitatif. À la suite de ce diagnostic ou de cette analyse qualitative permettant des mises en relation et la présentation de convergences et de divergences quant aux points de vue exprimés, nous avons défini la trame de négociation qui allait nous permettre de préciser les lignes directrices ou les valeurs à préconiser dans un éventuel programme d'éducation sexuelle. Les lignes directrices dégagées en cours de consultation avec les intervenants ont permis l'identification des cibles principales, c'est-à-dire des changements souhaités, dans le respect du diagnostic posé. Ces cibles deviennent ainsi les objectifs généraux du programme; elles ont fait l'objet de pairage avec les modèles éducatifs et cliniques les plus susceptibles de favoriser les changements souhaités; ce qui constituera une étape fondamentale pour l'élaboration d'un modèle théorique intégrateur ou la théorisation ancrée du programme.

Enfin, nous avons tenté de procéder à une évaluation qualitative de l'expérience.

Voyons plus en détail chacune des étapes de la théorisation ancrée ainsi adaptées à l'élaboration d'un programme d'éducation sexuelle pour la prévention des paternités précoces et des infections transmises sexuellement chez des jeunes en difficulté d'adaptation.

## **1.1. PARTIR DE POINTS D'ANCRAGE THÉORIQUES**

L'accumulation de données théoriques pertinentes, dans une perspective qualitative ancrée, consiste à recenser des écrits théoriques susceptibles de révéler les éléments fondamentaux qui permettront d'élaborer un questionnaire qualitatif en profondeur. Pour ce faire, il nous semble préférable d'opter pour un schéma d'entrevues qui ne soient que faiblement dirigées. Il faut alors donner une consigne d'entrevue qui permette à la personne interviewée de faire une synthèse approfondie des significations qu'elle attribue à sa propre situation ainsi qu'aux interactions qui s'y rapportent.

Pour atteindre cet objectif, il importe de choisir les mots qui stimuleront son intérêt et soutiendront sa motivation à expliquer son point de vue de manière claire et détaillée.

La théorisation ancrée vise avant tout à faire ressortir le point de vue des personnes et non à vérifier des hypothèses. L'accumulation de données pertinentes doit ici permettre de repérer différents points de vue sur la question étudiée afin d'être en mesure, pendant les entrevues et en cours d'analyse, de faire émerger ou évoluer ces questionnements. Ces données théoriques peuvent aussi servir de points de référence pour mieux saisir la complexité du champ d'études et les enjeux en présence. Il s'agit donc de développer une connaissance globale et générale à l'égard de l'objet d'étude, de telle sorte qu'il soit possible de structurer un schéma d'entrevue qui soit le plus ouvert possible, sans pour autant faire fi des perspectives de recherche développées dans ce champ; celles-ci doivent en tout temps demeurer en filigrane dans l'esprit du chercheur. Ce dernier sera ainsi mieux disposé pour repérer ses découvertes terrain en les distinguant des écrits existants dans ce domaine.

La méthodologie qualitative fait également référence à différents modèles théoriques se situant dans le paradigme qualitatif. Ces multiples traditions théoriques sont associées à différentes disciplines ou à certaines écoles de pensée. Les traditions qualitatives les plus souvent évoquées sont l'ethnographie, la phénoménologie, l'heuristique, l'ethnométhodologie, l'interactionnisme symbolique, le constructivisme, l'herméneutique et les théories de la critique sociale telles que les approches féministe et d'autonomisation (*empowerment*). Ces traditions mettent l'accent sur la culture, les expériences individuelles, la recherche de sens et les interactions porteuses de sens et définissant les objets ou tentent de mettre à jour certains processus d'aliénation structurelle ou relationnelle. C'est donc dire que la référence à une tradition qualitative colore et définit le questionnement fondamental qui motive l'étude.

Ces traditions parfois se chevauchent, se recoupent et se complètent; conséquemment, un chercheur peut fort bien se référer à plus d'une tradition. Ainsi, en matière d'interactionnisme symbolique, on subodore une part de constructivisme puisque, dans les deux traditions, on postule que les significations accordées aux objets sociaux sont construites et ne répondent pas à un ordre immuable ni structurel.

Malgré l'importance, en théorisation ancrée, de se référer à des théories qualitatives pour analyser les données, le recours à d'autres modèles de compréhension de la réalité, voire à des théories qui s'inscrivent dans une perspective plus positiviste, n'est pas exclu. Glaser et Strauss (1967) estiment que le chercheur en méthodes qualitatives doit disposer d'une solide culture

générale à propos de son objet d'étude, il ne doit exclure aucun type d'informations susceptibles d'enrichir sa réflexion. L'élément crucial dans cette démarche est d'accorder préséance aux données recueillies sur le terrain plutôt que d'être assujéti à des hypothèses de recherche établies *a priori*.

La présente démarche s'inspire de Pires (1997), qui la décrit selon trois buts fondamentaux : l'objectivation, l'émancipation et la quête de créativité. Pour appliquer cette méthodologie, il faut adopter une attitude mentale qui tienne compte à la fois du passé, du présent et de l'avenir. En ce qui a trait au passé, il faut se démarquer des aspects du sens commun et de la connaissance scientifique et examiner le rôle des institutions dans la préconstruction des objets. Envers le présent et l'avenir, il importe de se responsabiliser quant à l'importance des pratiques émancipatrices à l'égard des sujets étudiés et il faut retourner au sens commun et dédogmatiser la science. L'atteinte de ces buts exige des efforts constants d'objectivation par le recours à l'autocritique du biais, par l'éloignement et la distanciation à l'égard des données et la saisie diversifiée de celles-ci. Plutôt que de débiter avec des hypothèses précises sur les besoins de la population étudiée, nous nous situons dans une approche qui vise à favoriser des pratiques préventives qui permettent l'émancipation des personnes et non uniquement des prescriptions morales de santé sexuelle qui se situeraient en dehors des besoins identifiés par les personnes directement impliquées.

## **1.2. NOS POINTS D'ANCRAGE THÉORIQUES POUR L'ÉTUDE DES PATERNITÉS PRÉCOCES ET DES INFECTIONS TRANSMISES SEXUELLEMENT (ITS)**

Nous allons d'abord présenter des perspectives théoriques en prévention des paternités précoces et des ITS. Suivra la description des facteurs de succès des programmes d'éducation sexuelle. Ensuite, nous témoignerons de l'importance, maintes fois soulignée dans les écrits, de la formation des intervenants appelés à offrir un programme d'éducation sexuelle. Nous présenterons enfin les modèles théoriques issus des traditions qualitatives qui ont le plus influencé notre démarche de départ. Durant tout notre processus, nous comparerons ces données théoriques avec les données empiriques recueillies sur le terrain. Ces points d'ancrage théoriques nous permettront de mieux définir la consigne d'entrevue visant la réalisation d'entrevues affinées reposant sur le développement d'une sensibilité théorique générale prenant en compte le domaine de recherche.

### 1.2.1. UN BILAN SUCCINCT DES ÉCRITS SUR LA QUESTION

Peu de travaux ont étudié, dans une perspective qualitative, le point de vue des adolescents sur leurs expériences de paternité. En effet, la majorité des études sur la grossesse s'intéressent aux adolescentes, rarement aux pères adolescents (Chase-Lansdale et Vinovskis, 1993 ; Meyer, 1991). D'autres chercheurs ont constaté cette absence d'intérêt pour les jeunes pères. Le rapport canadien du Alan Guttmacher Institute (2000) précisait que les adolescents considérés comme à risque de connaître des épisodes de paternité et de vivre des épisodes d'ITS n'avaient pas été rejoints dans cette récente étude pancanadienne.

Cette recherche porte justement sur ces adolescents québécois qui sont sexuellement vulnérables: nous voulons comprendre leurs idées à ce sujet et en tenir compte dans l'élaboration d'un programme d'éducation sexuelle. Lajoie (2001) montre que les jeunes les plus vulnérables en matière de santé sexuelle ne sont justement pas ceux qui consultent fréquemment des intervenants en ce domaine. En fait, ce n'est pas parce qu'ils ont évalué objectivement leurs risques que les adolescents vont consulter des spécialistes, mais bien parce qu'ils en ressentent le besoin. Des chefs de file en matière de prévention des grossesses aux États-Unis (Corcoran, 1998 ; Horwitz *et al.*, 1991 ; Polit, 1990) ont montré l'importance de développer une relation personnalisée et adaptée avec les groupes les plus vulnérables si l'on veut augmenter les facteurs de succès des programmes de prévention. À cet égard, on peut émettre l'hypothèse que des jeunes qui sont considérés comme vulnérables, selon le jugement du chercheur, ne seront pas nécessairement motivés à s'engager dans un programme de prévention s'ils n'en perçoivent ni l'importance ni l'intérêt. Qui plus est, l'apprentissage des contenus proposés est largement tributaire de l'identification des participants aux objectifs poursuivis, aux expériences proposées par le programme et aux personnes ressources impliquées (Steinaker et Bell, 1979). Bref, le sens accordé à l'expérience d'éducation sexuelle et les valeurs qu'elle soutient apparaissent tout aussi importants à considérer que la réalité, dite objective, des facteurs de risque et des prescriptions logiques qui en découlent pour la prévention. C'est dans ce contexte qu'on peut prédire l'échec des programmes qui accorderaient peu ou pas d'importance à la construction d'un espace d'intervention qui tienne compte des représentations et de l'expérience subjective des besoins des individus auxquels ces programmes prétendent s'adresser. C'est à ce titre que Mayer et Ouellet (1998) affirment que les « experts » ne peuvent à eux seuls constituer l'unique source d'information dans une analyse de besoins.

On peut ainsi comprendre la nécessité de développer une sensibilité plus grande pour l'élaboration des modèles devant couvrir les spécificités des groupes visés; la pertinence d'une telle approche est on ne peut mieux démontrée par les constats d'échec des programmes à grand déploiement. Cette sensibilité doit de plus en plus tenir compte des représentations sociales et cognitives des phénomènes étudiés ainsi que des spécificités sociales, culturelles, économiques et contextuelles des clientèles visées (DiClemente, 1992; Dryfoos, 1991; Gaudreau *et al.*, 1996; Hardy et Zabin, 1991; Otis, Médico et Lévy, 2000). Malgré son évidente pertinence, cette approche visant une plus grande sensibilité et un meilleur ancrage aux spécificités des acteurs impliqués en prévention semble peu utilisée. En effet, dans des travaux récents sur les approches en prévention et en évaluation de programmes (Barth *et al.*, 1992; Vitaro et Gagnon, 2000), l'importance de ces lacunes, l'existence d'approches complémentaires rigoureuses ou, à tout le moins, les limites d'une approche exclusivement épidémiologique ne sont pas même discutées.

Il est difficile d'établir avec précision le taux exact d'épisodes de paternité vécus par les adolescents car, très souvent, l'acte de naissance ne mentionne pas le nom du père. Au Québec, en 1994, on estimait que 4,6 % des nouveau-nés avaient un père âgé de 19 ans ou moins (Institut de la statistique du Québec, 2002). Aux États-Unis, où le taux de grossesses adolescentes est un des plus élevés de l'ensemble des pays industrialisés, environ 30 % des enfants nés d'une mère adolescente auraient également un père adolescent (Darroch, Frost et Singh, 2001).

Au Québec, 1,7 % des adolescents en difficulté hébergés en internat rapportent qu'une de leurs partenaires a déjà vécu une grossesse et 3,4 % disent avoir été informés par au moins une de leurs partenaires qu'elle s'était fait avorter (Cloutier *et al.*, 1994).

Certaines études se sont intéressées aux liens entre les conduites délinquantes et la paternité précoce (Fagot *et al.*, 1998; DiClemente, 1992) et une étude longitudinale permet d'avancer que l'adoption d'un mode de vie délinquant et le décrochage scolaire sont des caractéristiques souvent associées à une paternité précoce (DiClemente, 1992; Thornberry, Smith et Howard, 1997).

Outre les facteurs identifiés précédemment, il semble qu'il faille prendre en considération les attitudes plus générales vis-à-vis de la question du sexe. En effet, plusieurs chercheurs croient que les personnes qui font montre d'attitudes sexistes ont plus de difficulté à adopter des comportements sécuritaires (Fay et Yanoff, 2000; Hillier, Harinson et Boudich, 1999; Holland *et al.*, 1998; Szasz, 1998). Même s'il est vrai que la répartition traditionnelle des rôles sexuels et l'adhésion à des stéréotypes sexistes ont été

mises à rude épreuve dans la société québécoise au cours des dernières décennies, le changement d'attitudes qui en a découlé semble avoir plus touché les jeunes d'origine québécoise (Otis *et al.*, 1997). La modernisation des rôles sexuels dans une perspective égalitaire semble, en effet, moins marquée chez les autres groupes ethniques vivant au Québec (Maticka-Tyndale et Lévy, 1992). Il est donc possible que l'origine ethnique soit un facteur à considérer relativement à la conception des rôles sexuels et à l'adhésion à des stéréotypes sexuels.

Bien que le condom soit la seule méthode qui prévient à la fois les ITS et les grossesses, moins de 40 % des adolescents hébergés en centre jeunesse disent y recourir systématiquement (Cloutier *et al.*, 1994), alors que 50 % à 75 % des jeunes Québécois disent l'utiliser systématiquement (Boyce, Doherty et MacKinnon, 2003; Otis, 1996). Aux États-Unis, des chercheurs avancent des résultats similaires : les jeunes qui vivent en centre de rééducation ou qui sont incarcérés utilisent moins souvent le condom que les autres jeunes du même âge (DiClemente, 1992; Nader, Wesler et Patterson, 1989).

Par ailleurs, même si les Canadiens sont généralement reconnus pour avoir une attitude positive à l'égard de la sexualité et que des programmes nationaux et des politiques favorisant l'accessibilité à des services en santé sexuelle et reproductive ont été mis en place, il n'en demeure pas moins que les hommes jeunes semblent plus ou moins bien rejoints par ces services. D'ailleurs, 42 % des adolescents de sexe masculin qui ont recours à ces services les jugent inadéquats (Maticka-Tyndale, Barret et McKay, 2000). Il en va de même au Québec, où les jeunes hommes québécois utilisent moins que les jeunes femmes les services de consultation clinique qui leur sont offerts (Maticka-Tyndale *et al.*, 2000). Plus encore, lorsque les jeunes hommes y font appel, c'est généralement pour des questions de santé physique et non de santé sexuelle (Delagrave, 1997; Dufort, Guilber et St-Laurent, 2000; Lajoie, 2001).

Alors, puisque les services sanitaires ne réussissent pas à inculquer une attitude préventive, il y aurait lieu d'espérer des résultats plus probants avec les programmes scolaires d'éducation sexuelle. Malheureusement, ce sont les garçons qui semblent retirer le plus faible gain de ces programmes. Il est vrai que leur absentéisme scolaire fait en sorte qu'ils sont moins exposés que les jeunes filles aux apprentissages scolaires prévus en matière d'éducation sexuelle (Vanier, 2002). À cela s'ajoute le fait que les garçons ne semblent pas apprécier les exposés magistraux qui leur sont trop souvent proposés en éducation sexuelle. À cet égard, de nombreux auteurs suggèrent justement de recourir, en matière d'éducation sexuelle, à des images concrètes et réelles et d'utiliser des stratégies qui suscitent la participation active des garçons (Bilodeau, Forget et Tétreault, 1994; Drolet, 1996; Forrest, 2000).

L'inefficacité des programmes et la sous-utilisation des services de santé ne sont pas l'apanage du Québec; des chercheurs d'Angleterre, d'Australie, de France et des États-Unis en font eux aussi le constat dans leur pays (Anderson, 1997; Fromme et Eminhovich, 1998; Hilton, 2003; Lenderyou et Ray, 1997; Sherrow *et al.*, 2003). Plus inquiétant encore, les études montrent que, même lorsqu'elles provoquent un changement d'attitudes au sujet de la sexualité, l'éducation et la prévention ne suscitent que très peu de modifications des comportements sexuels, et ces modifications s'affaiblissent avec le temps chez les adolescents (Dryfoos, 1996; Franklin *et al.*, 1997).

L'insuccès de plusieurs programmes d'éducation sexuelle et l'inadéquation des ressources destinées aux adolescents, tant en matière de fréquentation que de modification comportementale visant l'utilisation du condom, pourraient bien être attribués à deux facteurs principaux: 1) décalage entre les besoins des jeunes et les thèmes ciblés dans les programmes actuels (Kirby, 1997; Otis, Medico et Lévy, 2000); et 2) des stratégies inaptes à susciter leur intérêt et à soutenir leur motivation, comme le suggère le faible niveau de satisfaction des jeunes hommes participant aux programmes d'éducation sexuelle (Lajoie, 2001; Weinstein, 1989).

### **1.2.2. LES FACTEURS DE SUCCÈS DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION**

Nous avons recensé plus de cent cinquante programmes de prévention en éducation sexuelle ainsi que des études évaluatives afin de dégager les facteurs de succès (ou ce que Médico, Otis et Lévy [2000], qualifient de critères d'efficacité) qui incluent des recommandations multiples qui visent toutes la prévention des grossesses et l'éducation sexuelle d'adolescents. Le tableau qui suit est une synthèse des facteurs de succès des programmes.

Ces facteurs de succès, identifiés au tout début du processus de recherche, ont été enrichis au fil de la consultation des nouvelles parutions. Nous les avons ici complétés par des études publiées récemment. Ces indicateurs de succès nous ont fourni les premières indications concrètes du type de modèles théoriques à rechercher. En effet, seuls les modèles théoriques conduisant à des stratégies susceptibles de provoquer un changement dans les représentations cognitives ou les comportements et les interactions devaient être retenus. Certaines des stratégies suggérées apparaissent comme des applications d'approches constructivistes parce qu'elles ciblent précisément les processus de construction des significations (Guba et Lincoln, 1994; Fisher, 1991; Gonçalves, 1995; Zúñiga, 1994), alors que d'autres

Tableau 1.1

### Facteurs de succès ou critères d'efficacité des programmes incluant la prévention des grossesses à l'adolescence et leurs objectifs\*

- 
- Ils comportent des actions politiques pour la promotion de la santé sexuelle et reproductrice tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle régionale.
  - Ils transmettent des messages clairs: les objectifs poursuivis et les messages véhiculés sont clairs, précis, compris et intégrés par les participantes et les éducateurs.
  - Ils sont offerts par un personnel motivé et valorisé.
  - Ils sont ancrés dans des modèles théoriques rigoureux à l'égard des comportements de santé, notamment la théorie de l'apprentissage social et les modèles cognitifs et comportementaux.
  - Ils proposent des stratégies d'apprentissage diversifiées: particulièrement le modelage, des jeux de rôle et des outils créatifs (vidéos, affiches, jeux, publicités, bandes dessinées).
  - Ils privilégient l'acquisition d'habiletés de résistance aux pressions sociales et sexuelles: ils ciblent les influences sociales et médiatiques sur les comportements sexuels et relèvent leurs divergences avec les valeurs des participants et les comportements sains.
  - Ils sont ancrés aux expériences des individus auxquels ils s'adressent: ils prennent en considération les caractéristiques développementales et culturelles des groupes et y sont adaptés.
  - Ils proposent des ressources et en favorisent l'accessibilité: ils permettent de développer une ouverture et des connaissances précises des ressources en prévention des grossesses; ils distribuent des contraceptifs et offrent une accessibilité continue à des services de contraception et d'avortement sur la base du libre accès et de la confidentialité; les organismes et les ressources sont soutenus financièrement par les politiques gouvernementales.
  - Ils sont évalués scientifiquement et rigoureusement sur une longue période pour permettre leur amélioration.
- 

\* Les auteurs consultés sont: Bandura, 1986; Barth, 1992; Barth *et al.*, 1992; Bedell et Lennox, 1997; Card, Niego, Mallari et Farrell, 1996; Christopher, 1995; Cournoyer, 1995; Eisen, Zellman et McAlister, 1990; Franklin et Corcoran, 2000; Frost et Darroch Forrest, 1995; Furstenberg, Moore et Peterson, 1985; Fisher, 1991; Gaudreau, Dupont et Séguin, 1994; Guba et Lincoln, 1994; Kirby, Barth *et al.*, 1991; Gonçalves, 1995; Kirby et DiClemente, 1994; Kirby, 1997; McGuire, 1964, 1968; Marsiglio et Mott, 1986; Otis, Médico et Lévy, 2000; Schinke, Blythe et Gilchrist, 1981; Steinaker et Bell, 1979; Vincent, 1987; Zabin et Hayward, 1993; Zúñiga, 1994.

semblent s'en éloigner et relever davantage des approches éducatives (Steinaker et Bell, 1979) et des approches cognitives et comportementales (Bandura, 1986; Bedell et Lennox, 1997; McGuire, 1964, 1968).

Ces stratégies générales de changement ont fourni un éclairage extrêmement précieux pour l'analyse et la compréhension des contenus empiriques recueillis auprès des adolescents et des intervenants; elles ont servi

de point d'ancrage lors de l'élaboration du programme. Ces critères de succès ont aussi permis de dégager un élément fondamental dans la réussite de l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle, à savoir la concertation entre les intervenants qui donnent le programme.

### **1.2.3. L'IMPORTANCE DE LA FORMATION ET DE LA CONCERTATION DES ÉDUCATEURS QUI OFFRENT LES PROGRAMMES**

Des données issues de plusieurs décennies de recherches évaluatives en éducation et en prévention ont contribué à mettre en évidence l'aspect fondamental que constituent l'implication des éducateurs appelés à offrir des programmes d'intervention et leur formation. De fait, la formation des éducateurs peut jouer un rôle important à l'égard des variables associées au succès de la mise en œuvre et de l'efficacité des programmes (Manseau, Blais et Turcotte, 2005). En matière d'implantation de programmes d'éducation sexuelle, Buston *et al.*, (2002) ont identifié eux aussi l'importance, pour leur réussite, de la formation des éducateurs, de l'ancrage aux ressources déjà existantes dans le milieu et du soutien des gestionnaires des établissements.

Plusieurs travaux en éducation font voir l'utilité de la formation des enseignants, particulièrement lorsqu'elle prend la forme de partenariats de recherche avec eux. Lorsqu'on souhaite qu'un programme nouveau soit appliqué avec cohérence et intégrité par tous les éducateurs, il apparaît pertinent d'identifier les enjeux institutionnels et professionnels en présence, car cela permet notamment d'instaurer avec plus de chance de succès des changements dans les pratiques éducatives (Burnaford, Fischer et Hobson, 1996), des réformes au sein des organismes scolaires (Hursch, 1995), ou encore de promouvoir le développement professionnel (Oja et Pine, 1987).

La recherche terrain et l'observation systématique des enseignants ou des éducateurs durant le processus de changement sont d'autant plus importantes qu'elles sont susceptibles d'améliorer les conditions de travail des éducateurs et d'accroître, en conséquence, leur sentiment d'efficacité. Or il existerait une forte corrélation entre la perception qu'ont les enseignants de leur d'efficacité (capacité d'atteindre les résultats escomptés), leurs comportements en classe et ceux de leurs étudiants (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001).

Ainsi, les enseignants possédant un sentiment élevé d'efficacité investiraient davantage dans la planification et la diffusion de leur enseignement; ils présenteraient une plus grande ouverture aux méthodes nouvelles susceptibles de mieux répondre aux besoins de leurs étudiants; ils

persisteraient davantage dans les moments difficiles et auraient une meilleure résilience. Ce sentiment d'efficacité chez les enseignants contribuerait à une performance et à une motivation plus élevées chez les étudiants, de même qu'il accroîtrait leur propre sentiment d'efficacité (Anderson, Greene et Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989; Ross, 1992).

Il en va de même en matière de sexualité: un nombre grandissant d'études permettent de constater que l'efficacité des programmes de prévention dans ce domaine dépendrait largement des habiletés des éducateurs à les transmettre (Gaudreau, 1985; Kirby, 2001; Zibalese-Crawford, 1997). Par exemple, leurs attitudes face à la sexualité et leur ouverture à en discuter influenceraient en retour la participation et l'aisance des adolescents. Ainsi, ces derniers se sentiraient plus à l'aise pour discuter de sexualité avec un professionnel de la santé qu'avec un enseignant régulier (Evans *et al.*, 2002). Or, la qualité et la proximité du lien avec des éducateurs affichant des normes claires à l'égard de la prophylaxie et de la contraception se sont trouvées associées à l'efficacité des programmes de prévention (Kirby, 2001). *A contrario*, il n'est pas étonnant que, dans les établissements d'hébergement sécuritaire pour adolescents, les relations d'autorité avec les intervenants constituent un obstacle à l'efficacité des programmes (Carney, Werth et Laster, 1997). En effet, les relations d'autorité seraient susceptibles d'induire chez les participants des réactions de résistance aux programmes d'éducation. Ces données suggèrent que la qualité de la mise en œuvre d'un programme d'éducation sexuelle auprès d'adolescents dépend d'un ensemble de valeurs et de pratiques personnelles, professionnelles et institutionnelles susceptibles d'entrer en contradiction avec les objectifs visés.

Il semble d'ailleurs que certains échecs de prévention soient attribuables à des conditions de mise en œuvre peu propices à l'éducation sexuelle, à l'absence de politiques sociales soutenant la promotion de la santé sexuelle ou au faible souci des promoteurs pour les conditions socioéconomiques particulières du milieu (Cromer et McCarthy, 1999; Otis, Médico et Lévy, 2000). Pourtant, en prévention des grossesses à l'adolescence, les différences socioculturelles et économiques déterminent les attitudes, favorables ou défavorables, à l'égard des grossesses chez les adolescentes (Colin *et al.*, 1992; Geronimus, 1992; Jacobs, 1994; Manseau et Blais, 2002), de sorte que les programmes préventifs trouvent un écho plus ou moins favorable selon les particularités socioculturelles des milieux où ils sont implantés.

Buston *et al.* (2002) ont observé que les conflits relatifs aux horaires, le peu d'importance accordée à l'éducation sexuelle ainsi que l'inexpérience et les lacunes des enseignants à l'égard de certaines stratégies pédagogiques telles que les jeux de rôle sont comme des facteurs susceptibles de compromettre l'intégrité de l'application d'un programme. Enfin, ils soulignent

le rôle de facteurs tels que l'absentéisme des enseignants, leur opposition au programme, leur mauvaise compréhension des modèles théoriques sur lesquels ils se fondent et leur désintérêt pour un travail de recherche qu'ils considèrent plus comme une mesure de contrôle de leur travail que comme un moyen de promotion de leurs pratiques. Ces constats théoriques nous ont confortée dans le choix de rencontrer tant les intervenants que les jeunes durant l'étude préalable à l'élaboration du programme d'éducation sexuelle.

#### **1.2.4. INTERVIEWER DES JEUNES ET DES INTERVENANTS : UN CHOIX QUI S'IMPOSE**

Nous avons déjà précisé que la méthodologie qualitative s'appuie sur des écrits théoriques variés et que les chercheurs en qualitatif se rattachent en particulier à des traditions théoriques qualitatives. Notre questionnement initial tient compte du modèle qualitatif interactionniste symbolique. Ce courant est le fruit de plusieurs influences théoriques, mais les interactionnistes ont en commun l'idée que les images les plus prégnantes pour décrire le monde environnant (*roots images*) ne peuvent prétendre à l'objectivité (Blumer, 1969; Le Breton, 2004). Cela nous incite à rechercher les différentes significations accordées aux problèmes et à examiner le processus par lequel elles se construisent à un moment et dans un contexte donnés. Nous recherchons donc les liens qui se sont tissés entre les significations dans l'action de définition plutôt que leurs facteurs déterminants.

Mead (1937), qui a vu naître le courant interactionniste à l'Université de Chicago, présentait les trois principes fondamentaux en ces termes.

- Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux.
- Ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui.
- C'est dans le processus d'interprétation que chacun suit pour traiter les objets qu'il rencontre que ce sens est manipulé et modifié.

La plupart des interactionnistes nous enseignent donc que l'individu est au cœur de l'action sociale et, comme le précise Blumer (1969), qu'il vit dans un processus définitionnel plutôt que dans un ordre immuable érigé par des institutions et des organisations. Ainsi, même dans un processus de stigmatisation, dans lequel, selon Goffman (1975), on attribue à un individu des caractéristiques qui le discréditent ou le font passer pour une personne d'un statut moindre, les perceptions du « normal » et du « stigmatisé » peuvent changer dans la mesure où des « normaux » qui connaissent la réalité du stigmaté acceptent de devenir des « initiés ». Ainsi, ces

derniers, parce qu'ils ont éveillé leur conscience au discours intérieur des « stigmatisés », peuvent les aider à se forger une autre identité sociale que celle de stigmatisés qui s'autodévalorisent sous l'effet des interactions sociales qu'ils perçoivent à leur endroit.

La perspective interactionniste symbolique de Thomas (1937) propose une philosophie de l'action sociale qui suppose que le savoir doit transformer les conditions d'existence. Il ne s'agit pas d'observer qui a raison ou qui a tort, mais d'interpréter comment les uns et les autres voient la situation afin d'instaurer une trame de négociation favorisant la plasticité morale des individus. En cela, si les humains définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles aussi dans leurs conséquences.

Dans une perspective interactionniste symbolique, les internats apparaissent comme des institutions totalitaires. L'étude de Goffman (1961) les a définis comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période appréciable de temps, mènent une vie recluse et contrôlée ». Pour Goffman, l'institutionnalisation entraîne une déculturation pouvant aller jusqu'à la dépersonnalisation. Par exemple, comme le précisent Mayer et Ouellet (1998), la logique technocratique qui règne dans ces institutions peut entrer en opposition avec la logique professionnelle et engendrer une « déqualification de la profession ». L'absence d'intervenants dans les instances décisionnaires provoquerait de la démotivation et un sentiment d'impuissance.

Les interactions quotidiennes vécues dans les institutions peuvent stigmatiser et dévaloriser tant les reclus que les personnes qui y travaillent. Il ne fait nul doute dans notre esprit que la compréhension d'un phénomène comme celui de la sexualité des résidents et de ses conséquences doit être étudié à partir du point de vue des deux types de personnes qui s'y côtoient le plus, et ce peu importe le contexte institutionnel. Il est clair cependant que le sentiment de réclusion est plus intense dans un internat que dans les écoles publiques ou la famille. Il n'en demeure pas moins que, dans une perspective interactionniste symbolique, il faut étudier en profondeur les interactions quotidiennes entre les groupes les plus fréquemment en contact pour comprendre, d'une part, les mécanismes de définition des situations problèmes et, d'autre part, leurs voies de résolution.

Notre présence au sein d'un internat nous a rendue particulièrement sensible à ces travaux interactionnistes symboliques sur les institutions. Il nous a donc semblé primordial de nous intéresser à deux groupes vivant en interaction constante au sein de l'établissement: les intervenants et les

usagers (les jeunes hébergés en internat). Nous espérons être ainsi en mesure de mieux saisir les interactions porteuses de sens susceptibles d'inspirer une éventuelle démarche d'éducation sexuelle.

### **1.3. LA SÉLECTION DES SUJETS ET NOS CONSIGNES D'ENTREVUE**

Partant des écrits théoriques que nous venons de présenter, notre recherche ancrée visait, au moyen d'entrevues et de groupes de discussion, à identifier à la fois chez des résidents du centre jeunesse et chez des intervenants interagissant quotidiennement avec eux :

- les noyaux de sens les plus spontanés et les plus prégnants concernant les thèmes entourant la paternité et les ITS, à savoir les relations amoureuses, la sexualité, la contraception, la prophylaxie, l'avortement, l'éducation sexuelle et les perspectives d'avenir ;
- les points de comparaison entre les significations accordées aux différents thèmes par les deux groupes en interaction au sein du centre jeunesse ;
- les interactions importantes s'y produisant et les solutions envisagées.

Plus précisément, nous nous posons les questions suivantes.

- Quels sont les thèmes associés aux expériences de paternités et d'ITS en internat ?
- Ces thèmes ou points de vue sont-ils perçus différemment par les deux groupes impliqués ?
- Quelles sont les solutions envisagées ? Sont-elles différentes dans les deux groupes impliqués ?
- Quelles seraient les meilleures solutions à la problématique en fonction 1) de ce qu'expriment les premiers intéressés : adolescents et intervenants ; et 2) des ressources et des connaissances scientifiques existantes et à développer en collaboration avec les différents partenaires impliqués ?

Après avoir posé les principaux jalons de notre questionnement, nous avons commencé la sélection des participants à l'étude.

### 1.3.1. L'ÉCHANTILLONNAGE QUALITATIF

Le type d'échantillonnage privilégié en méthodologie qualitative est dit théorique parce qu'il répond à des exigences théoriques plutôt que statistiques (Laperrière, 1997; Pires, 1997). En théorisation ancrée, les sujets sont choisis en fonction du développement de la théorie en émergence, à savoir selon l'évolution du questionnement posé que suscitent les données analysées et codées au fur et à mesure que se déroule la recherche. Ainsi, plus les concepts émergents se précisent, mieux se profilent les types de personnes à rencontrer. La rédaction de mémos d'analyse, en cours de route, permet de situer l'importance de rencontrer tel ou tel groupe de sujets.

Le choix des groupes et la structuration des observations ne sont soumis ici qu'à un minimum de contraintes, comme Laperrière (1997) le précise. Malgré cette flexibilité, l'échantillonnage doit assurer cohérence, variation, précision et exhaustivité à la théorie. Cela signifie que le chercheur doit toujours être capable de justifier le processus en cours. L'échantillon est complet lorsque les mises en relation entre les différentes composantes de la théorie sont finalisées et qu'aucun élément nouveau dans les entrevues ne contredit ces mises en relation ni leur fondement. Ce processus est appelé la saturation théorique. En général, les auteurs s'entendent pour dire qu'on atteint cette saturation après avoir réalisé de vingt à vingt-cinq entrevues en profondeur.

Glaser et Strauss (1967) suggèrent au chercheur qui commence une étude, de rencontrer un même type de personnes, donc des groupes relativement homogènes pour ne pas obtenir des témoignages trop éparés et, de ce fait, difficiles à analyser. Pour ce qui est de l'élaboration de programmes, nous prenons position ici en faveur de la rencontre de groupes de personnes directement concernées par l'objet. La théorie qui sert de base au programme stipule que l'expression des besoins sera plus ancrée si elle repose précisément sur le discours des personnes directement touchées par la situation problème. Nous proposons donc de rencontrer les personnes sur la base de leur intérêt et de leur préoccupation à l'égard de l'objet principal du programme en élaboration. Tous les participants que nous avons rencontrés, professionnels ou résidants, avaient un intérêt personnel ou professionnel pour les questions liées à la paternité et à la sexualité chez les adolescents hébergés au centre.

Au total, nous avons rencontré quarante-deux personnes : vingt-quatre (24) adolescents hébergés au Centre Cartier (partie du Centre jeunesse de Laval) et dix-huit (18) intervenantes et intervenants y travaillant.

### 1.3.2. LES JEUNES HOMMES

L'échantillonnage des résidents s'est constitué de façon progressive. Dans un premier temps, la chercheuse principale a mené deux entrevues avec deux jeunes pères hébergés au Centre avec lesquels des personnes-clés nous avaient mis en contact. Ces rencontres préliminaires avaient deux objectifs distincts, mais complémentaires : d'une part, sensibiliser résidents et intervenants à notre présence au Centre et, d'autre part, permettre aux chercheurs et aux intervieweurs de se familiariser avec le contexte institutionnel et la nature des propos des résidents afin de parfaire notre consigne d'entrevue.

Dans un deuxième temps, quarante-six résidents ont consenti à répondre à des questions sur leur sexualité. Nous avons ainsi identifié vingt-deux résidents qui répondaient à au moins un des critères suivants :

- avoir déjà conçu un enfant (et ce, peu importe l'issue de la grossesse) ou penser en avoir déjà conçu un ;
- avoir déjà été infecté par une infection transmissible sexuellement ou avoir craint d'en être infecté.

Nous avons considéré qu'une réponse positive à l'un ou l'autre de ces énoncés impliquait une prise de risque de la part des adolescents et qu'il s'avérait alors pertinent d'en recueillir le récit. Le tableau 1.2 ci-après présente une vue d'ensemble des caractéristiques spécifiques des résidents.

Les adolescents rencontrés étudient tous au niveau secondaire, à des degrés variés, allant de la première à la cinquième secondaire. Globalement, ces données laissent transparaître des difficultés scolaires. En effet, plusieurs d'entre eux, malgré leur âge, se trouvent au premier cycle du secondaire (première et deuxième secondaires), alors que certains poursuivent des cours de différents niveaux secondaires (8), ce qui nous permet d'avancer qu'ils n'ont pas obtenu les notes de passage pour accéder aux niveaux suivants. Trois adolescents nous ont dit avoir déjà abandonné leurs études secondaires.

Ces adolescents, dont la moyenne d'âge est de 16,4 ans (variant de 14 à 18 ans), composent un échantillon varié en matière d'origine ethnique. Pour la moitié d'entre eux, en effet, un des parents est d'origine étrangère : ils viennent de l'Italie (4), de Haïti (3), du Salvador (1), du Chili (1), de la Tunisie (1), de la Yougoslavie (1), de l'Allemagne (1) ou encore de la France (1). Ils sont issus pour la majorité (16) de parents ayant un revenu moyen ; quatre (4) de parents ayant un revenu faible ; et trois (3) de parents ayant un revenu élevé (l'information est manquante pour un participant).

Tableau 1.2

**Présentation sommaire des adolescents interviewés**

<i>Prénom fictif</i>	<i>Âge</i>	<i>Origine ethnique (des parents)</i>	<i>Niveau de revenus des parents</i>	<i>Scolarité en cours</i>
Antonio	17	québécoise/italienne	moyen	3 <sup>e</sup> secondaire
Christian	17	italienne	élevé	2 <sup>e</sup> secondaire
Clarence	16	québécoise	moyen	4 <sup>e</sup> secondaire
Claudio	17	québécoise/salvadorienne	moyen	2 <sup>e</sup> secondaire
Dany	16	haïtienne	moyen	4 <sup>e</sup> secondaire
David	17	québécoise	moyen-sup.	3 <sup>e</sup> à 5 <sup>e</sup> secondaire
Dieudonné	15	haïtienne	faible	1 <sup>re</sup> secondaire
Édouard	16	n.d.	n.d.	1 <sup>re</sup> secondaire
Émilio	18	québécoise/italienne	moyen	Décroché après 4 <sup>e</sup> secondaire
Emmanuel	15	québécoise/chilienne	faible	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> secondaires
Euclide	17	haïtienne	moyen	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaires
Fabricio	16	québécoise/italienne	élevé	Décroché en 1 <sup>re</sup> secondaire
James	15	ontarienne	moyen	2 <sup>e</sup> à 5 <sup>e</sup> secondaire
Jean-Luc	18	québécoise	moyen	2 <sup>e</sup> secondaire
Jules	16	jamaïcaine/yougoslave	faible	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaires
Karim	16	québécoise/tunisienne	moyen	5 <sup>e</sup> secondaire
Louis	17	québécoise	moyen	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaires
Ludovic	16	québécoise/française	moyen	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> secondaires
Marco	17	québécoise	faible	3 <sup>e</sup> secondaire
Martin	17	québécoise	moyen	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaires
Niklas	14	québécoise/allemande	élevé	1 <sup>re</sup> secondaire
Paul-Émile	17	québécoise	moyen	1 <sup>re</sup> secondaire
Simon	17	québécoise	moyen	3 <sup>e</sup> secondaire
Stéphane	17	québécoise	moyen	Décroché après la 2 <sup>e</sup> secondaire

**1.3.3. LES ÉDUCATEURS**

Pour constituer notre échantillon de professionnels, nous avons demandé à la direction du Centre Cartier de nous présenter, en premier lieu, des intervenantes et intervenants ayant dû accompagner des résidants qui étaient pères ou qui apprenaient qu'ils allaient l'être durant leur hébergement.

Dix-huit intervenants ont été rencontrés en petits groupes de discussion (*focus groups*), chacun composé de trois à six participants. Quatre groupes de discussion se sont tenus au Centre jeunesse de Laval (CJL) en septembre et octobre 2000.

Nous avons rencontré au total sept femmes et onze hommes. Leur âge variait de 26 à 52 ans, pour une moyenne de 35,8 ans. Quant à leur état civil, treize des intervenants étaient mariés ou vivaient en union libre, deux étaient séparés et trois, célibataires. Onze intervenants avaient des enfants et sept n'en avaient aucun.

En ce qui a trait à leur formation, la moitié d'entre eux possédait un diplôme de premier cycle universitaire (8), en criminologie, en psycho-éducation, en sciences sociales appliquées, en service social, en science politique, en théologie ou en santé mentale. Sept avaient une formation collégiale (diplôme d'études collégiales – DEC) en technique d'éducation spécialisée ou d'intervention en délinquance. Enfin, trois personnes avaient des diplômes universitaires de deuxième cycle.

Rappelons que cette étude est basée sur une méthodologie qualitative de recherche. Comme nous l'avons dit plus haut, ce type de méthodologie s'intéresse moins à compter les occurrences d'un phénomène qu'à interroger en profondeur la signification que lui accordent les individus qui le vivent. Les participants sont donc sélectionnés pour la compréhension du phénomène qu'ils sont susceptibles de nous apporter plutôt qu'en vertu de leur représentativité d'un groupe plus vaste. Ce type d'échantillonnage, dit théorique parce qu'il répond à des exigences théoriques plutôt que statistiques, se constitue donc sur la base de l'intérêt et de la préoccupation des individus à l'égard du thème de la recherche.

### **1.3.4. LES CONSIGNES D'ENTREVUE...**

En qualitatif, les consignes d'entrevue peuvent évoluer au fur et à mesure que le questionnement progresse. Toutefois, dans le cas précis de l'élaboration de programme, notre expérience nous permet d'avancer que le questionnement de départ est resté sensiblement le même tout au long de notre parcours. Voici, présentées de manière systématique, les consignes que nous avons observées pour les entrevues avec les adolescents et dans les petits groupes de discussion avec les intervenants.

#### **1.3.4.1. ... avec l'adolescent**

*Notre rencontre va comporter deux parties. Une première partie où tu vas t'exprimer le plus naturellement possible à propos d'une grande question de départ que je vais te présenter tantôt.*

- *J'aimerais que tu me parles d'expériences que tu aurais pu vivre, comme d'avoir des relations sexuelles non protégées ou même de mettre une fille enceinte, tes réactions face à ces expériences-là, comment ça s'est passé; et*
- *ce que tu vis et ce que tu ressens par rapport à ta sexualité, à tes partenaires, c'est comment la sexualité quand on a ton âge et qu'est-ce qui se passe sur ces aspects quand on vit en centre jeunesse;*
- *des moyens que tu peux voir pour mieux aider les adolescents pour l'éducation sexuelle: de quoi les jeunes ont besoin à ton avis, qu'est-ce qui t'intéresserait dans un programme?*

### **1.3.4.2. ... avec l'intervenant**

Rappelons que les intervenants ont été rencontrés en petits groupes de discussion, dont les trois questions centrales étaient les suivantes.

- *Quelles sont les représentations que vous vous faites de la sexualité et de la paternité chez les adolescents du centre jeunesse?*
- *Comment décririez-vous vos interactions quotidiennes avec les adolescents de Cartier au sujet de la sexualité et de la paternité?*
- *Quel rôle les intervenants du Centre devraient-ils jouer dans la sexualité, la paternité et la protection sexuelle auprès des adolescents de Cartier?*

## **1.4. LES PROCÉDÉS ET OUTILS D'ANALYSE POUR TRAITER LES DONNÉES SYSTÉMATIQUEMENT**

Nous avons procédé, dans un premier temps, à une codification, phrase par phrase, de l'ensemble des discours recueillis pour dégager les éléments qui apparaissent fondamentaux dans le modèle développé par Glaser et Strauss (1967), à savoir des concepts, des catégories et des hypothèses. Les concepts sont les unités de base sur lesquelles porte l'analyse.

Les données brutes (notes d'observation, transcriptions d'entrevues, textes, etc.) ne peuvent servir à élaborer une théorie étant donné leur hétérogénéité. Elles doivent plutôt être considérées comme des indicateurs d'un phénomène sous-jacent que le concept permettra de nommer et de qualifier. Les catégories, second élément de l'approche par théorisation ancrée, sont d'un niveau conceptuel supérieur: elles sont générées en comparant entre eux les concepts pour en dégager, en les regroupant, les similitudes et les divergences. Pour Strauss et Corbin (1990), les concepts sont les pierres angulaires de la théorie émergente. Quant aux hypothèses ou propositions, troisième élément majeur de cette approche, elles indiquent, d'une part, les relations qu'une catégorie conceptuelle entretient avec les

concepts qu'elle intègre et, d'autre part, les relations que les catégories conceptuelles entretiennent entre elles. Ces trois éléments sont élaborés en concomitance, dans un processus itératif puisque l'ajout de nouveau matériel est susceptible, à tout moment, de modifier la structure conceptuelle générée.

C'est par un processus de vérification et d'entente entre les chercheurs et les assistants de recherche que chaque segment de discours se voit associé à une catégorie particulière. L'analyse transversale des entrevues, c'est-à-dire le regroupement des segments de discours appartenant aux mêmes thèmes et sous-thèmes, mais répartis dans les différentes entrevues, est systématisée par le recours à un logiciel d'indexation de données, ici le logiciel d'analyse de données alphanumériques NUD\*IST (QSR, 1999). Toutefois, plusieurs autres logiciels de traitement des données qualitatives peuvent être utilisés; il faut simplement trouver un moyen de classification qui permette de découper les segments de discours des personnes interviewées afin d'effectuer le plus précisément possible les deux processus d'analyse des données que sont la codification et la catégorisation.

Pour Savoie-Zajc (2000), le processus de codification est la segmentation du texte par le regroupement par thèmes. La codification permet ainsi de diviser les segments de texte selon les grands thèmes abordés dans les entrevues; cette tâche est effectuée à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives. Dans un premier temps, il s'agit de procéder à une lecture approfondie du matériel recueilli. Cette lecture permet de dégager certains thèmes dont on constate d'abord *de visu* la récurrence. Puis il faut procéder à une codification phrase par phrase de l'ensemble des propos recueillis en attribuant un code numérique donné à toutes les unités textuelles (syntagme, phrase ou groupe de phrases) se rapportant à un même thème et traduisant une même signification, et ce, pour l'ensemble des entrevues transcrites.

Cet examen systématique du matériel recueilli permet d'identifier divers sous-thèmes qui se présentent sous la forme de syntagmes d'une ou de plusieurs phrases traitant toujours d'un thème particulier auquel on ne peut attribuer qu'une seule signification. Lorsqu'une citation contient un deuxième noyau de sens clair, elle doit faire l'objet d'un double classement.

Tout au long de ce processus, il importe de rédiger des mémos d'analyse (Glaser et Strauss, 1967; Manseau, 1990) permettant de préciser le questionnement et de mieux identifier certaines dimensions importantes qui ressortent des témoignages et qui méritent un approfondissement. Aussi, peu à peu, certains liens entre les thèmes et des écrits théoriques commencent à se préciser, et cela permet de mettre en branle le processus de comparaison entre théories et données empiriques. À la fin de la

codification initiale par thèmes et sous-thèmes, nous devons procéder à de nouveaux regroupements afin de classer ensemble des éléments semblables. Par la suite, nous proposons de produire les rapports complets des citations associées à chacun des thèmes regroupés. C'est grâce à ces rapports exhaustifs que nous pouvons résumer un à un chaque segment de discours qui comporte un noyau de sens (contenant un message particulier) en vue de créer des regroupements qui vont, en bout de piste, devenir des catégories conceptuelles. Ces catégories sont des descriptions analytiques succinctes qui désignent le plus fidèlement possible l'orientation générale d'un ensemble de noyaux de sens et de sous-catégories.

Les efforts de synthèse de chaque citation conservée et colligée grâce aux discours classés par thèmes à l'aide de l'ordinateur permettent, selon nous, des regroupements plus sensibles, car le chercheur s'en trouve plus imprégné. L'exercice consistant à synthétiser et à mémoriser en quelque sorte les segments de discours en demeurant le plus proche possible du sens du message, voire en utilisant parfois intégralement les mots des personnes interviewées, va donc permettre de procéder à l'élaboration de catégories conceptuelles plus intégratrices d'un ensemble de données. Cet exercice permet à l'analyste de fournir aux personnes devant procéder à une forme d'examen critique un procédé de schématisation des informations les rendant plus faciles à consulter, ce qui simplifie aussi la tâche d'évaluation conceptuelle. Deslauriers (1991) précise que les regroupements sous forme de catégories conceptuelles doivent être mutuellement exclusifs, exhaustifs, pertinents et homogènes. Il est également précisé dans cette démarche que quatre écueils doivent être évités, à savoir :

- imposer un schéma (ou résumé des données) trop rigide *a priori*;
- élaborer un schéma trop superficiel qui ne retient que les éléments les plus frappants;
- choisir des catégories trop détaillées et trop nombreuses, ce qui aurait pour effet de reproduire le texte presque en entier sous prétexte de ne rien perdre; et
- choisir des catégories trop grossières qui ne permettent pas de distinguer entre eux les éléments qu'elles regroupent.

Le tableau 1.3 est un exemple du processus d'élaboration des catégories conceptuelles et de détermination d'une catégorie plus centrale. Il est tiré d'une section de notre recherche terrain qui sera approfondie ultérieurement. Ce tableau est utilisé afin d'illustrer de manière concrète un procédé schématique pour l'élaboration et la mise en valeur d'une catégorie conceptuelle.

Tableau 1.3

### Procédé schématique pour l'élaboration d'une catégorie conceptuelle (exemple à partir de notre étude)

<i>Éclaircir le mystère des femmes et nos rapports avec elles (catégorie conceptuelle centrale) (11)</i>	Entrevues	Unités textuelles
<b>LES APPROCHER, LES ABORDER (6)</b>		
<i>« La façon d'approcher une fille, tu sais, parce que souvent les gars vont approcher une fille et ça va sortir tout croche: "T'es une ci, t'es une ça, pis tu sais, je te sauterai", ce qui fait que peut-être la façon d'approcher une fille, d'aborder un sujet avec une fille. »</i>	Stéphane (1)	1372-1380
<i>« La façon d'approcher. »</i>	Émilio (2)	1116
<i>« La comparaison. Mettons que c'est une autre façon puis tu peux essayer ça après et tu vas aimer [...]. Disons, une façon d'aborder la fille et ça a marché, t'as essayé ça et t'as aimé ça, pis après ça, c'était plus facile. »</i>	Karim (3)	1260-1266
<i>« Mais je ne sais pas moi, aller voir une femme là. Comment, je ne sais pas, comment on dit ça [...] Comment l'aborder et tout. »</i>	Fabricio (4)	945-949
<i>« Lui dire que tu l'aimes avant que tu sortes avec et tu ne sais pas comment faire. »</i>	Emmanuel (5)	1230-1231
<i>« Les critères de sélection d'une fille. Je suis sûr qu'il y a des gars qui embarqueraient là-dedans. Des fois, on parle de ça. »</i>	Jean-Luc (6)	946-953
<b>RÉGLER NOS CONFLITS AVEC ELLES (5)</b>		
<i>« Comment ça s'appelle, on a pas mal fait le tour pour gérer n'importe quoi, on a parlé aussi un peu de nos relations amoureuses. »</i>	Jean-Luc	1055-1058
<i>« Des petites façons de réagir là avec ta blonde [...] des trucs qui pourraient t'aider à savoir quoi faire dans des moments, comme quand tu as une bagarre avec elle. »</i>	Emmanuel (7)	1220-1229
<i>« Moi, je ferais des rencontres sur la violence pis tout là. La résolution de problèmes. »</i>	Marco (8)	1152-1157
<i>« Quand t'es ici avec des gars, ce n'est pas la même chose que quand tu vas sortir dehors [...]. Tu vas dire ok, c'est ben beau là, j'ai réglé des problèmes avec des individus, mais c'était tous des gars. Quand ça va être avec une fille, tu vas dire "Hey, c'est bizarre, qu'est-ce que je fais, tu sais, je la frappe ou je lui parle?" Parce qu'il y en a ici qui vont avoir réglé le problème en se battant. Si tu sors dehors pis qu'il y a une fille qui t'envoie chier ou quelque chose, qu'est-ce que tu vas faire?»</i>	Ludovic (9)	1558-1574
<i>« Comment ça se passe avec nos blondes si on vient qu'à avoir un problème, comment on pourrait le régler, comme avoir peut-être un programme mixte là?»</i>	David (10)	1622-1628

Tableau 1.3 (suite)

### Procédé schématique pour l'élaboration d'une catégorie conceptuelle (exemple à partir de notre étude)

<i>Éclaircir le mystère des femmes et nos rapports avec elles (catégorie conceptuelle centrale) (11)</i>	Entrevues	Unités textuelles
<b>DÉVELOPPER UNE VRAIE RELATION AVEC ELLES (4)</b>		
<i>« Souvent aussi, tu entends des jeunes après une semaine qu'ils connaissent une fille: "Bon je l'aime" et là, ils sortent avec, pis là, la grosse affaire. Peut-être apprendre aux jeunes comment établir une vraie relation, apprendre à connaître vraiment une personne. »</i>	Stéphane	1381-1387
<i>« Il y a peut-être des choses à clarifier au bout de ces choses-là. Tu ne peux pas aimer une personne au bout d'une semaine. C'est d'apprendre comment l'aimer, apprendre à connaître cette personne-là. Comment avoir une bonne relation avec cette personne-là, autant du côté sentimental que sexuel. »</i>	Stéphane	1394-1406
<i>« Bien, avoir une relation stable. »</i>	Fabricio	951
<i>« Comment ça se passe la sexualité au complet de A à Z, pas juste de faire l'amour tu sais. Comment ça se passe du début quand il y a une blonde pis jusqu'à fin, que ce soit rendu jusqu'au mariage tu sais, ça serait intéressant pour tout l'monde. »</i>	James (11)	1818-1828
<b>SAVOIR CE QU'ELLES PENSENT, CE QU'ELLES AIMENT (3)</b>		
<i>« Ce qui se passe quand les deux font l'amour, qu'est-ce qui se passe dans la tête de chacun là ? »</i>	Karim	1122-1144
<i>« Il y a peut-être des affaires qu'elles aiment pis elles ne veulent pas me le dire, pis on sait jamais, on saura jamais, des fois ça pourra toujours être mieux. »</i>	Karim	1150-1153 1189-1199
<i>« Parler plus de ce qui se passe pour elles. »</i>	Karim	1204-1205
<i>« Qu'est-ce qui se passe pour la femme quand elle a des relations ou d'autres choses, les points de dénigrement. Je veux dire comment la femme se sent si toi tu baisses une fois avec elle pis qu'après tu la crisses là. [...] Comment elle va se sentir pis, pourquoi faire ça ? Des affaires de même, j'en veux. »</i>	Ludovic	1108-1121
<i>« C'est quoi que la fille aime pis c'est quoi que le gars aime ? »</i>	Marco	1211-1212
<b>DISCUTER DES CRAINTES QU'ELLES SUSCITENT EN NOUS (1)</b>		
<i>« Avoir des sujets comme: pourquoi que les gars se sentent complexés ? Pourquoi ils ont peur du rejet de la fille ? Ça nous arrive souvent, je pense, les jeunes pis quelques amis des fois m'ont parlé qu'ils ont peur d'être rejetés par les filles. Qu'est-ce qu'ils vont penser ? Souvent, ils ont une relation avec une fille pis ils ont peur de la rappeler ou de retourner la voir en pensant, que peut-être, elle a été dire plein de choses à plein de filles: "Bah, lui il ne fait pas bien ça; pis il est mal fait; pis il en a une petite; pis il est tout déformé; il est gros; il est trop maigre." Je pense qu'il y a ça aussi. »</i>	Stéphane	1422-1443

Tableau 1.3 (suite)

### Procédé schématique pour l'élaboration d'une catégorie conceptuelle (exemple à partir de notre étude)

<i>Éclaircir le mystère des femmes et nos rapports avec elles (catégorie conceptuelle centrale) (11)</i>	Entrevues	Unités textuelles
DÉCOUVRIR LEUR CORPS ET SON FONCTIONNEMENT (1) <i>« Peut-être aussi des questions que les gars sont beaucoup plus renfermés, parler des organes génitaux chez la femme, pis de l'homme parce que souvent les gars y veulent ben plus de la femme parce que les jeunes veulent en savoir plus sur l'organe de la femme. »</i>	Stéphane	1407-1412
DISCUTER DE LA PROSTITUTION (1)		

Dans cet exemple, vingt-huit (28) unités textuelles sont rassemblées et traduisent sept noyaux de sens différents, qui sont: 1) approcher et aborder les femmes; 2) régler nos conflits avec elles; 3) développer une vraie relation avec elles; 4) savoir ce qu'elles pensent, ce qu'elles aiment; 5) discuter des craintes qu'elles suscitent en nous; 6) découvrir leur corps et son fonctionnement; et 7) comprendre la prostitution.

Dans les entrevues initiales, ces noyaux de sens sont éparpillés. Leur regroupement est entièrement dû au travail de codification et d'analyse. En dernière étape, ces sept noyaux de sens ont été regroupés dans une seule catégorie conceptuelle étant donné qu'ils nous semblaient traduire une même préoccupation chez les résidants, à savoir éclaircir le mystère que constituent les femmes et leurs rapports avec elles.

Chaque catégorie conceptuelle est le fruit d'un travail graduel d'intégration et de regroupement des unités textuelles en noyaux de sens, puis des noyaux de sens en catégories conceptuelles. Il s'agit donc d'un processus de réduction progressive des données qui permet d'extraire les significations véritables d'un corpus de matériel trop vaste et épars pour être rapporté tel quel.

C'est par un processus de vérification et d'entente entre les chercheurs que chaque segment a été finalement attribué à une catégorie spécifique. Tout le matériel narratif a donc été codifié et classé exhaustivement selon les noyaux de sens identifiés et les catégories conceptuelles élaborées, catégories qui ont ensuite été analysées et évaluées par un autre chercheur.

Le lecteur constatera que, tout au long du processus d'élaboration des catégories conceptuelles, nous tentons de préciser les nombres de jeunes (dans le cas présent, 11 jeunes) dont les propos allaient dans le même sens et qui pouvaient s'intégrer à une même catégorie conceptuelle

centrale ou aux catégories secondaires la constituant. C'est une démarche que nous privilégions afin de donner un certain ordre de grandeur aux différentes catégories conceptuelles.

Cette façon de faire qui est, en fait, une forme de quantification des informations recueillies pourrait être associée à la triangulation de méthodes. Des auteurs voient dans la triangulation le meilleur moyen d'aller enrichir une étude en maximisant les moyens de collecte et d'analyse de l'information (Denzin, 1978; Houle et Ramognino, 1993; Pires, 1987; Stake, 2000). D'autres considèrent la triangulation (Janesick, 2000) comme impossible étant donné que les paradigmes de base qui s'y rencontrent sont opposés et contradictoires. Il est vrai que plusieurs travaux s'inscrivant dans une perspective qualitative remettent en question la quantification des comportements humains; les chercheurs estimant que ceux-ci peuvent changer, que chaque individu est unique et qu'il est hasardeux de vouloir appliquer aux sciences humaines un modèle scientifique positiviste. De la même manière, on questionne les possibilités d'objectivité et de généralisation des comportements observés. Parallèlement, du côté quantitatif, les chercheurs misent justement sur la rigueur des procédés utilisés (grand nombre de sujets, groupes et mesures de contrôle) pour convaincre de la valeur des données ou de la neutralité des chercheurs.

La quantification que nous proposons ici ne vise pas à quantifier de manière définitive la valeur du matériel recueilli. Elle est proposée afin de donner un ordre de grandeur qui permet de situer l'importance d'un courant de pensée et sa prégnance dans le discours. Cet exercice est particulièrement utile pour la validation des catégories conceptuelles.

Dans ce contexte, le logiciel de codification NUD\*IST (QSR, 1999) s'avère un outil pertinent pour explorer une nouvelle procédure de traitement du matériel recueilli. Il offre, en effet, la possibilité de coder l'ensemble des segments de discours et de les classer de façon ordonnée et précise, ce qui constitue un moyen de s'approcher de la démarche quantitative considérée comme plus rigoureuse et ordonnée sans compromettre la spontanéité de l'information ni la richesse des éléments inédits du discours. Le recours à un logiciel sophistiqué de codification et de classification de toutes les phrases recueillies a donc permis une plus grande précision quant au nombre de personnes ayant abordé un aspect donné et au nombre de directions prises à l'égard d'un sujet donné. Toutefois, cet exercice ne permet pas à lui seul de donner la valeur qualitative définitive de telle ou telle catégorie conceptuelle. Il est un simple indicateur de son importance répétée dans les différents segments du discours. La mise en relation des différentes catégories conceptuelles qui permet un développement théorique cohérent ne peut reposer que sur la répétition. Des informations

parfois exceptionnelles pourront avoir un potentiel explicatif plus grand. Cet ordonnancement d'ordre quantitatif ne doit pas aliéner le chercheur parce que, comme le souligne Laperrière (1997), la codification est avant tout un outil, et des outils autres que la fréquence des thèmes abordés doit être pris en compte.

La mise en relation des catégories élaborées permet ultimement de faire l'intégration finale de la théorie par rapport à une catégorie centrale, ce qui nous conduit à de précieuses propositions narratives qui vont au cœur du phénomène et le synthétise en quelques phrases. Cette ultime étape ne peut advenir qu'après avoir procédé à la description détaillée des catégories centrales qui sont les plus prégnantes et les plus fréquemment représentées dans le discours.

Cette procédure commence par l'analyse approfondie des catégories centrales, ce qui requiert du chercheur qu'il se livre à différentes formes de mises en relation et d'intégration de ces catégories (Laperrière, 1997; Paillé, 1994). Le recours aux mémos d'analyse comportant ses questions, ses doutes et ses intuitions pour comprendre le phénomène et le questionner en fonction des données recueillies est fondamental.

Janesick (2000) est d'avis que le rapport qualitatif doit se lire comme une histoire que l'on raconte en veillant à convaincre les lecteurs de la validité de ses fondements. Le récit doit être probant afin d'amener les lecteurs à croire en la démonstration par le cumul des preuves argumentaires et la variété dans les segments de discours présentés. Qu'il prenne ainsi la forme d'une histoire est certes intéressant, mais cela ne saurait être obligatoire. Il faut cependant que le rapport de recherche qualitatif permette aux lecteurs de pénétrer totalement l'univers des personnes interviewées, avec toutes les nuances que les similitudes et les différences entre les expériences des personnes peuvent comporter; c'est notamment pour cette raison qu'il doit appuyer les idées qu'il présente par des citations. Il doit être rédigé de sorte que les lecteurs puissent aussi saisir toutes les nuances des analyses présentées, faire ressortir la cohérence, mais aussi les ambiguïtés et les ambivalences des témoignages.

La rédaction du rapport de recherche dont l'essentiel sera présenté plus loin constituera la base empirique de notre programme. Cette présentation de l'analyse des données recueillies permettra d'élaborer des propositions intégratrices constituant les fondements préliminaires du programme. Ce processus de théorisation ancrée est assimilable à un diagnostic émanant des besoins identifiés dans les représentations et les interactions d'un milieu donné en matière de sexualité. Ce diagnostic demeure provisoire, car il devra être présenté aux intervenants intéressés au développement d'un programme, et des lignes directives devront être négociées avec eux. Cette

démarche ne devra jamais faire fi des données cliniques et éducatives susceptibles de répondre aux besoins identifiés et de remédier, le cas échéant, aux difficultés appréhendées quant à l'implantation d'une telle approche dans le milieu.

## 1.5. LA CONCERTATION ET LA THÉORIE DU PROGRAMME

Pour établir une concertation véritable avec les intervenants dont l'implication était nécessaire à la réussite du projet, nous avons privilégié une méthode de travail inspirée du constructivisme appliqué de Fisher (1991) et de l'herméneutique dialectique de Guba et Lincoln (1989) et de Zúñiga (1994). L'objectif premier de cette méthode est de développer une vision commune du problème; il fallait donc prendre connaissance des besoins des jeunes tels qu'ils les manifestaient eux-mêmes. Les intervenants appelés à éventuellement offrir le programme doivent partager des visions communes quant aux diagnostics posés et aux différentes façons d'y remédier. Cela nous semble d'une importance encore plus grande dans le domaine sexuel parce que les valeurs et attitudes varient considérablement d'un intervenant à l'autre et le chercheur se doit de travailler en étroite collaboration avec le milieu pour développer des méthodes d'intervention qui soient ancrées dans le milieu et concertées avec lui. Il faut convaincre les intervenants qui sont sur la ligne de feu de la nécessité d'opérer des changements, voire d'éduquer les jeunes quant à des dimensions aussi sensibles que la sexualité.

L'approche herméneutique dialectique préconisée par Guba et Lincoln (1989) insiste sur la mise en place d'un processus de négociation entre les acteurs concernés. La méthode et l'objectif visé sont démocratiques, l'animateur s'assurant de la contribution active de chacun jusqu'à l'obtention d'un résultat auquel un maximum de participants puisse s'identifier. Son application concrète repose sur la démarche suivante: 1) les points de vue de chacun doivent être accueillis, compris et respectés (tous étant considérés comme des coconstructeurs de la réalité); 2) les différents points de vue doivent être contrastés entre eux et un terrain d'entente doit être négocié; 3) les droits, responsabilités et contraintes liés aux rôles de chacun doivent être respectés dans les prises de décision; et 4) les conflits doivent être résolus et les compromis, formulés dans la reconnaissance des rôles et tâches spécifiques de chacun au sein de l'établissement. Cette négociation n'est pas un processus unique et final. Au contraire, elle doit être relancée sur une base régulière afin de favoriser au maximum, dans l'intervention, la prise en compte des représentations et de la vie des jeunes.

Cette démarche repose sur la croyance que les représentations des intervenants peuvent être modifiées favorablement, qu'elles peuvent mûrir grâce à la négociation herméneutique et dialectique.

La concertation fondée sur l'herméneutique dialectique comporte les quatre étapes suivantes.

1. Afin de sensibiliser les intervenants aux représentations différentes qu'ont les jeunes, il faut leur présenter le fruit des analyses des discours à différentes étapes de l'étude. Pour ce faire, il faut tenir des activités de sensibilisation (conférences ou groupes de discussion) pour présenter le matériel recueilli. En terminant ces rencontres, il importe que le chercheur présente le diagnostic qu'il a posé comme résultante de la théorisation ancrée. Ce diagnostic peut prendre la forme de propositions intégratrices des données dans lesquelles les catégories conceptuelles centrales seront mises en relation les unes avec les autres.
2. Il faut enclencher une réflexion sur les divergences et convergences des discours de sorte que chaque intervenant puisse élaborer individuellement des propositions susceptibles de favoriser l'émergence d'une nouvelle vision de la réalité et du diagnostic posé par les chercheurs.
3. L'animateur doit favoriser la mise en commun des propositions afin de pouvoir discuter de la pertinence de chacune.
4. Lorsque toutes les propositions ont été examinées, il faut passer chacune d'entre elles au vote afin de ne retenir que celles qui obtiennent une majorité des voix.

Les propositions qui ont recueilli la majorité des voix servent de lignes directrices pour la mise en œuvre concertée du programme. Elles sont, dès lors, intégrées aux fondements du programme. Cette démarche se réalise de façon concomitante avec le pairage de modèles théoriques d'intervention.

### **1.5.1. LE PAIRAGE DE MODÈLES THÉORIQUES EN FONCTION DE L'ANCRAGE ET DE LA CONCERTATION : LA THÉORIE ANCRÉE DU PROGRAMME**

Dans la perspective de la théorisation ancrée, il est essentiel de comparer le matériel empirique recueilli avec les données théoriques existantes. En procédant à cet examen, nous avons compris que seul un amalgame de modèles cliniques et éducatifs pouvait répondre aux besoins identifiés par

le diagnostic posé. Les modèles théoriques retenus doivent aussi refléter les consensus dégagés par les intervenants ayant participé à la négociation dialectique.

Le pairage des données empiriques et théoriques fonde en quelque sorte la théorie ancrée du programme. Les objectifs généraux ancrés et concertés sont alors formulés et les modèles d'intervention pour y parvenir sont précisés, mais toujours dans une perspective d'ancrage et de concertation.

## **1.6. LES BASES RÉFLEXIVES POUR L'ÉVALUATION QUALITATIVE DE L'EXPÉRIENCE**

Durant l'élaboration d'un programme, il est nécessaire d'envisager les moyens par lesquels l'implantation et les effets du programme seront évalués. Notre ouvrage ne fait qu'effleurer la question de l'évaluation compte tenu de la complexité de ce champ.

Nous nous soucions de l'incidence du programme, de sa portée, de sa valeur, mais, fidèles à notre logique qualitative, il nous importe plus de saisir le sens que revêt l'expérience pour les personnes impliquées dans le programme (Greene 2000). Comme le précise Mucchielli (2005, p. 15) : « Pour le constructivisme, le réel connaissable est un réel phénoménologique, celui que le sujet expérimente et nous ne pouvons en aucun cas concevoir un monde indépendant de notre expérience. » Dans cette perspective, des entrevues et des rencontres avec les personnes qui ont participé à l'implantation du programme sont privilégiées. Les questions qui nous intéressent sont (Greene, 2000) les suivantes.

- Quelle appréciation les acteurs font-ils du programme ?
- Quelles recommandations les acteurs mentionnent-ils pour améliorer le programme ?
- Quels changements les acteurs perçoivent-ils après l'application du programme ?

Cette démarche se distingue de l'évaluation de l'impact (ou de l'efficacité) généralement privilégiée dans un paradigme quantitatif. En effet, dans une telle perspective, l'évaluation d'un programme vise la vérification de l'atteinte des objectifs ainsi que l'évaluation de la pertinence des hypothèses et de la théorie qui le fondent (Vitaro et Gagnon, 2000). L'évaluation qualitative que nous avons privilégiée se distingue dans ses visées. Si nous avons accordé une si grande importance à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme, c'est que nous croyons que ces étapes sont cruciales

pour réussir un ancrage véritable dans le milieu. Cet ancrage permet la mobilisation de tous les acteurs qui y participent, qui endossent ce faisant une démarche commune de changement. Sans cet ancrage et cette concertation, nous croyons que l'efficacité risque de diminuer : programmes inadaptés à la réalité des milieux, absence de lignes directrices pour l'intervention, improvisation, modification ou omission de contenus notionnels en raison de malaises de la part des intervenants, sentiments mitigés des intervenants à l'égard de valeurs à transmettre qu'ils ne partagent pas eux-mêmes. De la conception d'un programme à l'évaluation de son efficacité, nombreux sont les ratés qui peuvent se produire.

La méthode qualitative s'intéresse au récit non dirigé ou semi-dirigé plutôt qu'à la quantification d'éléments prédéterminés. Comme le souligne Patton (1990) à propos de l'évaluation formative, l'objectif poursuivi est l'amélioration du programme et non la vérification de son efficacité. Plus particulièrement, il s'agit de situer la progression de la démarche d'ensemble en regard de ses objectifs plutôt que de mesurer seulement l'atteinte des objectifs. Ainsi, notre évaluation vise surtout à voir dans quelle mesure la démarche mise en place favorise l'ancrage du programme aux réalités du milieu et stimule la concertation chez les intervenants. La rétroaction sur la démarche vient de multiples sources : des observations des chercheurs (qu'ils auront notées dans un carnet de route tout au long de la démarche) ainsi que des témoignages des adolescents et des intervenants. Nous avons interrogé ces deux derniers groupes sur la pertinence des stratégies préconisées, des contenus proposés, des valeurs promues, du temps qui leur était alloué, du potentiel des activités proposées à susciter des remises en question et des changements chez les jeunes, et ainsi de suite. C'est la mise en commun de l'ensemble des informations venant de ces multiples sources qui pourra permettre la révision du programme afin qu'il réponde encore plus adéquatement aux besoins véritables de la clientèle à laquelle il s'adresse.

Ces éléments nous apparaissent importants pour maximiser l'efficacité du programme, mais ils ne remplacent évidemment pas l'évaluation de leur efficacité, c'est-à-dire l'atteinte des buts (par exemple, diminuer le nombre d'ITS) et des objectifs (c'est-à-dire reconnaître les symptômes des ITS les plus répandues chez les adolescents). En réponse à des questions de santé publique, le récit des expériences dans un programme peut sembler limité à plusieurs égards, car il ne permet pas de se prononcer sur l'impact préventif dudit programme. Ce domaine n'étant pas celui où excellent les méthodes qualitatives, il nous semble que la triangulation de ces approches est alors nécessaire pour aller plus loin. Ainsi, même si les méthodes quantitatives et qualitatives apparaissent plus contradictoires que complémentaires, leur rapprochement demeure essentiel.

Le défi est toutefois de taille. L'élaboration d'un programme fondée sur des catégories conceptuelles qualitatives plutôt que sur un modèle statistique implique qu'aucune mesure quantitative n'a été développée préalablement. Ainsi, les chercheurs se trouvent devant un choix : ou bien ils utilisent des mesures développées sur d'autres bases théoriques et qui sont susceptibles de présenter une faible validité de contenu pour le programme qu'ils veulent mettre au point, de sorte qu'elles rateront peut-être partiellement la cible ; ou bien ils élaborent des mesures quantitatives à partir des contenus qu'ils ont analysés qualitativement. Cette deuxième solution nous semble la meilleure option du point de vue de la validité de contenu des mesures utilisées. Les méthodes qualitatives sont d'ailleurs souvent utilisées préalablement à la formulation des items des questionnaires afin de déterminer les univers de contenu à couvrir. Toutefois, ce procédé est lourd et très coûteux, car il suppose que nous développons des programmes ancrés dans les réalités d'un milieu spécifique et de développer parallèlement des outils de mesure qui lui soient parfaitement adaptés sur le plan des contenus. Cette double démarche nécessite des fonds importants et le travail conjoint d'équipes de recherche spécialisées en méthodes qualitatives et quantitatives. Nous n'avons malheureusement pas réalisé cette dernière étape dans cette étude et elle dépasse le cadre de cet ouvrage qui se consacre principalement à l'élaboration qualitative et à l'implantation de programmes ancrés et concertés. Nous croyons que l'évaluation formative dont nous parlons ici, et dont nous allons présenter un exemple dans le chapitre 4, fait partie du processus d'élaboration de programme préalable à une évaluation d'impact.

## 2

**LES PROPOS DES JEUNES  
ET DES ÉDUCATEURS SUR  
LA PATERNITÉ, LA SEXUALITÉ  
ET L'ÉDUCATION SEXUELLE**

Dans ce chapitre, nous allons faire état des aspects les plus fréquemment évoqués et avec le plus d'intensité dans les propos que tiennent les jeunes et les éducateurs relativement à la paternité, à la sexualité et à l'éducation sexuelle. Nous illustrerons les points saillants à l'aide de citations. Les procédés de sélection des sujets, les consignes d'entrevue et les procédés d'analyse, présentés antérieurement, nous ont servi de fil conducteur pour ce chapitre.

**2.1. LES PROPOS DES JEUNES**

Ce chapitre présente les témoignages des adolescents que nous avons rencontrés. Le contexte de vie général de l'internat et son impact sur la sexualité des adolescents situent le discours des jeunes sur les sujets abordés : la paternité, la sexualité, l'amour et leurs partenaires ainsi que l'ambivalence qu'ils éprouvent entre la recherche du plaisir instantané et la quête d'amour qui les habite. Suivent enfin leurs propos sur la contraception, les ITS, le condom et l'éducation sexuelle.

**2.1.1. L'ISOLEMENT ET LA RÉCLUSION À L'ÉGARD DES QUESTIONS  
SEXUELLES ET AMOUREUSES**

L'analyse des propos des résidants contient plusieurs segments de discours qui sont liés à la morosité et à la solitude qu'entraîne la privation de liberté. Il faut se rappeler que la vie au Centre Cartier est régie par un ensemble

de règles de fonctionnement qui visent à assurer la sécurité et la protection des résidants. Ces règles se traduisent par des contraintes diverses telles que le contrôle des sorties, les restrictions imposées aux visiteurs selon leur lien avec le résidant, la censure et la restriction temporelle de la durée des contacts téléphoniques, l'examen de la correspondance postale, la surveillance diurne et nocturne dans le centre, l'accompagnement dans les déplacements internes et externes (fort peu nombreux du reste puisqu'un grand éventail de services sont offerts au centre). Ces règles ont pour but de restreindre les écarts de conduite dans l'enceinte du centre et de les prévenir à l'extérieur tout en empêchant les fugues et, même si elles ne parviennent pas à éliminer totalement les risques, elles sont indispensables à la poursuite de la mission d'un établissement de ce genre.

La moitié des résidants trouve que, de toutes les règles de fonctionnement du centre, la limitation des contacts avec l'extérieur est la plus contraignante. Pour cinq autres jeunes, ce sont les pratiques de gestion interne telles que l'imposition du respect strict de l'horaire et les restrictions de mouvement à l'intérieur du centre, le décompte des présences, l'évaluation quotidienne de leurs conduites et la tenue d'un dossier servant à l'attribution des congés provisoires; deux d'entre eux ajoutent qu'ils ont l'impression d'être traqués. Quelques résidants utilisent les mots « prison » et « évasion » et ajoutent que le jugement des éducateurs est souvent arbitraire. Ainsi, Jean-Luc est d'avis que, peu importe la conduite adoptée ou les efforts faits par les résidants, des soupçons de la part des éducateurs suffisent pour qu'aucun congé ne leur soit octroyé.

Le sentiment d'isolement que ressentent certains jeunes est aggravé, pour six d'entre eux, par les tensions qui existent entre les résidants du centre. Stéphane, Émilio et Marco font état de mésententes, de moqueries, de dénigrement et de disputes entre les résidants. Claudio, Simon et Stéphane précisent que l'image que certains jeunes tentent maladroitement de se forger provoque, chez certains autres, les railleries et les mises au ban; ainsi, la stratégie élaborée par certains pour se protéger contre le dénigrement produit l'effet inverse.

Ces interactions négatives entre les résidants ne sont pas seules à créer le climat morose qui règne au centre, les interactions distantes et tendues avec certains éducateurs que décrivent quatre jeunes y contribuent tout autant. Paul-Émile est d'avis que ces interactions négatives sont la conséquence de la méconnaissance qu'ont les éducateurs des résidants. Il précise qu'à son avis on ne peut pas connaître véritablement une personne à la seule lecture de son dossier, il faut la connaître à partir d'elle-même.

Pour Stéphane, Émilio et Simon, les éducateurs ne voient que les aspects négatifs de la conduite des jeunes ; plutôt que de recevoir des encouragements, voire des félicitations pour leurs efforts, ils se font blâmer pour la moindre incartade. Simon lance : « *On dirait qu'ils t'enfoncent toujours plus creux.* » Stéphane ajoute :

*Tu as tout le temps l'impression de te faire taper sur la tête. Au lieu de dire : « Bon, cette semaine ce n'est pas pire, tu as fait du progrès là-dedans. » Tu sais, on a peut-être l'air bien gros et bien méchant des fois, mais c'est sûr qu'on aime ça se faire donner une petite tape sur l'épaule puis dire : « C'est beau ça, vas-y force ! » Bien, ce n'est pas vraiment ça qu'on vit, tu sais, on fait juste nous dire nos défauts pis le reste, on dirait qu'ils s'en foutent pas mal [...]. On a l'impression que tout le monde nous haït en centre d'accueil, parce que, comme je te le dis, on a l'impression tout le temps de se faire taper sur la tête, de se faire rabaisser. (Stéphane, 811-850)*

Six résidants (James, Émilio, Martin, Stéphane, Paul-Émile et Dan) abordent les sanctions en vigueur lorsque les interdits sont transgressés au centre. James et Émilio nous tracent un portrait des comportements interdits.

*Par tes agirs, si mettons, je fais quelque chose de pas correct [...] frapper un autre jeune, pas aller à une période, être agressif, lever le ton envers un éducateur, ne pas vouloir accepter ce que l'éducateur te demande, des affaires dans le genre, si tu niaises à table pendant un repas, bien là, ils peuvent te dire : « Va dans ta chambre. » [...]. Mettons nous autres, on parle, mais on rit tout le temps on dit tout le temps des jokes, sans arrêt, ben là, un moment donné, ils vont se tanner pis ils vont dire : « Toi, va dans ta chambre. Tu niaises trop. » (James, 1246-1274)*

*Y a des règles, tu n'as pas le droit de parler dans les douches, parce que sinon ça peut faire du négatif. Mettons que tu parles de drogue ou d'affaires de même, ils vont te faire arrêter la discussion. Mais si tu es dans les douches, ils ne peuvent pas te surveiller puis, aussitôt que tu chantes ou tu parles dans les douches, c'est dans la chambre pis tu as un retrait dans le fond. (Émilio, 682-692)*

Le non-respect des conditions de placement et de sortie constitue également un motif de sanction. Ainsi, Martin a été privé de sortie après avoir visité sa copine durant une sortie de fin de semaine plutôt que ses parents comme le stipulait son engagement. Quant à Paul-Émile, des fugues répétées lui ont valu d'être privé de sorties.

Outre la privation de sorties provisoires les fins de semaine, les sanctions les conduisent au retrait en chambre. Selon Louis et James, ces sanctions sont parfois exagérées et frôlent l'abus de pouvoir. Même s'il

estime que les sanctions sont parfois exagérées, Émilio reconnaît qu'elles sont parfois nécessaires pour freiner l'escalade de comportements non désirables de la part de certains résidants.

*Dans un sens, c'est bon. Puis, dans l'autre sens, ce n'est pas bon, parce que s'ils n'y mettent pas leur autorité, tous les jeunes aussi vont faire ça. Ça ne s'arrêtera pas. (Émilio, 765-769)*

Malgré les propos d'Émilio, de nombreux résidants déplorent la perte de contrôle de leur liberté qui génère, pour certains, un climat morose difficile à amenuiser, comme l'explique Simon.

*Le fait d'être en centre d'accueil pis d'être enfermé, on devient agressif. Pour un oui, pour un non, le gars va peut-être juste nous donner une tape sur l'épaule [...] pis on a le goût de le tuer. (Simon, 1809-1827)*

S'ils sont seulement deux à établir clairement un lien entre la vie en internat et la détresse qu'ils ressentent, les témoignages de certains résidants suggèrent néanmoins un certain découragement. Plus précisément, l'analyse des témoignages présentée dans cette section souligne l'importance du sentiment d'isolement, de privation de liberté et même parfois de soumission à l'arbitraire. En effet, quelques jeunes rapportent avoir l'impression que, peu importe leurs actions, les décisions les concernant ne sont pas prises en fonction de ce qu'ils sont ni de ce qu'ils font, mais plutôt de leur dossier et des interprétations qu'en font les éducateurs au jour le jour.

Le sentiment de morosité de certains n'est toutefois pas partagé par tous puisque le tiers des résidants décrivent des aspects positifs dans leur vie quotidienne au centre. Ainsi, six résidants affirment que leur conduite s'est améliorée depuis qu'ils résident au centre. Stéphane, Paul-Émile, Simon et Christian ont choisi d'adopter une meilleure conduite et de cesser leur fugue afin de quitter « le milieu » et de ne pas compromettre leur sortie éventuelle. Émilio se fait désormais appeler Monsieur Parfait :

*Le monde m'appelle ici Monsieur Parfait, j'ai eu une heure de chambre parce que je chantais dans les douches. Je ne m'engueule pas, je ne sacre presque pas, mes choses sont placées carrées, mon lit est fait carré chaque matin. (Émilio, 670-676)*

Quant à Niklas, il dit avoir appris à contrôler sa violence depuis qu'il est au centre.

*Ici ça fait baisser la violence, j'ai encore de l'agressivité en dedans de moi, je sais comment la contrôler [...]. Ben, soit que je vais prendre une marche, je me couche dans mon lit pis ça passe. J'avoue que je suis bien moins violent. (Niklas, 534-542)*

Stéphane, Claudio et Simon soulignent l'entraide et l'appréciation entre résidants. Niklas et Paul-Émile parlent de respect et de bons liens avec les éducateurs ainsi que de la facilité de la vie au centre. James et Paul-Émile apprécient les activités de divertissement et d'apprentissage que propose le programme études-travail.

Nous venons de voir que, même si certains jeunes supportent mal la privation de liberté et le sentiment d'isolement qu'ils ressentent au centre, pour d'autres jeunes, le séjour en internat comporte des aspects positifs : il incite à se conduire plus prudemment, à réfléchir, voire à aspirer à une vie moins tumultueuse.

Seize résidants nous ont fait part de l'avenir qu'ils entrevoient ; la majorité d'entre eux manifestent un désir clair de s'en sortir. Voici le chemin qu'ils tracent pour améliorer leur futur : terminer leurs études secondaires, se trouver un emploi, aller vivre en appartement, développer une relation stable, devenir quelqu'un de bien, cesser de consommer de la drogue et de perpétrer des délits et se consacrer à leur passion. Évidemment, comme chacun des résidants évoque plusieurs projets à la fois, les catégories ne sont pas mutuellement exclusives.

Huit résidants nous ont parlé de leur désir de terminer leurs études secondaires et, dans certains cas, de poursuivre leurs études collégiales. Ludovic, Euclide et Niklas trouvent que les études sont importantes même si, comme le dit Édouard, « [il n'a] *jamais aimé l'école* » (Édouard, 727-1728).

Se trouver un emploi constitue également un projet important pour Paul-Émile, Claudio, Simon, Euclide, Niklas et Christian. Pour certains, l'emploi recherché ou espéré est temporaire, pour d'autres, il s'agit plutôt d'un poste susceptible de conduire à une carrière.

Christian, Claudio, Niklas, Émilio et Paul-Émile souhaitent emménager dans leur propre appartement à leur sortie du Centre. Ces résidants désirent habiter dans un lieu où ils pourront décider de ce qu'ils font et qu'ils pourront partager, s'ils le désirent, avec des personnes de leur choix. Ces résidants témoignent de leur volonté d'être autonomes, libérés des règles imposées par d'autres et de décider par eux-mêmes et pour eux-mêmes.

*Je vais avoir la paix pis je vais être tranquille, je vais avoir mon chez-moi, il n'y a personne qui va venir me piler sur les pieds pis me dire que j'ai une tâche à faire.* (Paul-Émile, 390-402)

Cinq résidants expriment leur désir de rencontrer une partenaire et d'établir avec elle une relation stable ou encore d'aller vivre avec leur partenaire actuelle. L'un d'entre eux fait référence à la préparation à la paternité :

*C'est comme si je voulais me préparer un peu plus pour quand j'aurai une femme que tout aille bien. Que je sois un bon père.* (Emmanuel, 1148-1153)

Dieudonné et Claudio veulent devenir des hommes importants. Dans le cas de Dieudonné, ce désir s'étend jusqu'à l'envie d'aider les autres en « certaines affaires » (Dieudonné, 642-650). Claudio veut la richesse, le respect « pis avoir beaucoup de femmes » (Claudio, 575-580/594-597). Emmanuel fait ici la description de l'homme qu'il souhaite devenir :

[Un homme] *qui se respecte lui-même pis qui respecte sa famille, pis qui a pas mal d'expérience pour que ses enfants ne fassent pas une mauvaise route. Pis qui puisse comme donner à manger, qui n'arrive pas saoul, qui sache prendre des bonnes décisions, pas les mauvaises, pour moi c'est un bon homme.* (Emmanuel, 1156-1165)

Jean-Luc, Karim et Emmanuel nous disent, quant à eux, qu'ils prévoient arrêter de consommer de la drogue et de faire des délits. Claudio et Niklas désirent pousser plus loin leur passion pour le chant et le cinéma.

Les noyaux de sens émergeant des entrevues nous ont amenée à qualifier les perspectives d'avenir des résidants d'optimistes. Ces noyaux de sens traduisent la volonté des résidants de se prendre en main. Ces jeunes tendent vers un processus d'autonomisation qui n'est pas sans embûches, comme le constatent eux-mêmes Dieudonné, Emmanuel et Paul-Émile.

*Moi je suis un gars, tu vois, qui n'est pas perdu dans la vie. J'ai mon chemin, c'est sûr qu'il y a toujours des roches dans ton chemin, des cailloux, mais quand tu choisis un chemin, tu dois prendre les conséquences. Les choses ne sont jamais faciles.* (Dieudonné, 650-657)

Pour Paul-Émile, la crainte d'être à nouveau tenté par la consommation de drogue ou les délits est grande :

*Je ne sais pas comment je vais réagir s'il y en a un qui me dit : « Bon, on vas-tu faire de la roche ? » quand j'arriverai dehors, c'est ça. J'ai peur d'aller faire des vols pis tout ça. Je sais que je vais être capable de ne pas toucher à ça [...] Comment je vais le faire ? C'est ça l'affaire...* (Paul-Émile, 880-882/898-211)

Malgré leur désir de terminer leurs études, Euclide et Ludovic restent incertains sur ce qu'ils feront à leur sortie. Ludovic n'est pas sûr de terminer ses études parce qu'il ne sait pas dans quel domaine étudier. Quant à Stéphane, il désire prendre son temps, ramasser de l'argent puis voir venir.

En abordant la question de la vie en centre, les jeunes nous ont révélé que le fait d'être privés de liberté constituait pour eux une source de frustration. Il va de soi que la restriction de la liberté a une incidence majeure sur la vie sexuelle des résidants. Les noyaux de sens qui émergent de leurs discours indiquent que les jeunes voient leur vie sexuelle freinée ou interrompue par leur séjour en internat. En effet, c'est un contexte de restrictions et d'interdictions à l'égard des manifestations sexuelles que décrivent vingt des résidants interviewés. Il se dégage d'abord de leurs propos que leur passage en centre restreint leurs relations amoureuses et sexuelles du fait du peu de contacts possibles avec les filles. Ce sont des relations amoureuses à la dérive qu'ils nous décrivent. Ensuite, ils expliquent qu'il existe une certaine censure à l'endroit des discussions liées à la sexualité. Finalement, il semble que les résidants aient peu d'intimité ou, du moins, qu'elle fasse l'objet d'intrusions fréquentes par les autres résidants ou les membres du personnel.

La majorité des résidants expriment des difficultés à vivre des relations amoureuses dans le contexte de leur hébergement au centre. Pour la plupart, les relations sexuelles ne sont possibles que lors des congés provisoires, mais ils doivent, pour ce faire, avoir une compagne et réussir à concilier leur désir de voir amis et familles en plus de la partenaire.

Pour quatorze jeunes, il est difficile d'entretenir des sentiments amoureux lorsqu'on réside dans un centre. Pour certains, l'admission au centre a été synonyme de rupture.

*Mon ex, parce que je ne suis plus avec aujourd'hui, parce que je suis rentré à Cartier, ici justement, pis c'est là qu'elle m'a laissé [...], elle m'a appelé, puis elle m'a dit: «Là écoute, je sais plus quoi faire», elle dit: «Tu vas être là pendant un bout, puis je ne peux pas venir te voir. Rien. Ça fait que ça ne donne rien qu'on soit ensemble encore.» (Édouard, 490-500)*

Pour d'autres, la vie au centre rend les relations amoureuses difficiles :

*En centre jeunesse [...] tu ne peux pas lui parler quand tu veux, tu ne la vois pas quand tu veux, tu ne peux pas faire des affaires quand tu veux avec elle [...]. Je n'appelle pas ça une vie amoureuse, moi. (David, 1046-1081)*

*Elle te dit: «Ah tu me manques, je m'ennuie de toi.» Moi aussi, mais qu'est-ce que tu veux que j'y fasse. Tu sais normalement quand tu es à l'extérieur puis la fille dit «Tu me manques, je m'ennuie de toi» ou des affaires dans le genre ou «Ça fait longtemps que je ne t'ai pas vu», là bien, tu te dis «OK man, ce soir ou demain soir». Tandis que quand t'es ici, bien tu ne peux rien y faire. (James, 853-863)*

*C'est à peine si tu peux avoir une blonde en étant ici, les filles n'aiment pas ça un gars qui est en centre d'accueil. (Jules, 602-611)*

Ces propos, comme ceux qui suivent, nous incitent à dire que les relations amoureuses des résidants sont en quelque sorte « à la dérive ».

Les interdictions relatives aux contacts intimes lors des visites sont une autre source de difficultés pour les relations amoureuses des résidants. Marco, James, Jean-Luc, Louis et Dany abordent ce thème.

*C'est impossible d'avoir des relations sexuelles [...]. Tu n'as droit à pratiquement aucun contact proche. (Marco, 804-809)*

*Tu n'as même pas le droit de l'embrasser. (James, 793-794)*

*On est assis à une table, si tu t'embrasses trop, bien là, ils vont intervenir «Décollez-vous!» C'est fatigant un petit peu [...] faut vraiment pas que ce soit explicite, ils nous laissent s'embrasser un peu au début, puis à la fin, mais, à part ça, ils sont un peu raides là-dessus, je trouve. (Jean-Luc, 716-727)*

*Ici tu ne peux pas aller dans ta chambre avec ta blonde si tu n'es pas un parent. C'est un peu plate ici, quand ta blonde vient te voir, c'est juste pour parler. Quand t'en as le goût pis qu'elle aussi, elle a le goût de t'embrasser fort, tu sais, juste y donner un bec [...] Ils vont dire, tu sais, que tu ne peux pas faire ça ici. (Dany, 792-822)*

Cinq résidants (Karim, Marco, Jean-Luc, Émilio et Niklas) avouent que, depuis leur arrivée en centre, ils ont peu de relations sexuelles, voire plus du tout.

*Ça fait longtemps que je n'ai pas eu de relation. (Niklas, 960-961)*

*Après ça [ma dernière relation sexuelle], il s'est passé un petit bout de temps, quasiment un an, un an et demi. (Jean-Luc, 167-169)*

*Ça fait un an et demi que je ne l'ai pas fait, puis ça fait un an et demi que je n'ai pas de blonde. (Émilio, 479-482)*

Marco, quant à lui, a trouvé une façon de vivre sa sexualité par procuration, en interrogeant un ami :

*J'appelle mon ami, il me dit : « Ah ! j'ai couché avec une fille. » J'ai demandé plein de détails, moi je suis comme ça là, parce que c'est une façon de... je ne sais pas moi là, c'est ma curiosité [...]. Ben c'est une façon de me faire plaisir, genre. J'imagine des affaires puis toute, mais tu sais, j'étais à Cartier, je n'avais pas le choix de faire ça. (Marco, 1095-1104)*

Dans les extraits de discours que nous avons présentés jusqu'à maintenant, les jeunes disent que leur séjour a un impact négatif sur leurs relations amoureuses et sexuelles. Considérant l'importance qu'accordent ces adolescents à ces aspects de leur vie, cette privation de liberté est encore plus significative, comme nous le verrons ultérieurement.

La régulation de la sexualité des résidants passe aussi par une certaine censure de leurs discussions à ce sujet. Treize résidants, parmi les vingt qui abordent le ralentissement de leur vie sexuelle durant leur séjour au centre, nous décrivent un contexte de relative censure des discussions qui portent sur la sexualité, du moins lorsqu'elles ne respectent pas certains paramètres. Ainsi, les éducateurs demandent aux résidants de changer de sujet lorsqu'ils abordent la sexualité d'une manière crue ou irrespectueuse. Pour certains résidants, la nature des propos ne justifie pas toujours une telle censure.

*Il n'y a pas de discussions parce que les éducateurs vont penser que c'est du négatif [...]. Puis même les jokes, on se fait stopper des fois [...]. Tu peux en parler tant que tu veux mais si un moment donné ils t'entendent, ils vont continuer à t'écouter puis, à un moment donné, ils vont dire: « Change de sujet ou bien fais une heure de chambre. » (Émilio, 717-712/1059-1063)*

*L'autre jour, je parlais avec un gars ici, on parlait, tu sais, lui, il me disait que sa blonde elle aimait ceci, cela, puis moi je disais que la mienne, c'était pareil. Puis, là, l'éducatrice a entendu. Elle a dit: « Bien, les gars là, vous allez changer de conversation. Ne parlez pas de ça ici. » (Louis, 420-438)*

Selon Louis et Fabricio, le personnel féminin serait moins tolérant que le personnel masculin en ce qui a trait à l'usage d'un vocabulaire cru. Ainsi, le mot « fourrer » conduirait les éducateurs à demander simplement de changer de sujet, mais les intervenantes à réagir plus sévèrement:

*« OK, les gars, voyons donc, c'est quoi ce langage-là, pis nan, nan, nan. Puis la prochaine fois [que] je vous entends parler de même, je vais vous remettre en chambre, puis là vous changez de conversation ». Elles en mettent, pis elles en mettent, elles beurrent épais [...]. Elles sont moins tolérantes, mais juste quand on parle comme ça là parce que, dans d'autres situations, c'est le contraire là. (Louis, 554-594)*

Dans ce contexte, dit Stéphane, les résidants évitent les conversations sur la sexualité en présence des éducateurs. Paul-Émile et Dany ajoutent qu'il n'y a pas que les discussions sur la sexualité qui font l'objet d'interdits, il en va de même pour les sujets suivants: « drogue, sexe, argent et tout ça » (Paul-Émile, 1567-1569).

Néanmoins, Jules, Stéphane, Martin et Ludovic nuancent leurs propos et se joignent à d'autres pour reconnaître que les discussions sur la sexualité sont tolérées lorsque les propos sont jugés appropriés et peu explicites. Voici des extraits illustrant ces conditions.

*Bien, je vais te lancer une joke, comme c'est quoi la différence entre un maringouin et une femme tu sais, il n'y en a pas parce que les deux, il faut que tu les tapes pour qu'ils arrêtent de sucer. Là, dès qu'il a dit le mot sucer ou bien dès qu'il dit qu'il faut que tu les frappes pour qu'ils arrêtent, là ils vont arrêter la discussion. (Émilio, 1043-1056)*

*Bien, s'ils parlent de sexualité, genre, s'il y en a un qui ne dit pas les mots propres là, comme à la place de dire «vagin», il dit «plotte», il va se faire avertir. (Jules, 1088-1091)*

*Ils disent qu'il y a une façon d'en parler et d'en parler d'une bonne façon. (Stéphane, 885-901)*

Ce sont donc les propos dénigrants, irrespectueux ou trop explicites qui sont interrompus par les éducateurs.

Seize résidants disent que les discussions franches et sérieuses sur la sexualité sont plutôt rares entre eux. En fait, la sexualité est, selon huit résidants, le lieu privilégié des blagues, des fanfaronnades et des vantardises de leurs compagnons. Dans cette perspective, il est difficile d'engager une conversation sérieuse sur ce sujet et certains résidants ne voient pas d'intérêt à dévoiler ce qu'ils considèrent comme leur intimité. Quant aux huit résidants qui rapportent que la sexualité est un sujet de vantardise, ils précisent que ce sont les autres qui se vantent en parlant de sexualité. Certains déplorent plutôt cette attitude, comme ces propos l'indiquent :

*Moi quand ils se vantent, je les laisse parler. Je n'ai pas vraiment parlé. Il y a du monde qui sait que j'ai une fille, les éducatrices le savent aussi, elles l'ont vue aussi. Mais à part ça, je ne me vante pas que j'ai une fille, que j'ai couché avec une tonne de filles [...]. Je garde ça pour moi, tandis qu'eux autres, ils le sortent, fait qu'après ça, moi, je me dis : «Ah non lui, je suis sûr que ce n'est pas vrai.» (Édouard, 1211-1223)*

*Mais les gars ici ont trois ou quatre filles pis ils les appellent puis ils vont coucher avec elles [...] Il y en a beaucoup qui parlent comme ça, là. Moi, je les laisse faire parce que je sais que, dans le fond, il en a que c'est vrai... pis il y en a d'autres qui disent ça juste pour se vanter là. À la longue, c'est gossant. (Martin, 715-724)*

Au total, donc, c'est la moitié des résidants qui disent que les discussions sur la sexualité sont essentiellement constituées de blagues, de vantardises, voire d'exagérations. Mais, en fait, les discussions sur la sexualité provoquent de la gêne chez certains résidants, comme en témoignent Stéphane, David et Jean-Luc.

*C'est comme la sexualité à 17 ans. Je ne sais pas, je ne suis pas capable d'en parler parce que ça me gêne. C'est tout, ça me bloque [...]. On dirait que les filles, c'est tout le temps moins gêné qu'un gars là. (David, 1325-1333/1540-1542)*

*On finit par se parler vaguement un peu, mais tu sais, on se comprend quand même. On se parle vaguement. C'est sûr que c'est gênant de parler de ces affaires-là devant les autres quand tu es en centre d'accueil. (Stéphane, 853-865)*

*La plupart des gars ont l'air gênés de parler de ça [la sexualité]. (Jean-Luc, 795-797)*

Martin souligne que les blagues à caractère sexuel sont un moyen que les résidants utilisent pour camoufler leur malaise à parler de sexualité. Jules ajoute qu'en ce qui le concerne il n'aime pas discuter de sexualité entre hommes, parce que « *ça fait gai* » (774-777).

Dans un contexte de dérision ou de gêne, une conversation sérieuse sur la sexualité semble peu probable, ce que confirment Jules, Christian, Marco et Louis. Selon James et Martin, des discussions plus sérieuses où des sujets importants et significatifs seront abordés n'ont lieu que si l'interlocuteur est jugé mature, qu'il considère la sexualité comme une chose normale et qu'il traite les femmes avec respect, parce que « *Une femme, c'est important* », dit Martin (831-842).

Il semble, par ailleurs, que les résidants discutent peu de sexualité avec les éducateurs, sinon pour poser des questions à ce sujet ou pour demander des condoms au moment de sortir pour un congé provisoire, comme le précisent Jean-Luc et Fabricio. Des neuf résidants qui affirment ne pas beaucoup parler de sexualité avec les éducateurs, trois précisent cependant qu'il leur est plus facile de discuter de sexualité avec des intervenantes qu'avec leurs collègues masculins.

*Les jeunes, ça ne les intéresse pas de parler, ils savent que les éduc, ils ne vont pas les comprendre s'ils parlent de ça avec eux. Peut-être quelques-uns, les plus jeunes [...]. Les gars pensent qu'ils s'en foutent [les éduc] de savoir ce que les jeunes pensent. Moi, je ne pense pas que ça les intéresse vraiment, je pense plutôt qu'ils s'en foutent de ce que les jeunes pensent de la relation sexuelle. Aussi, je pense que c'est la même chose pour les jeunes, ils s'en foutent aussi de parler de ça [avec les éduc]. (Jules, 1120-1192)*

*Dans l'unité, c'est rare, l'éducateur ne parle pas de sexualité, pis il n'entre pas dans le sujet. (Martin, 867-869)*

*J'établis plus facilement une relation de confiance avec les éducatrices. J'ai de la misère avec l'approche des gars, là, je suis plus à l'aise avec l'approche des filles, là. (Marco, 1250-1266)*

Globalement, les témoignages des résidants nous amènent à envisager un contexte qui ne permet pas vraiment des échanges ouverts et honnêtes au sujet de la sexualité, ni entre les résidants, ni avec les éducateurs. Diverses raisons expliquent cet état de fait : le climat de blagues et de vantardise qui freinerait l'ouverture des résidants, le désir de rester discret en ce qui a trait à la vie privée ainsi que la timidité et les malaises et inconforts suscités par le sujet. De plus, si certaines discussions sur la sexualité sont tolérées, elles doivent se faire dans un langage jugé approprié, être dénuées de contenu explicite ou encore être de nature informative. Ces discussions possibles avec les éducateurs intéressent peu les résidants notamment parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment proches des éducateurs pour discuter avec eux de sexualité. Dans certains cas, la différence d'âge et le sexe masculin des éducateurs constituent un obstacle aux échanges. En fait, les résidants préféreraient discuter entre eux de « sexe », selon leur propre expression. Toutefois, ils n'ont pas beaucoup d'occasions pour ce faire, car ils sont rarement à l'abri du périmètre de perception auditive des éducateurs. Les jeunes vivent dans un contexte de surveillance, de restrictions et d'interdictions. Il semble donc que les résidants ne disposent que de peu d'espace pour partager leurs préoccupations véritables quant à la sexualité.

Le contexte de réclusion que les jeunes décrivent crée un manque d'intimité. Cinq résidants discutent de diverses formes de régulation de leur intimité. Émilio, Ludovic et Stéphane parlent des commentaires lancés par des résidants au sujet de la masturbation, et leurs propos nous incitent à conclure que les résidants eux-mêmes exercent aussi une certaine censure au sujet de la sexualité.

*Les gars essaient de se rabaisser entre eux autres sur ce côté-là souvent.*  
(Stéphane, 1171-1187)

*Quand tu dis que ce gars-là se masturbe dans les douches, des affaires de même, tu sais, c'est plus des jokes qu'ils se poussent mais comme il y a toujours du monde pour dire, quasiment à chaque soir: « Ne prends pas trop de temps, là. » C'est comme si le monde regarde même l'horloge, combien de temps que ça te prend pour prendre ta douche. Si ça dépasse 10 minutes, ça veut dire que tu l'as fait. (Émilio, 1145-1157)*

Outre donc les commentaires qu'ils s'adressent entre eux, les résidants font l'objet de rondes de surveillance la nuit; le gardien regarde dans les chambres pour assurer le contrôle des présences. Jean-Luc ajoute que les éducateurs cherchent toujours à savoir ce que font les résidants, ce qui leur laisse peu d'intimité.

*Ils sont là [les gardiens] pis ils font une ronde à chaque 30-45 minutes là [les surveillants], pour checker dans les chambres. (Euclide, 760-763)*

*Il peut être dans la chambre [en train de se masturber] pis il n'entend pas, pis il y a un gardien [...]. Ils passent [les gardiens] à peu près aux 45 minutes, fait que... (Jean-Luc, 734-767)*

Malgré ces conditions d'encadrement et de surveillance, Euclide affirme que les gars se masturbent la nuit, lorsqu'il fait noir, ou alors dans la douche, ce que précise Émilio :

*Ce n'est pas toléré, mais tu vas dans la douche là [...]. Dans la journée, tu vois un avec du papier de toilette qui s'en va [...] il sort de sa chambre pis il a l'air tout pogné, tout gêné. Il y en a qui sont habitués, ce qui fait qu'ils sortent comme ça, ils font ça n'importe où. Ce n'est pas trop toléré, mais tu ne peux pas l'empêcher. (Émilio, 1162-1202)*

Six résidants rapportent des situations au cours desquelles les résidants homosexuels ou ceux qui sont présumés tels ont été l'objet d'insultes, voire de violence. Ainsi, selon Ludovic, Martin, Stéphane et Fabricio, l'homosexualité est fréquemment utilisée comme une insulte. Il semble qu'emprunter les stéréotypes de l'homosexuel pour taquiner un autre résidant et traiter un résidant de «gai» soient deux formes d'insultes fréquentes.

Louis et Antonio nous rapportent des préjugés entendus dans leur unité :

[Si tu lui demandes:] «Aimes-tu les gais?», il va dire: «Ah, je les haïs.» D'après moi, il y en a bien qui vont dire ça, ils vont penser ça. Bien, je ne sais pas pourquoi ils vont dire ça, peut-être parce que ce sont des tough [...]. Ben tu sais, je veux dire, parce que dans le milieu où on vit, ils ne diront pas: «Ah moi, un gai, ça ne me dérange pas. S'ils s'embrassent pis qu'ils font ceci puis ça.» Ils ne diront pas ça. Ils vont dire: «Ah t'es dégueulasse, t'es-tu con de dire ça! Ah, c'est des tatas eux-autres.» Ça fait que les gars, ils disent: «Ah moi, je les haïs eux autres, pis qu'ils ne viennent pas m'écœurer parce que sinon...» [...]. Ben tu sais, au lieu de dire ce qu'ils pensent, ben ils vont dire ça. (Antonio, 1861-1888)

*Il y en a qui disent: «Ah moi, qu'ils s'éloignent de moi les homosexuels, parce que moi je ne suis pas capable. Les hosties de fifs, pis les tapettes.» (Louis, 531-540)*

Considérée de cette manière, il n'est pas étonnant que l'homosexualité soit une insulte de choix chez les résidants. Cependant, cela n'est pas sans conséquence pour les résidants qui sont homosexuels ou qui sont présumés tels et qui peuvent être ridiculisés, voire violentés. Quatre résidants parlent du sort réservé aux résidants homosexuels.

*Tout le monde l'écœurerait, parce qu'il disait qu'il n'était pas gai [alors qu'il en avait «l'air»]. (Fabricio, 1363-1364)*

*Il avait des tendances, il faisait des mouvements comme les gais pis on n'arrêta pas de le niaiser avec ça, pis à un moment il l'a avoué. Tous les gars l'ont forcé à avouer, mais un moment donné, il l'a avoué. Là, les gars se sont fermés là-dessus pendant une semaine. Après une semaine, [un autre résidant] lui a montré ses gosses, il a fait tout pour le niaiser au niveau de l'homosexualité. Il n'y a pas de respect, le gars est gai, on va le faire chier. Il va se faire battre. (Martin, 910-924)*

Ces propos montrent dans quelle impasse se trouvent les jeunes gais : s'ils se dévoilent comme homosexuels, ils sont ridiculisés ; s'ils ne se dévoilent pas, ils le sont également, mais, en plus, ils sont contraints d'avouer. C'est probablement ce qui fait dire ce qui suit à Édouard.

*Je ne le dis pas aux jeunes [que j'ai déjà eu des expériences homosexuelles]. Les éducateurs le savent, ça ils le savent par mon dossier, mais pour les autres jeunes, je ne dis pas que j'ai eu des rapports, quelque chose de même, j'aime mieux garder ça pour moi. (Édouard, 1879-1890)*

Cette attitude de crainte et de prudence n'est pas surprenante étant donné la conception de l'homosexualité qui prévaut parmi les résidants.

Martin raconte que des contacts homosexuels se produisaient dans un centre où il résidait auparavant, mais que le sujet n'était jamais ouvertement discuté. Antonio dit, quant à lui, n'avoir jamais rencontré d'homosexuel. Ainsi, si l'homosexualité comme sujet de dérision ou comme insulte est bien présente entre les résidants, la *vraie* homosexualité (celle qui pourrait représenter une menace identitaire) est plus rarement abordée. Pour Stéphane, il y a un malaise chez les résidants à cet égard, malaise qu'il attribue à l'ignorance.

*Les gars, des fois, ils se sentent mal par rapport à ça parce qu'ils ne savent pas vraiment ce que c'est l'homosexualité. Ils n'ont pas eu le temps de découvrir vraiment c'est quoi une personne de ce côté-là. Ils pensent que parce qu'ils sont gais, ils vont tripper sur tout ce qui bouge. (Stéphane, 1525-1534)*

En fait, ce n'est ni dans sa présence ni dans son absence que se profile l'homosexualité : les propos à son sujet abondent en effet. C'est plutôt dans le silence sur les malaises et les inconforts qu'elle génère que le statut que les résidants accordent à l'homosexualité peut être le mieux saisi.

### **2.1.2. DE NOMBREUSES PATERNITÉS NON VOULUES ET NE PAS SE SENTIR CAPABLE D'Y FAIRE FACE**

Vingt-trois des vingt-quatre résidants que nous avons rencontrés ont dû faire face à la perspective d'une paternité ; certains cumulant d'ailleurs plus d'un épisode de prises de risque. En tout, nous avons dénombré trente-sept

épisodes où ils ont cru devenir pères, desquels ont découlé sept paternités (Paul-Émile, Fabricio, Niklas, James, Édouard et Claudio)<sup>1</sup>. Quatre autres résidants ont été antérieurement tenus pour responsables d'une grossesse dont ils n'ont cependant jamais connu l'issue (Karim, Marco, Emmanuel et Dieudonné). Sept autres jeunes (Jules, Louis, Dany, Simon, Ludovic, David et Christian) ont précisé que la grossesse de leur partenaire avait été interrompue volontairement (IVG), tandis que les compagnes de Stéphane et de Martin ont vécu un avortement spontané (IIG).

Ainsi, selon leurs dires, ces vingt-quatre résidants ont été responsables d'au moins vingt-sept conceptions d'enfant, dont sept naissances.

Quatre autres jeunes n'ont pas attendu la confirmation de la grossesse et ont privilégié, en accord avec leur partenaire, le recours à la pilule du lendemain, et pour deux d'entre eux, cela s'est produit plusieurs fois. Enfin, quatre jeunes ont dit avoir vécu des fausses alertes de paternité éventuelle. Un seul jeune n'a jamais frôlé l'expérience d'une paternité.

À la lumière des révélations des résidants, il apparaît donc que vingt-trois de ces vingt-quatre jeunes ont connu trente-sept épisodes au cours desquels ils ont sérieusement envisagé de devenir ou d'être père, et ce, avant d'avoir atteint l'âge de dix-huit ans.

Neuf jeunes ont appris directement de leur partenaire qu'elle était enceinte, alors que cinq autres l'ont appris par hasard, parfois après la naissance de l'enfant; il va de soi que ces derniers n'ont eu aucune implication dans la grossesse de leur partenaire. Cinq des pères adolescents ont été mis à l'écart des décisions touchant la grossesse, de son éventuelle poursuite et du déroulement de l'accouchement:

*Ben là... quand elle a eu l'enfant, elle me l'a dit. (Niklas, 344-346)*

*Un soir, je rencontre cette fille-là, puis elle me dit « Je m'en vais à l'hôpital. » C'était son amie de fille pis ça faisait longtemps que je ne l'avais pas vue. J'ai dit: « Qu'est-ce que tu vas faire là, ce n'est pas ton chum? » Elle dit: « Non, ton ex est en train d'accoucher, elle accouche. » (Stéphane, 1638-1648)*

*J'ai appris qu'elle avait accouché le 22 octobre. Un de mes amis que je connais, c'est lui qui m'a dit: « Tu as une fille », je ne le croyais pas. (Édouard, 264-267)*

Douze jeunes se sont sentis complètement dépourvus à l'annonce d'une paternité éventuelle. Les expressions utilisées pour traduire ces sentiments sont les suivantes.

---

1. Lors des entrevues, un résidant attendait la naissance de son enfant au cours du mois suivant.

*Je ne savais plus quoi dire, je sortais n'importe quoi. (James, 167-168)*

*Je ne savais pas vraiment quoi penser... Je ne savais pas vraiment où je devais aller pis ce que je devais faire. (Emmanuel, 37-38/344-349)*

*Je ne savais pas comment dealer ça là... J'étais déboussolé pas mal. (Louis, 232)*

*J'ai arrêté de parler, ça m'a fait comme une grande émotion... Je trouvais ça bizarre, je l'ai gardé pour moi. (Martin, 88-89, 124-125, 205)*

Pour dix adolescents, l'effet de surprise est total; certains doutent même de la véracité de cette annonce :

*Je me disais : c'était quasiment impossible que ce soit mon jeune là. (David, 145-147)*

*J'ai dit : «Hein, ce n'est pas possible, j'avais un condom.» (Niklas, 320-322)*

*Je ne serai presque jamais certain si l'enfant est vraiment mon enfant, à moins que je fasse une prise de sang pour savoir si c'est mon enfant. (Dieu-donné, 75-87)*

*J'étais tout mélangé, je ne savais pas quoi, c'est-tu vraiment moi le père ? (Édouard, 346-347)*

*Voir si elle ne me niaisait pas parce que ben, des filles disent ça pour niaiser, pis là tu te poses des questions... (Niklas, 328-331)*

Six jeunes ont dit avoir ressenti de la colère et de la frustration lorsqu'ils ont appris cette nouvelle et quatre autres ont vécu un grand stress :

*De la frustration, surtout ça. (Niklas, 180)*

*Bien, j'étais juste en beau maudit en premier, je me disais qu'elle allait l'avoir pis que j'allais lui enlever la garde pis la grosse affaire, mais finalement... (Stéphane, 300-303)*

*J'ai dit, je pense que j'ai un gros problème, moi là [...] mais là, t'es comme dans la marde. (David, 52-53/1239)*

*Ça me mettait sur les nerfs à tous les jours. Pis je pensais à ça, pis je capotais à tous les jours. (Antonio, 196-198)*

Quatre adolescents disent avoir ressenti du bonheur malgré tout à cette annonce :

*Après ça, par la suite, au bout d'une semaine, tu commences à être fier un peu [...]. Ça, c'est mon enfant, ça vient de moi, c'est moi [...]. Ouais, je commençais à être fier. (Ludovic, 196-209)*

*Ben j'étais content [...]. Ben, elle dit : «Je suis enceinte». J'ai dit : «De qui ?» Elle dit : «De toi» [...]. Ben j'étais content, j'ai souri. (Fabricio, 58-84)*

Karim et Édouard, loin d'avoir été troublés par l'annonce de la paternité, disent plutôt s'en fichir.

*Ben ça me dérangeait pas, ça me passait dix pieds par-dessus la tête. (Karim, 826-830)*

*Je m'en foutais ben raide, pis je faisais ma vie, je continuais à coucher avec des filles. (Édouard, 706-708)*

Antonio et Clarence se sont sentis floués d'apprendre que leurs copines étaient enceintes, puisqu'ils croyaient leur avoir bien fait savoir qu'ils ne voulaient pas d'enfant.

*«Je ne veux pas avoir d'enfant, tu le sais très bien», elle dit: «Je vais le garder.» (Clarence, 201-202)*

Vingt résidants disent ne pas être prêts à être pères; ils n'en ont pas les moyens financiers, ils veulent profiter de leur jeunesse ou n'ont pas encore rencontré la bonne personne pour être la mère de leur enfant. Leurs problèmes et leur hébergement en internat leur apparaissent également comme des obstacles majeurs pour assumer leur paternité.

Douze adolescents se disent carrément incapables de subvenir aux besoins d'un enfant. Pour trois d'entre eux (James, Claudio et Paul-Émile), cet élément est très concret puisqu'ils seront reconnus pères d'un enfant mené à terme:

*En conséquence, tu sais, faut regarder la réalité, tu sais. C'est ben beau que j'aie un enfant, mais qui va le faire vivre, ça ne sera pas le voisin d'à côté. (Ludovic, 203-209)*

*Ben, ça implique beaucoup de responsabilités, ça implique des responsabilités financières aussi. Faut qu'on soit à l'aise là, pas trop serrés parce qu'il y a des coûts pareil à un enfant là, en plus des problèmes, toute la patente, là. (Jean-Luc, 300-306)*

*Qui s'en occuperait? Comment on ferait pour l'habiller? Comment on ferait pour avoir l'argent pour vivre? L'argent pour faire vivre le jeune? Elle a dit: «On peut le placer en LPJ.» Ben oui, c'est brillant ça, on va faire comment pour le récupérer après, tu sais. (David, 295-303)*

*Ben tu sais, je me demandais comment je vais faire avec elle, tu sais, m'occuper d'elle pendant qu'elle va être enceinte. Comment je vais m'occuper de moi. Pis après ça, l'enfant, comment je vais m'occuper des trois. Je n'ai pas d'job encore. J'avais le goût de dire, tu sais, va te le faire enlever, tout ça. (Paul-Émile, 1168-1176)*

Après l'annonce de la grossesse de leurs partenaires, neuf jeunes résidants ont précisé qu'en raison de leur âge, ils ne se sentaient pas prêts à devenir pères.

*Ben, parce que j'avais 16 ans, 16 ans ce n'est pas vraiment un âge pour avoir un enfant, je pense. (Marco, 66-68)*

*Je pensais que c'était pour être plus loin, tu sais, 18-19 ans. Je l'aurais gardé sûrement, mais là tu sais, je suis trop jeune, beaucoup trop jeune pour avoir un enfant là, tu sais, c'est impossible. (Dany, 122-126)*

Outre l'âge, huit jeunes affirment ne pas se sentir prêts, tout simplement. Parmi eux, Paul-Émile, Dany, Antonio, Marco, Édouard et Ludovic veulent profiter pleinement de leur jeunesse.

*J'aimerais ça être père, [mais] je ne suis pas prêt pour ça, là. (Euclide, 337-339)*

*Je ne me voyais pas père tout de suite, tu sais. Je sais, je suis responsable, j'ai quand même de la maturité, mais, tu sais, de là à m'occuper d'un enfant à tous les jours. (Louis, 122-130)*

*La vie normale d'un jeune de mon âge, pis après ça tu penses plus à ta blonde, ton enfant, un mariage, quelque chose, tu sais, tu commences plus ta vie. Tu trippes jeune. C'est fait pour ça être jeune, ça le dit: jeunesse là. (Antonio, 225-230)*

Pour sept jeunes qui ont fait face à une paternité, la mère n'était pas celle avec qui ils souhaitaient vivre ou fonder une famille.

*La fille, ce n'était pas la fille que j'avais choisie aussi dans la vie. (Antonio, 119-121)*

*Je n'aimais pas du tout la fille avec qui j'avais fait ça, c'est juste comme là sur le coup, pis à part ça, je n'étais pas, je ne voulais pas du tout faire un enfant avec elle. (Marco, 140-144)*

Pour Jules, Louis, James, Stéphane et Marco, il y a trop de difficultés de toutes sortes à surmonter avant d'avoir un enfant.

Simon, Marco, Christian, Ludovic, James et Karim ne veulent pas devenir pères, car, à leurs yeux, leur séjour en internat est incompatible avec une pareille responsabilité.

*J'allais sortir des centres d'accueil pis que mon enfant aurait déjà peut-être un an, tu sais. Je ne sais pas là, ça ne m'intéressait pas vraiment. (Marco, 81-84)*

*Dans le fond, moi, je ne suis pas vraiment pour ça, tu sais. J'aurais aimé mieux le garder, mais tu sais là, les problèmes là, t'es en dedans pis t'as un enfant dehors, ça ne va pas. (Ludovic, 340-345)*

Quatorze des jeunes qui ont affronté l'annonce de la grossesse de leurs partenaires ont pu en discuter avec elles. Leurs propos laissent entendre qu'ils trouvent important que cette décision se prenne à deux, qu'il s'agisse de garder l'enfant ou de recourir à l'avortement.

*L'avortement, c'est un choix qu'il faut prendre à deux. (Louis, 22-23)*

*C'est sûr qu'on en a parlé, on s'est assis ensemble, il fallait qu'on en parle. On n'avait pas le choix d'en parler. (David, 159-160/287-290)*

*Faire réaliser qu'on n'était pas encore prêts nous deux, parce qu'elle ne voulait pas se faire avorter. C'était contre elle, elle ne voulait pas du tout, du tout. (Dany, 27-31)*

*On en a parlé au début, la première fois quand elle s'est fait avorter. Elle voulait au début, elle a dit que c'est peut-être mieux de le garder. Moi, je l'ai convaincue de ne pas le faire. (Jules, 183-187)*

À la lumière de ces propos, nous pouvons constater que si quatre jeunes ont tenté et parfois réussi à influencer la décision de leur partenaire, cinq autres confient ne pas avoir pu changer le cours des choses. Stéphane, James, Niklas, Édouard et Antonio se sont donc résignés au fait que leur partenaire les ait écartés du processus décisionnel.

*Elle a décidé de le garder, même si on n'était plus ensemble. (Stéphane, 528-527)*

*Ben là, je sortais avec, ça faisait un bon bout, quelques mois à peu près. Elle me l'a dit alors que ça faisait trois mois qu'elle était enceinte... Moi je ne pouvais rien faire. (Niklas, 350-354)*

*J'ai dit que ça se prend à deux cette décision-là, elle a dit: «Non, c'est moi qui va le porter neuf mois.» (Clarence, 83-84)*

Neuf jeunes se disent contre l'avortement. Pour six d'entre eux, l'interruption volontaire de grossesse est un meurtre.

*Moi, je trouve que c'est un meurtre. (Louis, 1008)*

*Je ne sais pas, mais, moi, je trouve ça chien de faire avorter... C'est chien, tu sais, ce n'est pas quelque chose que la personne devrait faire, tu sais. (Ludovic, 1336-1359)*

Notons que trois des jeunes (Ludovic, James et Dan) qui considèrent l'avortement comme un meurtre ont déjà fait face à cette situation. Par ailleurs, trois autres jeunes (Claudio, Christian et Dany) précisent qu'ils sont contre l'avortement, mais leurs propos à ce sujet sont plus nuancés.

Malgré leur opinion négative sur l'avortement, James, Louis et Dany nous confient qu'ils ont dû inciter leur partenaire à y recourir parce qu'ils n'avaient pas d'autre choix. Antonio et Simon sont les deux seuls jeunes qui se prononcent en faveur de l'avortement, estimant que cela permet d'éviter une situation où naîtrait un enfant non désiré qui risquerait de se retrouver dans le pétrin.

*Ben je vais parler de l'avortement. Je trouve que c'est un bon moyen. C'est sûr parce que si mettons la fille était tombée enceinte, elle n'a pas pris sa pilule, pis elle ne veut pas avoir d'enfant, pis le gars ne veut pas avoir d'enfant, ben l'avortement c'est un moyen de régler leur problème tout de suite. Je trouve ça bon dans un sens, je ne suis pas contre, je suis ben d'accord avec ça, ça revient toujours à la décision de la fille pareil. (Antonio, 1778-1789)*

Six jeunes ayant fait face à un avortement ont dit avoir été troublés par cet acte, mais James, Simon, Ludovic et Martin ont fini par se raisonner, estimant que cette issue était finalement la meilleure dans les circonstances.

*Quand elle m'a donné la décision, [...] là ça m'a fait quand même un choc parce que là elle avait décidé de l'avorter pis moi je ne voulais pas. Je n'étais pas pour la laisser avec un enfant, mais c'est dur à penser... (James, 278-387)*

*Personnellement, tu sais, c'est sûr que ce n'est pas la fin du monde, mais je me dis que j'aurais pu avoir un enfant, tu sais, pis je l'ai pas gardé [...]. Quand on a décidé qu'elle se faisait avorter, [...] ben là j'ai eu une petite déception. (Ludovic, 386-398)*

Quant à Dany, il s'est senti coupable, vexé et honteux, car sa blonde lui a avoué avoir commis la plus grande erreur de sa vie :

*Elle me dit : « C'est la plus grosse erreur que j'ai faite de ma vie [...] ». T'sais, je me sens un peu, ben pas vexé, mais c'est un peu de ma faute. C'est un peu moi qui ai fait ça, c'est un peu ma décision qui a fait qu'elle a fait ça. C'est sûr que je me sens un peu, un peu vexé, un peu indigne [...]. Ben, dans un sens, je ne regrette pas, tu sais, comme c'est mieux c'est comme ça. (Dany, 961-1000)*

Parmi les vingt-quatre jeunes que nous avons rencontrés, il y en a sept (Stéphane, Paul-Émile, Fabricio, James, Niklas, Édouard et Claudio) qui sont déjà pères d'un enfant ou en voie de le devenir. De ces sept jeunes, aucun ne vit avec son enfant compte tenu de la réclusion dont ils font l'objet. D'ailleurs, de ceux qui ont connu une paternité avant d'être admis en centre jeunesse, seulement deux disaient avoir certaines relations avec l'enfant, les autres avouaient avoir perdu contact avec la mère de l'enfant.

Mentionnons également que quatre autres adolescents, tout en indiquant plus ou moins clairement avoir vécu des épisodes de paternité, ou bien ont cru que les annonces en ce sens n'étaient pas réellement fondées (fausses alertes), ou bien n'en connaissent pas l'aboutissement. À partir de ces données, on peut avancer qu'aucun des répondants de notre étude n'a, à ce jour, assumé concrètement les responsabilités inhérentes au rôle de père.

Toutefois, l'analyse des propos des jeunes indique qu'ils ont une conscience aiguë des responsabilités qui incombent généralement à un père.

*Il va suivre les mêmes traces que moi. Moi, je le sais que je m'en suis sorti, pis je vais être capable de m'en occuper. Comme je disais tantôt, j'ai un emploi, j'ai une place, j'ai un appartement, pis tout. J'ai une autre blonde aujourd'hui, elle a un enfant elle aussi, fait que je pense que ça va être bon. (Stéphane, 163-170)*

*Je ne suis pas d'accord du tout avec ça, un enfant, tu restes avec, tu t'en occupes même si tu n'as pas fait exprès pour l'avoir, même si tu ne le sais pas, mais c'est juste... tu ne niaisais pas avec les filles. (Niklas, 247-265)*

D'autres jeunes, qui se sont crus responsables d'une paternité ou qui le sont mais sans connaître l'issue de cette paternité présumée, évoquent la nécessité et l'importance de la place du père ou de la leur en tant que père dans les termes qui suivent.

*Ben, je voulais dire que ça a été un accident. Moi, [...] si j'ai un enfant là, c'est sûr que je vais m'en occuper bien. Je ne veux pas avoir un enfant pis ne pas être capable de m'en occuper. (Marco, 472-483)*

*Je veux qu'il vive des belles choses, je veux être présent surtout, c'est ce qui est le mieux. (Jean-Luc, 378-380)*

*Ben, tu penses à tout, je veux dire que ça dépend de toi. Tu penses à ce que t'as vécu, à ce que lui, t'aimerais qu'il soit, pis comment il fonctionnera, ce qui lui arrivera dans sa vie. Pis, tu pourrais lui donner des choses que peut-être tes parents ne t'ont pas données. Ou peut-être que tes parents t'ont données pis que tu n'as pas pris. (Ludovic, 453-463)*

Au moins sept adolescents (Dieudonné, Fabricio, Karim, Louis, Ludovic, Stéphane et Édouard) croient que le fait d'être père les inciterait à changer de vie. Même si la plupart d'entre eux disent ne pas se sentir prêts pour cette mutation, il n'en demeure pas moins que cette image de la paternité qui les transformerait en « bon gars », en « gars *straight* » est très forte dans les extraits qui suivent.

*Ma vie serait changée, ça force à devenir adulte plus tôt. (Dieudonné, 48)*

*Ben, ce n'est plus comme avant là, je ne ferai plus de conneries là, aller voler des chars, pis tout, je vais avoir quelqu'un à m'occuper. (Fabricio, 227-231)*

*Ben j'aurais été bien plus responsable là. J'aurais arrêté de me saouler la gueule le soir des fois, de fumer mon joint de pot, pis d'aller tripper avec mes amis. Je m'occuperais plus de mes affaires, là, pis de comment je vais*

*faire pour économiser de l'argent pour quand le bébé sort. Je travaillerais à la sueur de mon front pour pouvoir lui acheter son berceau pis tout, tu sais.* (Louis, 1067-1077)

*Quand tu deviens père, faut que tu montres l'exemple à ton enfant pis que tu lui apprennes les choses parce que ce n'est pas pareil.* (Ludovic, 485-493)

Ces propos nous apparaissent importants, car ils permettent d'illustrer toute l'ambiguïté dans laquelle les jeunes sont placés. Ils expriment avec intensité à quel point le rôle de père est primordial à leurs yeux. Cette représentation demeure pourtant virtuelle, puisque aucun ne parvient à vivre dans la réalité une expérience de père présent, comme nous le verrons ci-après. Stéphane, qui est déjà père, illustre bien ce grand malaise dans ce qui suit :

*Je ne voulais pas que, tu sais, je me serais senti mal de savoir que, quelque part, j'aurais un enfant, pis ne pas savoir où il est. De me demander, qui est-ce qui s'en occupe ? [...] J'ai de la difficulté probablement avec ça, à me demander toujours où est-ce qu'il est passé ? Qu'est-ce qu'il lui arrive ?* (Stéphane, 457-478)

Dans l'ensemble, bien que plusieurs jeunes de notre étude aient connu des épisodes où ils ont cru être pères, la très grande majorité d'entre eux ne sont pas prêts à assumer cette responsabilité qu'ils jugent, par ailleurs, primordiale. Cela revient à dire qu'ils ne désirent pas cette situation qui les accable. Dans les faits, ils ne prennent pas leurs responsabilités à cet égard, ce qui nous fait dire que les paternités dont ils sont responsables sont orphelines de père. Comment peut-on interpréter cette situation dramatique ? Comment définir et mettre en place des moyens pour la contrer ? Nous aborderons ces questions dans la section qui suit en présentant les propos des jeunes relativement à leurs rapports aux femmes, à la sexualité, aux stéréotypes sexuels et à l'amour. Ces propos nous permettront de définir des bases empiriques pour l'élaboration d'un programme d'éducation sexuelle auprès d'eux.

### **2.1.3. DES RAPPORTS SEXUELS EXCESSIFS EMPREINTS DE STÉRÉOTYPES SEXISTES**

Les propos des résidants indiquent qu'ils vivent souvent des rapports au monde caractérisés par d'importants paradoxes. Ici, cette dualité fait en sorte qu'ils idéalisent les femmes et l'amour, mais les dénigrent tout à la fois. Ainsi, certains affirment haut et fort croire en l'importance de l'attachement et de l'amour, décrivent des rapports respectueux, attentionnés, voire tendres avec certaines compagnes et, parallèlement, dénigrent les adolescentes avec lesquelles ils ont des relations sexuelles.

Dans l'ensemble, les jeunes accordent une grande importance aux femmes. Toutefois, certains n'hésitent pas à recourir à la manipulation affective afin de parvenir à leurs fins en matière sexuelle. Presque tous les résidants avouent éprouver de sérieuses difficultés dans les relations amoureuses, qu'ils décrivent comme trop souvent empreintes de jalousie, de possessivité, de rejet et de désillusions. On peut se demander si leurs visions idéalisées de l'amour et des femmes ne les enferment pas dans un monde où ils préfèrent ne pas trop s'investir sur le plan affectif et amoureux avec leurs partenaires sexuelles réelles afin de ne pas détruire leurs rêves et mettre ainsi fin prématurément à leur quête de plaisir et d'expérimentations de toutes sortes. Laissons-leur la parole et tentons d'être sensibles à leur ambivalence profonde à l'égard de l'amour, de la sexualité et des femmes.

Presque la moitié des jeunes sont convaincus que la vie sexuelle évolue avec le temps. Aussi, neuf d'entre eux parlent spontanément de l'importance que la première relation sexuelle a eue dans leur vie. Cet épisode évoquant surtout des malaises et provoquant de l'anxiété va se transformer au fil du temps pour devenir une forme d'expression privilégiée de leur être. Ils disent vouloir explorer et profiter le plus souvent possible de cette facette de leur vie. Ils tentent, par l'intermédiaire de la sexualité, de se prouver quelque chose, et c'est parfois aux dépens de leurs partenaires avec lesquelles ils refuseront de s'engager sur le plan émotif. Ils demeurent ambivalents devant le plaisir et, dans plusieurs témoignages, la peur de ne pas être performants ou de ne pas faire jouir la partenaire est omniprésente, ce qui nous laisse croire qu'ils sont loin d'être indifférents. Cependant, cette importance qu'ils accordent à la satisfaction de la partenaire semble relever de la volonté de performance plutôt que d'un quelconque altruisme sexuel. Il en est d'ailleurs ainsi dans le récit que font quatre jeunes de l'initiation sexuelle d'une jeune fille qu'ils qualifient tous d'expérience significative. Enfin, on peut remarquer qu'il n'y a pas de souci de contraception ou de prophylaxie dans le discours des jeunes.

Malgré leur très jeune âge, onze résidants font état des changements qu'ils ont déjà connus dans leur vie sexuelle. Avec le temps, on acquiert de l'expérience, on est plus mature et moins nerveux, disent certains jeunes.

*C'est ça, t'apprends, pis je pense que c'est une question de maturité tout comme dans la vie. Tu sais, pis plus t'en fais plus que tu as de la pratique, plus tu es mature là-dedans, pis t'es meilleur dans le fond [...]. Ce n'est pas juste la fréquence, c'est d'apprendre, faut que tu le saches, tu sais. Faut pas juste que tu le fasses pis après tu vas répéter les mêmes erreurs. [...] Tu seras pourri toute ta vie. Non, faut que tu saches analyser pis c'est une question psychologique aussi. (Claudio, 391-405)*

*C'est comme après deux, trois mois qu'elle a eu un orgasme. Je pense que c'est là qu'elle a aimé plus ça [...] Je pense à chaque fois qu'on le faisait, on acquérait plus d'expérience pis on savait plus comment faire. (Clarence, 12-56)*

*Ah c'est sûr ce n'est pas pareil là. C'est sûr que quand t'as 17 ans, ça ne se passera pas pareil comme si t'as 14, là. Quand t'as 14, t'es plus jeune mentalement pis t'es plus jeune physiquement, t'as pas la même mentalité qu'un gars de 17. (David, 1205-1234)*

Pour Ludovic, Karim, Louis et Claudio, c'est l'expérimentation qui semble fascinante.

*Moi, je ne suis pas gêné de rien [...] c'est comme si la fille veut faire des expériences, je suis le premier sur la liste qui va voter pour le faire, ça ne me dérangera pas. (Ludovic, 1143-1177)*

*Moi là je suis le genre de personne qui adore explorer là, tu sais, je suis curieux. Moi, il faut que je sois dans tout moi là. [...] T'sais, je me dis qu'à un moment donné là, on fête à trois, il va y avoir deux filles, ben tant mieux. Mais tu sais, si ma blonde elle dit: « Bon, ben là, on va le faire avec deux gars », mais tu sais, c'est correct là. [...]. Ça ne me dérangera pas là si elle a l'a accepté, moi ça ne me dérangerait pas non plus, tu sais, sauf que je ne suis pas un homosexuel à plein temps. J'ai jamais fait ça là, un trip à trois là encore, mais ça ne me dérangerait pas là. (Louis, 508-528)*

Neuf des adolescents rencontrés ont tenu à parler de leur première relation sexuelle. Les sentiments les plus souvent exprimés à l'égard de cette initiation sont empreints de gêne, de stress, d'inquiétude et de peurs de toutes sortes dont la plus prégnante est sans contredit de ne pas être à la hauteur. Les témoignages qui suivent permettent de voir que leur première relation sexuelle a été un moment significatif mais déroutant.

*Je ne savais même pas quoi faire. (Emmanuel, 576-599)*

*C'était tout un... ben j'ai eu du fun pis j'ai eu de la tristesse, j'ai tout eu quasiment, je vais m'en rappeler un bon bout. (Antonio, 1207-1210)*

*Les premières fois que t'as des relations sexuelles, tu te sens mal à l'aise, tu ne sais pas ce que la fille aime. (Stéphane, 1207-1217)*

*Je tremblais! C'est comme vraiment, tous les muscles qui tremblaient complètement. (Émilio, 410-427)*

*Disons que ça s'est passé en silence. J'espérais bien faire, pour pas qu'elle regrette. (Euclide, 261-264)*

*Ben, je dirais qu'il y avait beaucoup d'incertitude. Tu ne sais pas trop ce qui t'arrive. La première fois, je me suis demandé ce qui se passait. Venir, jouir, je n'avais jamais connu ça, fait qu'au début, j'avais eu peur de ce qui se passait. (Simon, 747-759)*

Pour Jules, Paul-Émile, Marco et Antonio, l'initiation d'une adolescente constitue également un événement mémorable, qu'il s'agisse de la fierté qu'ils ressentent d'avoir initié une partenaire aux techniques de l'amour ou encore de l'importance que cette initiation revêt, selon eux, pour l'adolescente.

*C'est comme ma blonde quand je suis sorti avec elle au début, elle était vierge. Je ne savais pas ce que c'était la sexualité pis tout ça. [...] Au début, j'ai commencé à lui montrer plus, plus, plus [...]. C'est rendu qu'elle fait plein d'affaires qu'elle ne faisait pas avant [...]. Je suis fier de moi, c'est moi qui l'ai rendue comme ça. C'est comme, son côté sexuel, c'est moi qui l'ai créé, pis ça, c'est ma fierté. (Jules, 932-947)*

*Pour elle, c'était important qu'on reste ensemble à cause que c'est moi qui l'avais dé-viergée, genre. (Marco, 650-653)*

Pour quinze des jeunes hommes rencontrés, il existe deux sortes de femmes: les respectables et les autres. Certains entretiennent, en effet, l'idée qu'une adolescente qui a une vie sexuelle active avec plusieurs partenaires est une «mauvaise fille». Cette dichotomie s'apparente à une conception répandue et connue sous l'expression «la madone ou la putain». Plus récemment les chercheurs ont utilisé les termes «*bad girl*» et «*good girl*» pour décrire ce phénomène.

*Moi je trouve qu'une fille qui fourre 10 gars là, c'est une pute, elle fourre tout le monde, un gars qui fourre 20 filles, ah lui, il est hot! (Karim, 573-586)*

*Je m'étais renseigné sur elle. Ce n'était pas une fille comme, tu sais, je veux dire comme qui avait couché avec 15 gars, une affaire de même, c'était une fille sérieuse. Je sais qu'elle m'aimait, elle voulait comme sortir avec moi. (Antonio, 275-280)*

*Faut pas que ce soit une fille dévergondée ou délinquante là, faut que ce soit une fille bien élevée pis ça [...]. Une bonne fille, à son affaire, avec un bon équilibre [...]. Ouais, un bon équilibre mental. (Euclide, 419-430)*

Une nouvelle notion apparaît dans le discours de douze jeunes, celle de *fuckfriend* pour décrire une partenaire sexuelle avec laquelle il n'y a pas d'investissement sentimental ou amoureux. Les propos qui suivent permettent de circonscrire ce nouveau concept dans lequel certains incluent un soupçon d'amitié:

*Fuckfriend, c'est comme ce n'est rien pour toi, tu te fous d'elle pis tu vas juste aller la voir quand t'es en manque. Avec ta blonde, tu parles au téléphone, tu lui dis que tu l'aimes, tu sors avec elle, tu vas au cinéma, au centre. (Jules, 473-489)*

*J'avais voir une de mes amies pis ça finit là. On le fait, pis c'est fini. Comme si rien ne s'était passé. (Christian, 579-584)*

*Ah! ma fuckfriend, mais ça peut être une amie dans le fond. C'est une amie, ce n'est pas juste une fille: «Allô, je vais chez toi, ok ? Bye», ce n'est pas comme ça là. C'est une amie que je connais ça fait longtemps. (Euclide, 863-869)*

*Oui c'est une amie. Ça fait longtemps que je la connais, pis elle, j'ai tout le temps couché avec ou n'importe quoi. Si j'avais une blonde, pis que je n'étais pas satisfait des rapports sexuels qu'on avait, j'allais voir elle parce qu'elle est cochonne. Je peux lui demander n'importe quoi, elle me le ferait. Pis c'est juste à moi, c'est juste une fuckfriend comme ça. C'est une amie, mais j'ai jamais sorti avec pis je ne sais pas pourquoi. Je n'ai jamais trippé dessus, je n'ai jamais été en amour, mais j'ai tout le temps aimé son corps. Pis elle, c'était la même affaire, elle ne m'aime pas, rien. C'était juste du sexe qu'on avait. (Édouard, 545-561)*

Douze résidants disent avoir vécu des relations sexuelles sans investissement ou sans amour, mais deux autres disent avoir maintenu par la suite des liens affectifs avec ces filles.

*Baiser c'est plus tu sais, la fille ce n'est pas nécessairement parce que tu l'aimes, elle est belle pis, elle te trouve beau peu importe là. Pis ce soir-là ça te tente de baiser, t'es célibataire, tu prends le choix même si tu ne l'as pas. (Ludovic, 613-632)*

*Moi c'est plus sexuel, ce n'est pas émotionnel. (Karim, 647-648)*

*Les filles que je rencontre dans les fêtes, on se parle et on se rappelle à un moment donné. (Karim, 275-280)*

*Je n'ai pas une mauvaise image de la fille qui couche avec moi le premier soir parce que j'ai fait la même chose qu'elle au fond, mais je préfère les rappeler après pour parler. (Marco, 413-439)*

Neuf des adolescents rencontrés disent avoir une libido très forte et une vie sexuelle active, voire exacerbée, mais quelques-uns d'entre eux croient que c'est surtout pour se vanter que certains témoignent de telles prouesses sexuelles.

*Je dirais [que j'ai eu] 100 à 150 [rapports sexuels], au moins 200 facilement, minimum. (Niklas, 1456-1458)*

*Je ne sais pas, mais je sais que j'ai souvent... je peux le faire pis 15 minutes après, encore avoir le goût de le faire. (Jules, 495-500)*

*Ben tu sais des fois, il y a des gars qui disent la vérité. Tu sais, ben moi je ne l'ai pas fait en fin de semaine. Tu sais au fond, ici, ils disent ça. «Ah moi, je l'ai fait tant de fois en fin de semaine», c'est pour se vanter. Tu sais, je ne peux pas dire que je ne me suis jamais vanté de ça. Moi je me suis vanté de ça, comme tout le monde là, tu sais, je ne suis pas parfait, mais j'ai arrêté de me vanter parce que j'ai réalisé, à quoi ça sert de se vanter de ça, tu sais, des choses que tu fais. (Paul-Émile, 1678-1690)*

Si Fabricio et Euclide se disent fidèles, huit autres jeunes pourraient être qualifiés de vagabonds sexuels parce qu'ils affirment avoir des relations sexuelles très fréquentes avec des partenaires différentes lors de rencontres sans lendemain. Écoutons-les s'exprimer à ce sujet.

*Oui, j'ai un carnet d'adresses, tu sais, parce qu'y a toujours d'autres filles qui, même si t'as une blonde, elles s'en foutent, tu sais. « Oh ! il est cute lui, pis tout ça », ça suffit ! Maintenant, c'est rendu comme ça, tu sais. (Dany, 586-591)*

*J'ai le sang chaud, donc je ne suis pas vraiment fidèle [...] c'est comme une culture, c'est comme dans ma culture [...]. Je suis capable d'aimer deux femmes autant une que l'autre ou trois femmes. (Claudio, 65-85)*

*Les derniers temps [...] deux heures, trois heures... je ne sais pas ce que j'avais là mais, en tout cas, pendant deux semaines, je ne sais pas ce que j'avais là, genre, je me cherchais une fille, je la laissais. À chaque jour, je changeais de blonde presque, c'était trop dégueulasse. (Niklas, 961-975)*

*Ben, c'est genre avec toutes les filles que je faisais ça. Elles m'aimaient pour de vrai elles, pis moi j'allais voir d'autres filles, pis, genre, ses amies. (Christian, 283-295)*

Un tiers des résidants disent avoir eu recours à une forme quelconque de manipulation afin d'obtenir des faveurs sexuelles. Dans plusieurs cas, les jeunes semblent fiers d'utiliser des subterfuges comme faire semblant d'être amoureux. Toutefois, Ludovic et Dieudonné disent éprouver de la culpabilité d'avoir profité de ce genre de situation.

*Je fais semblant d'être en amour avec la fille pour obtenir une relation sexuelle avec elle. (Dieudonné, 367-371)*

*Au début de la relation, je fais semblant d'être en amour. Je couche avec pis j'essaie de trouver de l'amour pour elle, mais ça ne marche pas. (Jules, 1233-1259)*

*Je faisais semblant que je les aimais, je couchais avec pis, je les crissais là après. (Fabricio, 644-660)*

*La fille me faisait une pipe pis si je la faisais fumer (un joint) ou que je lui donnais quelque chose, je la fourrais. (Dany, 597-602)*

*La plupart du temps, c'est mes amis qui me présentaient des filles qu'ils avaient déjà passées. Ça marchait, ils me les présentaient, pis là je m'arrangeais avec eux autres [...]. Ben mettons là, je m'en allais dans le salon pis mon ami était avec la fille là pis il commençait à faire des affaires pis là, j'arrivais. On commençait à la déshabiller. Il était en train de la chauffer [...] il faisait juste la réchauffer, pis après ça, il partait. C'est moi qui prenais sa place. Après, lui il s'en allait et on faisait nos affaires [...]. Elle le savait là, elle était déjà en chaleur. (Fabricio, 673-723)*

### 2.1.4. ÉPROUVER DE GRANDES DIFFICULTÉS EN AMOUR MALGRÉ SON IMPORTANCE

Si la sexualité occupe une place très importante dans la vie des résidants, cela ne diminue en rien l'importance de l'attachement et de l'amour, comme en témoignent dix-sept jeunes.

*Ben, je m'occupe plus d'elle au lieu d'aller voir ailleurs, parce que je sais que ça va durer longtemps là, parce qu'elle je l'aime. Les autres filles, c'était juste one night. (Fabricio, 782-786)*

*Tu sais, je me dis comme ça, si on tombe en amour avec une fille, c'est un des moments le plus idéal de ta vie. Ça va être un des moments les plus agréables pour toi, [...] parce que quand tu tombes en amour avec une fille tu vas toujours t'en rappeler. (Dieudonné, 1044-1057)*

*Je peux dire que je suis un peu plus avancé que les gars à l'extérieur. Parce que dans un sens, à un niveau, parce que j'ai déjà eu des relations, pénétrations et tout là. Les centres d'accueil, ça m'a dégêné. J'ai eu pas mal de relations depuis que je suis en centre d'accueil, mais je ne peux pas dire que je prends ces relations-là comme juste un simple plaisir. Mais, j'ai le goût d'un attachement à la personne. Je ne fais pas juste ça pour avoir du plaisir comme certains gars ici. (Martin, 683-696)*

*Ben c'est... tu ne fais pas juste baiser pis après ça bon, tu as eu ce que tu voulais pis tu décrisses là, non, non. C'est comme, tu baises parce que tu l'aimes, tu sais. Dans le fond, c'est plus ça, tu sais, tu l'aimes. (Ludovic, 1193-1197)*

Encore ici, les propos sur l'amour traduisent souvent une vision magnifiée de ce sentiment, presque fusionnelle.

*Tu te sens bien [...], tu dis, c'est bien correct ou comme j'ai de la chance de l'avoir. Comme en la regardant tu dis, elle doit penser la même chose que moi. Ça fait comme une bonne sensation là. (Emmanuel, 812-817)*

*Faire l'amour, c'est quand les deux partenaires sont d'accord pour chaque mouvement, qu'ils sont unis. (Niklas, 552-555)*

Seize jeunes accordent de l'importance au respect de l'autre dans un contexte sexuel et amoureux; pour cinq d'entre eux, cela se traduit surtout par la réciprocité dans la relation sexuelle et pour cinq autres, cela implique de prendre son temps et de se connaître.

*À 13 ans, je pensais juste au cul, maintenant je pense aussi à ma blonde comme personne. (Fabricio, 631-635)*

*Tandis qu'avec une fille que j'aime, c'est sûr que j'attends qu'elle vienne pis je vais selon. Si elle aime ça, je continue, si elle n'aime pas ça j'arrête. (Édouard, 572-575)*

*Quand on fait l'amour, les deux on aime ça. (Jules, 526-538)*

*Avant j'aimais ça avoir un orgasme plus que d'autres choses, maintenant je préfère faire plaisir à l'autre. (Simon, 890-887)*

*L'amour, ça se fait à deux. Faut que tu fasses l'amour pas juste pour toi mais pour elle aussi. Faut que chacun ait son plaisir sinon c'est plate. Faut que tu dises ce que tu veux avoir pis elle aussi. (Louis, 755-767)*

Des images de la femme idéale se dégagent d'au moins neuf témoignages.

*Premièrement, la première chose que je veux d'une fille c'est qu'elle soit belle en dedans, qu'elle n'est pas menteuse, qu'elle n'est pas hypocrite, tu comprends ce que je veux dire [...]. Pas menteuse, hypocrite comme pis aussi tu sais, je ne veux pas que la fille joue à des cachettes avec moi tu vois les choses qu'elle sait ou tu sais à propos d'elle. Pis elle ne me le dit pas tu vois, ça c'est une des choses qui vont qui va me faire pas avoir confiance en cette fille-là, pis une fille aussi qui est autonome, tu vois, une fille qui sait qu'est-ce qu'elle veut dans la vie tu vois. Je ne veux pas une fille qui est stupide, qui sait rien tu vois, pis après ça la beauté ça va avec, c'est tout. (Dieu-donné, 526-546)*

*Mais pour moi, ce n'est pas la beauté extérieure qu'il faut que tu regardes, c'est la beauté intérieure, c'est tout le temps ce que j'ai fait. (Niklas, 872-875)*

*Je choisis plus dans le fond. Le monde regarde plus le physique, mais moi je regarde plus le mental. C'est comme si, mettons, dans un party, mettons une fille qui est super belle, c'est sûr que je vais aller la voir mais je vais juger avant de sortir avec elle, juger sur ce qu'elle a dans la tête. Il y en a qui font vraiment pas ça. (Émilio, 503-512)*

*Parce que c'est beau d'es voir, à regarder [...]. C'est l'affaire qui a de plus beau sur la terre. (Fabricio, 1018-1023)*

*Un beau corps... ben tu sais, ce que les gars aiment c'est justement un beau corps. (Euclide, 401-411)*

Neuf jeunes disent s'être déjà sentis amoureux. Pour certains jeunes, il semble que le bien-être passe notamment par l'absence de chicanes comme le dit Fabricio : « Ça va bien, il n'y a jamais de chicanes. » Par ailleurs, six jeunes se disent tout à fait contre la violence dans les relations amoureuses.

*Des fois, mon chum y battait sa blonde, pour moi c'est des choses inacceptables. (Ludovic, 1439-1442)*

*La violence, ce n'est pas un moyen de faire valoir son point à sa blonde. (Antonio, 1801-1804)*

*La violence, ça ne sert à rien. Je n'ai jamais frappé une femme: je trouve ça lâche et c'est de l'abus de pouvoir. Si je vois une femme ou un enfant se faire frapper, je les défends. (Louis, 1088-1105)*

Quinze jeunes parlent des nombreuses difficultés qu'ils éprouvent dans leurs relations avec les femmes. Ils nous entretiennent en premier lieu de la jalousie et de la possessivité qui parfois les habitent ou les dérangent chez leurs partenaires. Ensuite, ils expliquent qu'ils ont des problèmes à composer avec le quotidien en couple.

La difficulté la plus souvent abordée vient des sentiments de jalousie ou de possessivité. Le plus souvent, ce sont les jeunes qui ont peur de perdre leur blonde qui ressentent de la jalousie ou de la possessivité. Certains jeunes hommes disent manquer de contrôle en cette matière ou à tout le moins avoir de la difficulté à ne pas s'inquiéter :

*Je me dis qu'elle pourrait aimer un autre gars; ça m'inquiète. (Antonio, 449-452)*

*Je suis jaloux, c'est plus fort que moi, j'essaie [de me contrôler] mais je ne suis pas capable: ça fait beaucoup de chicanes. (Clarence, 422-434)*

*J'suis assez jaloux. À 16 ans, les filles veulent toujours être avec nous, mais à 17-18 ans elles veulent plutôt faire leur affaire toute seule. Certains gars se demandent si elles pourraient les tromper. (Emmanuel, 530, 1649-1668)*

La prise en charge de ses responsabilités, la communication, les fréquentations et la violence sont aussi des obstacles à la poursuite des relations amoureuses.

*J'voulais la garder, mais j'ai fait le con: elle voulait que j'arrête de faire des magouilles avec des gars de ma gang mais je ne l'écoutais pas. [...] Ça allait bien, mais elle voulait que je travaille, que je m'organise et je ne voulais pas. (Marco, 662-680, 704-716)*

*Elle est partie parce que j'avais été violent avec elle et elle avait peut-être peur pour son enfant. C'est vrai que quand j'buvais, j'pouvais fesser partout. (Niklas, 485-519)*

*J'habitais à Montréal, elle à l'extérieur: c'était déjà pas facile, mais elle ne me disait pas ce qui la dérangeait dans la relation, elle ne me parlait pas. Par exemple, je jouais avec son frère, elle voulait passer du temps avec moi, mais elle n'était pas capable d'en parler. J'essayais de lui parler, d'être plus sensible, mais elle me disait qu'elle n'était pas capable d'en parler. Finalement, on s'est laissé. (Simon, 428-454)*

*J'suis plus ouvert avec mes amis qu'avec ma blonde: ça causait des problèmes. (Emmanuel, 687-697)*

La rupture amoureuse qui peut faire suite à ces difficultés prend, pour certains, des allures dramatiques. Le fossé entre l'amour idéalisé et le quotidien d'une relation est souvent difficile à affronter.

*Je me sentais humilié, con : je n'ai jamais vu qu'elle flirtait avec tout le monde. J'ai été un jouet, un chien de poche qu'elle a laissé tomber [...] J'ai eu un choc, j'étais surpris et j'ai eu de la haine parce qu'elle m'avait utilisé, j'étais juste un jouet. [...] Je me suis senti dévasté après qu'elle m'ait jeté à la poubelle. Depuis ce temps, je prends mes précautions : il n'y a plus jamais de filles qui m'ont laissé tomber et si elles le font, ce n'est pas parce qu'elles m'ont utilisé, c'est parce que moi j'les ai utilisées. Par exemple, je sortais avec une fille juste pour le sexe et pour son argent. Elle m'a laissé tomber et je crois qu'elle m'a détesté. (Dieudonné, 1090-1130)*

### **2.1.5. SE PROTÉGER EN SUIVANT SON FLAIR ET OCCASIONNELLEMENT**

La plupart des jeunes que nous avons rencontrés tiennent peu compte des conséquences négatives que peuvent entraîner des relations sexuelles non protégées. Ils avouent n'y songer que lors de circonstances particulières : avec certaines partenaires sexuelles jugées plus à risque, lorsque la partenaire le réclame ou encore lorsqu'ils ont déjà connu une expérience de paternité. Toutefois, la plupart des jeunes préfèrent parler des raisons pour lesquelles ils n'utilisent pas le condom.

Les campagnes de prévention du sida et des maladies transmises sexuellement ont démontré que la protection sexuelle lors de la première relation sexuelle permet de prédire l'usage régulier de moyens de prévention dans les rapports subséquents des jeunes ; elle est donc cruciale. Les récits que les jeunes ont livrés jusqu'à maintenant témoignent surtout de leur anxiété à l'égard de la rencontre sexuelle et laissent croire que la protection sexuelle n'a pas été une préoccupation pour la plupart d'entre eux. En effet, leurs efforts paraissent surtout concentrés sur la performance sexuelle sans égard pour les dangers encourus. La très grande majorité des résidants ne se protège pas souvent contre les ITS et les risques de grossesses.

Quatorze jeunes disent se protéger à l'occasion. Parmi eux, dix le font seulement lorsqu'ils ont des doutes au sujet de leurs partenaires sexuelles. Ils croient être à l'abri des ITS ou des grossesses accidentelles lorsqu'ils connaissent leurs partenaires ou qu'ils leur font confiance.

*Ça dépend encore, quand mettons, je sais qu'elles sont correctes et tout [...]. Quand c'est quelqu'un que je connais, de mes amies et tout, que je sais qu'elles sont correctes, on va décider les deux... (Martin, 339-348)*

*La première fois, on était protégés, mais les fois suivantes, on y allait plus à notre aise sans condom. (Karim, 40-49)*

Quatre jeunes précisent ne presque jamais se protéger.

*Non, je me suis protégé juste une fois. (Jean-Luc, 178)*

*Oui parce que des fois, je ne sais pas, elle avait peur. Je ne sais pas pourquoi, parce qu'elle disait: «Aujourd'hui on ne prend pas de condom parce que je suis avec mon calendrier.» (Clarence, 109-113)*

*Je dirais que je l'utilise plus qu'avant, ça c'est sûr. (Simon, 1281-1283)*

*Souvent je n'ai pas fait ça protégé pis une fois, ben moi, j'ai eu un enfant. (Claudio, 33-35)*

Tous les résidants, sauf un, recourent à des arguments forts pour justifier leur non-utilisation du condom. Évidemment, ils sont nombreux à se croire à l'abri des risques de transmission des ITS ou de la conception d'un enfant, alors ils ne ressentent aucune envie, ni aucun besoin d'utiliser un condom. Ils avouent se laisser aller, oublier, être négligents, en particulier dans les situations passionnées. Lorsqu'ils consomment de l'alcool ou des drogues, ils avouent ne pas y penser. Dans certains cas, ils précisent ne pas être parvenus à aborder ce sujet avec leurs partenaires.

Comme nous l'avons déjà souligné, la majorité des jeunes de notre étude laissent entendre qu'il existe deux types de partenaires sexuelles: les adolescentes qui se respectent et en qui on peut avoir confiance et celles qui ont des rapports sexuels plus fréquents, qui inspirent la méfiance et les incitent donc à utiliser un condom. Cette catégorisation des partenaires sexuelles joue un rôle majeur dans la perception du risque de contracter une ITS ou de concevoir un enfant. L'argument le plus fort pour ne pas utiliser un condom se rapporte justement à cette représentation des femmes que l'on dit connaître et qui nous inspirent confiance. Les propos suivants en témoignent:

*Avec elle, je n'ai pas été protégé, je n'ai pas mis de condom, ça fait des années que je la connais, ce qui fait que j'avais vraiment confiance en elle. (Édouard, 941-946)*

*Avec ma blonde steady, on ne mettait pas le condom après un bout de temps. Moi, j'avais passé les tests et ma blonde était vierge. (Marco, 225-229, 449-451)*

Les arguments invoqués pour étayer cette confiance sont étonnants. Voici des exemples de ce que les jeunes disent:

*Avec des filles qui sont quand même assez propres, qui ne vont pas se traîner partout, qui se respectent quand même assez bien, je me dis que probablement, il y a moins de danger. (Stéphane, 607-611)*

*J'ai jugé qu'elle n'avait pas de maladies, des affaires de même. (Antonio, 297-298)*

En somme, certains jeunes n'utilisent pas de condom parce qu'ils font confiance à leur partenaire ou à leur flair, et sont, conséquemment, à risque élevé de paternité précoce et d'infection par des ITS.

Une dizaine de résidants ont la conviction qu'ils sont à l'abri parce qu'eux ou leur partenaire ont passé des tests de dépistage ou parce que leur compagne a recours à une autre méthode de contraception ou qu'eux-mêmes ont recours à une méthode même aussi aléatoire que le coït interrompu. Ils s'expriment ainsi :

*Bien, la fille m'a déjà proposé, je lui ai dit que j'allais y aller, mais finalement, j'ai oublié. Je ne suis jamais allé. Elle y est allée pis elle m'a dit que tout allait bien, pis tout ça. Je ne pense pas que j'ai quelque chose, il me semble que je le saurais. Tu sais, je le saurais si j'avais quelque chose [...] si j'avais le sida, je ne serais pas en forme... j'imagine que ça paraît. (Ludovic, 747-760)*

*Elle prenait la pilule [alors on ne prenait pas le condom]. (Marco, 309)*

*Je ne lui ai pas demandé, pis elle me dit: «T'as pas de condom?» J'ai dit non, je ne pense pas avoir de condom. Elle a dit: «Ah, ce n'est pas grave, tu sais, quand tu viens me voir, tu n'éjacules même pas en dedans. (Dany, 382-386)*

*Avec elle, ce n'était pas de condom. Je ne venais pas dans elle, juste avant de venir, je m'enlevais. (Jules, 605-608)*

Clarence, Marco et Ludovic invoquent la virginité de leur blonde ou la leur pour expliquer pourquoi ils n'ont pas utilisé le condom. Pour Clarence, cette stratégie a conduit à une grossesse.

*On était tous les deux vierges pis pourquoi pas, tu sais. Pis, c'était mieux sans condom, j'avais plus de sensations... Donc on le faisait plus souvent pis là un moment donné, elle est tombée enceinte. (Clarence, 60-65)*

*Bien, si la fille est vierge, moi je m'en fous là, je ne me protégerai pas. (Marco, 444-445)*

Une douzaine de jeunes tiennent un discours sur la protection sexuelle qui témoigne de leur insouciance et de leur négligence à cet égard. Huit d'entre eux (Euclide, Dany, Martin, Karim, Marco, Jules, Clarence et James) révèlent qu'étant donné qu'ils n'avaient pas de condom à portée de main, ils n'en ont tout simplement pas utilisé. Voici des exemples de leurs propos :

*Ah! La première fois que je l'ai fait, je n'avais pas de condom, ce qui fait que je ne me préoccupais plus [de rien]. (Euclide, 319-321)*

*J'avais des condoms en plus dans l'appart. Je n'ai même pas pris le temps de me lever pour aller les chercher, ça c'était con. Je me suis posé la question, mais je ne l'ai pas fait. (Marco, 167-171)*

Pour quatre autres, la protection sexuelle passe par-dessus bord lorsqu'ils sont en pleine action.

*Une fois que je suis dans l'action, j'y pense plus au condom.* (Jules, 1115-1130)

*Je ne pense pas à fouiller dans mes poches là [...], je n'ai pas le temps là. Je me fais arracher ma chemise, là.* (Claudio, 708-713)

*Pas sur le coup, pas quand je suis en train de baiser, donc j'y pense pas vraiment.* (Karim, 515-517)

*Sur le coup, je n'y pense pas [aux ITS]. C'est après.* (Christian, 232-233)

Malgré leur nombre, force nous est de constater que les campagnes de prévention contre le VIH/sida n'ont pas rejoint la plupart des résidants. Les adolescents se montrent particulièrement réfractaires à l'usage du condom, élément pourtant essentiel en matière de prévention de la transmission de l'ensemble des ITS. Quatorze jeunes croient que le condom altère considérablement les sensations érotiques et onze affirment que cela réduit le plaisir. L'utilisation du condom se heurte donc à des obstacles majeurs chez la plupart de ces jeunes. Au premier chef, c'est la perte de sensations ou la diminution du plaisir qu'ils y associent qui les rend réfractaires à son utilisation.

*Ça gâche...ça coupe... je ne trouve plus la sensation extraordinaire.* (Simon, 1147-1215)

*Ça enlève le fun... C'est plate... Ça va tout gâcher.* (Jules, 147-162, 376-387)

*C'est fatigant, tu ne sens pas tout... Tout, man, ça change tout.* (Fabricio, 977-993)

*Ça ne me procure pas autant de plaisir que si j'en n'avais pas... Pas en avoir, ça me fait plus de bien... Ce n'est pas aussi chaud, fait que ce n'est pas pareil... Ce n'est pas aussi bon.* (Louis, 210-222)

*Il y a plus de plaisir quand ce n'est pas protégé.* (Claudio, 644-646)

*Je ne sais pas pourquoi, je mets ça pis on dirait que je perds le goût complètement.* (Stéphane, 575-578)

*Je n'aime pas ça, mais là vu que je ne peux plus faire ça, ben pas pour tout de suite, j'opterais plus pour que la fille prenne soit la pilule ou quelque chose de même ou la pilule du lendemain ou je ne sais pas trop.* (Jean-Luc, 816-822)

D'autres arguments sont invoqués par Marco, Fabricio et Simon, comme c'est « énervant », « c'est gossant », « c'est chiant ». Niklas, Clarence et Marco invoquent en plus des difficultés techniques pour expliquer leur désenchantement par rapport au condom :

*Il glissait ou ben, il est resté pogné dans le vagin de la fille là... Oui, une fois, je l'avais mis avec une fille, pis il a pété quand même... (Marco, 265-273)*

*T'étais sûr que c'était correct, mais le condom a pété. (Niklas, 303-304)*

Sept jeunes soulignent le rôle de l'alcool et de la drogue comme facteurs d'inhibition de tout réflexe de protection. Ainsi, Édouard, Marco et Dany racontent s'être retrouvés dans une situation où l'altération de leur état de conscience leur avait fait perdre de vue les dangers que peuvent représenter des rapports sexuels non protégés. Écoutons-les.

*Si je n'avais pas été saoul, j'aurais probablement mis un condom. Pas probablement, j'aurais mis un condom. (Marco, 210-212)*

*Moi, je ne pensais pas que quand t'es saoul, bon ben, ça fait qu'on s'en fout là. En plus là, ça a commencé, l'extase, là, tu sais, j'étais là. Ah! Ah! Ah! (Dany, 333-340)*

*Non, je suis sur le party, je vais me faire du fun, je ne pense pas aux conséquences... Tu ne penses pas que l'autre a une hépatite, je ne sais pas. Tu n'y penses pas, tu fourres pis c'est tout. (Karim, 464-471)*

Claudio précise que lorsqu'il est saoul, il se sent frustré qu'une fille lui demande de mettre un condom. Édouard et Niklas sont conscients du danger de l'alcool et préfèrent être à jeun ou ne pas trop boire.

*Ne pas boire, calvaire, ne pas trop se saouler. Pis penser, ne pas trop se saouler pour que tu sois capable de penser. Si tu y as pensé, c'est correct... là. Je le sais qu'à la Saint-Jean, il ne faut pas que je sois avec une fille, c'est ça qui est écrit: les 23-24-25: pas de fille. (Niklas, 1284-1290)*

Euclide, Jules, Martin et Jean-Luc semblent préférer ne pas aborder le sujet avec leur partenaire de peur d'être obligés de mettre un condom.

*Je sais que si je le dis, ça va tout fucker, ça va tout arrêter [...]. Bon, elle ne va plus vouloir coucher avec moi, elle va y penser elle aussi, elle va vouloir une relation avec un condom pis ça va tout gâcher le fun. (Jules, 141-150)*

*Pour ne pas qu'elle dise: « On ne le fera pas », parce que je n'en ai pas, c'est dans ce sens-là que je n'ose pas lui demander. (Martin, 327-331)*

*Les autres filles, elles n'en ont pas parlé pis je n'en ai pas parlé, pis c'est ça. (Jean-Luc, 218-219)*

Si la communication sur la protection apparaît difficile pour ces jeunes, il semble que ce soit en partie parce qu'ils ne veulent manifestement pas se protéger. Par contre, certains résidents affirment se protéger dans des circonstances particulières que nous présentons ci-après.

C'est seulement après avoir appris que leurs partenaires étaient enceintes ou, plus rarement, après avoir contracté une ITS que dix jeunes ont commencé à se protéger de manière régulière ou ont réfléchi à la pertinence de le faire. Voici certains de leurs propos :

*Le désavantage, c'est que des fois, tu peux pogner des affaires, [...] des maladies ou faire tomber la fille enceinte, comme ça m'est arrivé. (Ludovic, 675-680)*

*Depuis cet été [on pensait qu'elle était enceinte], je me protège tout le temps. (Jules, 484-485)*

*Je n'ai pas envie de mettre une autre femme enceinte encore une autre fois, je ne sais pas, j'essaie de mieux m'arranger. (Emmanuel, 373-379)*

Un de ces jeunes va jusqu'à prodiguer des conseils aux autres après son expérience de paternité :

*Pensez-y comme il faut avant de faire l'amour avec une fille. Demandez-lui si elle veut. Parlez-vous avant si vous voulez un enfant pis si vous êtes sûrs d'être capables de l'héberger pis de le nourrir. (Édouard, 1614-1619)*

Si certains n'utilisent pas le condom quand ils ont confiance ou un bon *feeling* face à leurs partenaires, ils disent toutefois que le port du condom leur apparaît indispensable avec une fille qu'ils ne connaissent pas :

*Si je viens juste de la rencontrer, c'est sûr que je vais mettre un condom. (Marco, 223-225)*

*Je l'utilise de temps en temps quand je ne connais pas le monde... Tu ne sais jamais. (Karim, 425-427)*

*Si c'est quelqu'un dans la rue pis tout, je ne lui demanderai même pas, je vais en mettre une [capote]. (Martin, 359-363)*

Dany, Émilio, Euclide et Jean-Luc avouent porter un condom lorsque leur partenaire l'exige :

*Parce que c'est tout le temps la fille qui a préféré que je mette le condom, moi c'est pour la fille. (Dany, 446-448)*

*Elle voulait tout le temps se protéger parce qu'elle avait peur d'être enceinte. (Émilio, 451-453)*

Seulement quatre jeunes ont abordé la question des risques encourus en utilisant certains moyens contraceptifs et prophylactiques comme le coït interrompu.

*Le retrait, ce n'est pas bon parce que quand t'es en train de faire l'amour, il y a un liquide transparent qui sort pis là-dedans, il y a les spermatozoïdes. (Édouard, 611-617)*

*La fille a dit: «Ça fait une heure et tu n'es pas venu?» J'ai trouvé ça drôle et c'était une bonne expérience, malgré l'affaire du bébé. (Antonio, 1171-1175)*

Niklas, James, David, Antonio et Émilio, même s'ils se contredisent dans leurs témoignages, traitent de l'importance de la protection.

*Ça coûte 1 \$ pour ne pas pogner le sida, donc ça vaut la peine de mettre un condom. Si tu ne le prends pas, c'est un peu niaisieux. Le pire, ça prend 1 minute de plus et la minute est importante. (Antonio, 1603-1615)*

*Si j'ai un condom, je ne pense pas aux conséquences, je me dis que ça me protège quasiment à 100 %. Je me dis que c'est fait pour ça, contre les maladies, contre les bébés. (Antonio, 585-595)*

Six jeunes évoquent le recours de leurs compagnes à la pilule du lendemain. Trois des jeunes qui relatent cette expérience ont demandé explicitement à leurs partenaires de l'utiliser. Euclide dit même avoir forcé sa partenaire à la prendre après avoir sciemment fait l'amour avec elle sans condom.

*Après, elle est allée, ben je l'ai amenée avec moi à la pharmacie, ben pas à la pharmacie, c'est dans le centre-ville. Je ne sais pas, c'est une place là pour les filles là. Elle est allée là-bas pis elle a dit qu'elle avait eu une relation sexuelle sans condom et tout. Là, ils lui ont dit ce qu'il fallait qu'elle fasse, mais je ne suis pas rentré avec elle. (Marco, 311-332)*

*Des fois, je le faisais sans condom, pis c'est ça, après ce que je faisais, je la forçais à aller au CLSC pour aller prendre la pilule là [du lendemain]. (Euclide, 59-63)*

Dans deux cas, il semble que ce soit la jeune femme qui ait décidé d'écarter la possibilité d'être enceinte en prenant la pilule du lendemain :

*C'est soixante-douze heures après qu'elle a fait l'amour, elle prend la pilule du lendemain pour ne pas être enceinte. (Niklas, 130-133)*

*Deux fois, elle a pris la pilule du lendemain. [...] On a dit qu'elle devait prendre ça pour ne pas prendre le risque qu'elle soit enceinte. (Édouard, 75-77, 332-335)*

Deux adolescents précisent que c'est à la suite d'un incident imprévu que la pilule du lendemain a été utilisée. Il s'agit dans le cas d'Antonio du coït interrompu qui n'a pas fonctionné et, dans celui de Clarence, d'un bris de condom.

Enfin, selon Niklas, il y a des jeunes qui utilisent parfois un sac d'épicerie en guise de condom quand ils n'en ont pas.

En résumé, les jeunes nous ont appris que la vie en internat représente une contrainte à leur liberté et constitue une source de frustration et de privation sexuelles et amoureuses. À cela s'ajoute la censure qui prévaut entre les jeunes et entre les éducateurs et eux en ce qui concerne les discussions sur la sexualité. Les résidants n'ont pas beaucoup d'intimité et le peu qu'il leur reste est soumis à de fréquentes intrusions de la part des autres résidants ou du personnel.

Les jeunes que nous avons rencontrés cumulent de nombreux épisodes de paternité. Bien qu'ils ne connaissent pas toujours l'issue des grossesses dont on les a rendus responsables, nous avons constaté qu'ils assument mal ces expériences. Ces adolescents ne se sentent pas prêts à endosser le rôle de père dont ils subodorent l'importance et les responsabilités; ils sont donc consternés de devoir affronter une telle situation. Dans plusieurs cas, ils doutent de la véracité de l'annonce, puis se fâchent en apprenant cette nouvelle qui peu à peu les accable, dans presque tous les cas. Ils ont cru suffisant de dire à voix haute qu'ils ne voulaient pas d'enfant. Ils considèrent d'ailleurs que la contraception est une responsabilité qui incombe surtout à leurs partenaires. Souvent, ils semblent laisser aller les choses, jusqu'à perdre contact avec la mère de l'enfant, ou ils se prononcent contre l'avortement. Quelques-uns sont plus actifs et arrivent à convaincre leurs partenaires, après en avoir discuté avec elles, de mettre fin à la grossesse. Dans ce cas, ils nous font part du désarroi qu'ils ont vécu par rapport à l'avortement de leurs blondes, et du peu de moyens dont ils disposaient pour y faire face.

Pour ces adolescents en plein processus de maturation psychosexuelle, le contexte de réclusion est difficile à vivre. La promiscuité masculine semble renforcer une compétitivité intrasexuelle qui en met plusieurs sur la voie des conquêtes multiples afin d'épater les autres jeunes. La pression des pairs est forte pour adopter une attitude qui ne leur apparaît virile que lorsqu'elle dénigre tout ce qui est pour eux associé au féminin: la compassion, l'empathie ou des sentiments tels que la tristesse, la peur, la détresse. Il n'est donc pas étonnant que leurs rapports à la femme soient des plus ambivalents. Ils alimentent des représentations idéalisées de la femme et de l'amour, tout en évoquant les multiples difficultés auxquelles ils font face dans leurs relations avec leurs partenaires actuelles ou passées. Leur idéal d'attachement entre en contradiction avec les attitudes et les conduites machistes qu'ils adoptent et avec la recherche de plaisir sexuel et de satisfactions immédiates à laquelle ils donnent priorité. Ainsi leur quête de virilité, sous-jacente à leur manière de vivre leurs relations amoureuses, les fait hésiter entre l'attachement et la recherche du plaisir. Leurs témoignages nous indiquent cependant que la recherche du plaisir a triomphé chez la majorité d'entre eux.

En ce qui a trait à la contraception, à l'usage du condom et à la prévention des ITS, la majorité des jeunes que nous avons rencontrés ne se protègent pas souvent lorsqu'ils ont des relations sexuelles. Leurs propos indiquent qu'ils ne sont pas très conscients du risque de paternité, ni d'ailleurs du risque d'ITS. Les jeunes semblent penser que ce sont leurs partenaires qui doivent veiller sur la santé sexuelle et sur la prévention des grossesses. Lorsqu'ils sont sous l'effet de la drogue ou de l'alcool, bon nombre d'entre eux disent ne même pas penser à se protéger, car ils ont perdu en quelque sorte le contact avec la réalité. Le condom est mal perçu par l'ensemble des répondants qui le considèrent surtout comme un obstacle à leur plaisir. Chez ces jeunes, la protection sexuelle dépend surtout de leur impression de connaître la partenaire et du sentiment qu'ils ont de pouvoir lui faire confiance. Si quelques jeunes font tout de même preuve de bonnes intentions face à l'usage du condom, ce n'est que dans les circonstances particulières où leur flair et leurs expériences passées leur signalent un danger.

### **2.1.6. POUR UNE ÉDUCATION SEXUELLE DYNAMIQUE INCLUANT L'AMOUR, LA COMPRÉHENSION DES FEMMES ET L'ÉROTISME**

Nous avons aussi abordé la question de l'éducation sexuelle avec les adolescents afin de connaître leurs opinions avant de concevoir un programme d'éducation sexuelle devant être offert dans un internat tel que le Centre jeunesse Cartier.

Il ressort clairement des propos des jeunes que l'éducation sexuelle reçue à ce jour a été lacunaire et n'a pas favorisé l'apprentissage de la prophylaxie. Néanmoins, un certain nombre de résidants estiment ne pas avoir besoin de recevoir d'éducation sexuelle. Alors que onze des vingt-quatre jeunes sont d'avis qu'il serait intéressant de parler de la sexualité, voire d'acquérir des connaissances, six autres jeunes affirment qu'ils possèdent suffisamment de connaissances et d'expérience dans le domaine pour ne pas avoir besoin d'en apprendre davantage.

Les jeunes nous ont fait leurs recommandations pour l'élaboration d'un programme d'éducation sexuelle. Il ressort de leurs commentaires que l'univers sexuel féminin est un mystère qu'ils aimeraient bien élucider. Si certains croient qu'un programme d'éducation sexuelle conçu pour eux devrait contenir des notions relatives à la santé sexuelle, ils sont aussi d'avis que l'apprentissage de techniques pour devenir de meilleurs partenaires sexuels est des plus importants.

Les jeunes ont insisté pour nous faire comprendre que le cadre pédagogique était d'une importance cruciale si l'on souhaitait leur participation pleine et entière ; ce programme devra se démarquer de la formation scolaire traditionnelle et ne faire appel qu'à une pédagogie dynamique pour les rejoindre.

Dix-huit résidants décrivent leurs expériences d'éducation sexuelle antérieure. Mis en parallèle avec leurs attitudes à l'égard du condom, les propos des jeunes sur l'éducation sexuelle qu'ils ont reçue nous incitent à croire que ces expériences n'ont pas favorisé les apprentissages nécessaires à la protection sexuelle. Deux sources retiennent l'attention : les cours de formation personnelle et sociale dont nous entretiennent onze jeunes, et le groupe de pairs que cinq jeunes mentionnent.

Il semble que la qualité et la pertinence des cours d'éducation sexuelle que les jeunes ont reçus dans le programme de formation personnelle et sociale<sup>2</sup> (FPS) aient été variables. Si l'anatomie, les maladies transmissibles sexuellement, la grossesse et les méthodes de protection font partie des sujets que les jeunes disent avoir abordés en classe, trois des jeunes associent plutôt le programme FPS à des thèmes liés au volet « vie en société ».

Rappelons que les cours de FPS étaient, jusqu'à récemment, enseignés aux élèves du secondaire, de sorte que les résidants qui n'ont pas fréquenté l'école de façon régulière n'ont peut-être pas eu accès à l'ensemble du programme FPS. Selon les jeunes, les contenus des cours et la compétence pour les donner variaient en fonction de l'enseignant. Jean-Luc ajoute que le sexe de l'enseignant semblait influencer sa décision d'aborder ou non tel ou tel sujet en classe.

Pour Simon, Niklas et Fabricio, les cours de FPS étaient superficiels. Ainsi, Niklas considère n'avoir pas suffisamment entendu parler de la grossesse et des conséquences de la parentalité. Quant à Simon, il aurait apprécié que l'enseignant aborde plus en détail les relations amoureuses et sexuelles.

*J'ai suivi des cours, mais [...] on ne parlait pas de la grossesse... Ils en parlaient un peu mais, tu sais, ils ne disaient jamais de faire attention.*  
(Niklas, 581-590)

---

2. Au Québec, le ministère de l'Éducation a conçu et implanté en 1986 un programme de formation personnelle et sociale comprenant cinq volets, dont un volet d'éducation sexuelle. Ce programme était destiné aux élèves du primaire et du secondaire. Il a récemment été retiré du programme scolaire québécois, mais certains éducateurs utilisent encore des activités qui en sont issues, notamment en éducation sexuelle.

*Il ne se rendait pas à l'éjaculation, il parlait de ça mais, de là à parler des relations sexuelles, pis de tout ce qui se passait [...]. On avait des cours théoriques, mais ce n'était pas trop extraordinaire [...], c'était plus l'anatomie de l'homme, puis l'anatomie de la femme. [...] ça n'expliquait pas vraiment la vie amoureuse ou sexuelle. (Simon, 837-881)*

Fabricio raconte que l'un des enseignants, en présentant les méthodes contraceptives, ne parlait pas des modes de fonctionnement de ces méthodes : il se contentait de montrer le moyen contraceptif (condoms, stérilet, etc.) et de dire son nom sans autre explication.

Il n'est pas étonnant que certains résidants n'aient pas apprécié les cours de FPS qu'ils ont suivis s'ils étaient aussi peu stimulants ou trop théoriques. Néanmoins, Louis et Édouard ont apprécié certaines activités. Pour Louis, c'est la participation à des discussions animées et à des débats qui lui a fait apprécier les cours de FPS.

*Dans le FPS, tu sais, c'est correct, on fait des discussions, on fait des débats. C'est sûr qu'on a des affaires à répondre sur des papiers aussi mais il y a plus de discussion. C'est ça qui est le fun pis, le monde embarque. (Louis, 734-745)*

Édouard raconte avoir vu un film intéressant au sujet de la fécondation et de la grossesse.

*La semaine passée, on a eu un reportage sur un accouchement. Le [pénis] était dans le corps de la fille, pis [ils] étaient en train de faire l'amour. On nous montrait la pénétration, quand le gars venait, où ça allait, vraiment en détail, pendant toute la grossesse. La fille quand elle accouche, on montrait tout, tout, tout. J'ai ben aimé ça. (Édouard, 64-66)*

Édouard dit avoir apprécié ce documentaire parce qu'il était exhaustif et explicite. À cet égard, il nous apparaît représentatif de plusieurs des résidants interrogés : pour eux, il est important que les informations qu'on leur donne soient explicites. Cela n'a rien d'étonnant quand on sait les nombreuses interrogations que la sexualité et les relations amoureuses suscitent chez ces adolescents.

Maintenant, voyons par quels autres moyens les résidants ont eu accès à certaines informations sur la sexualité.

Si les cours de FPS apparaissent comme la source d'éducation sexuelle la plus répandue (onze résidants en discutent), d'autres sources d'information sont néanmoins abordées par cinq résidants : les amis, le groupe de pairs et la famille ; un jeune mentionne également les films pornographiques. Il est intéressant de constater que, contrairement à une idée assez répandue, ces trois sources ne sont pas les plus importantes pour les adolescents que nous avons rencontrés.

Pour cinq résidants (Ludovic, Dany, Jules, Paul-Émile et Édouard), la famille et les amis se sont avérés des sources d'information sur la sexualité.

*Ma sœur est «escorte» pis elle parle souvent de ça, de ses expériences pis tout ça [...]. Elle parlait de son travail. Baiser, pour elle, ce n'est pas compliqué [...]. Elle me disait comment c'est le corps d'une femme, comment ça se passait, les périodes pis tout ça [...]. Ma sœur m'a dit : «Hey! Protège-toi parce que les maladies, ça se pogne vite, un accident ça arrive vite.»* (Ludovic, 994-1031)

*Quand il a su que ma blonde était enceinte, mon ami m'a dit : «Hey men ! T'aurais pu mettre un condom, men ! Qu'est-ce que t'as pensé, men !»* (Dany, 1033-1036)

*À ce moment-là, je ne savais pas beaucoup d'affaires à 11 ans. Je savais comment faire un enfant pis les affaires de base, mais [...], c'est mes parents, mes amis que j'entendais parler.* (Édouard, 1248-1254)

Seul Édouard mentionne ses parents comme source d'information sur la sexualité. Pour les autres, ce sont surtout les amis, les autres résidants, une sœur pour Ludovic, qui semblent avoir été les principales références en la matière. Les films pornographiques ont constitué une autre source d'information pour Édouard qui dit :

*Des fois, j'écoutais des films aussi, ça m'arrivait le soir, je ne dormais pas et tout le monde dormait. J'allumais la TV pis je mettais le 64 ou des postes de sexe, ça passe toute la nuit [...]. Ça me renseignait sur comment faire jouir ou sur des positions. Quand j'étais plus jeune, je ne savais pas ce que le 69 voulait dire, mais au fil des années j'ai commencé à le savoir, à savoir pas mal d'affaires.* (Édouard, 1271-1276)

Pour Fabricio et Euclide, ce sont les activités spéciales et les discussions informelles avec les pairs dans les unités qui ont constitué des sources pertinentes et appréciées d'éducation sexuelle. Fabricio rapporte cette activité à laquelle il avait participé lors de son séjour dans un autre centre :

*Là-bas, il y avait tous les préservatifs, genre les condoms, les éponges, ils nous donnaient ça [...] pour pas que t'aïlles chercher des bibittes là. Ils ne nous en donnaient pas 20 [...]. Ils m'ont donné une éponge pis un condom [...]. Pis aussi des petites affaires de lubrifiant.* (Fabricio, 1142-1159)

Au Centre Cartier, un éducateur organise une activité qui semble bien appréciée. Fabricio et Euclide en parlent en termes positifs.

*Il y a un éducateur aussi qui fait des affaires. Des fois, c'est sur la sexualité, des fois, c'est sur la drogue. Il fait des jeux [...]. On est tous assis autour d'une table, là tu parles de ce que tu veux, de quelque chose qui te met mal à l'aise, pis toute. Admettons quelque chose qui te tracasse, là tu le dis et*

*lui, il va dire comment tu pourrais résoudre tes affaires. On est tout le groupe. Toute l'unité, oui, mais c'est juste lui qui fait ça. (Fabricio, 1065-1117)*

*Il nous laissait choisir, il y avait plusieurs sujets pis il nous laissait choisir d'y aller avec la majorité du monde. Il demandait lequel on voulait faire en premier, celle-là va être en premier, celle-là en deuxième. Il y avait trois activités. Des fois, on faisait des jeux de rôle, des fois, on faisait des choses comme ça, c'était le fun. Il nous expliquait des choses qui se passaient, si on avait des questions, on pouvait les poser. Des fois, il faisait des jeux-questionnaires. (Euclide, 1124-1148)*

Seize résidants nous ont entretenue des besoins des jeunes en éducation sexuelle; les principaux besoins sont d'échanger et d'apprendre certaines choses. Si certains jeunes reconnaissent éprouver ces besoins, d'autres les attribuent à leurs pairs. Quatre résidants estiment ne pas avoir de besoins particuliers en éducation sexuelle parce qu'ils possèdent déjà, selon leurs dires, des connaissances suffisantes en la matière, mais ils affirment, par ailleurs, que les autres jeunes ont des lacunes à combler. Seuls deux jeunes croient que ni eux ni les autres jeunes n'ont besoin d'éducation sexuelle.

Alors qu'ils nous décrivaient le contexte de vie au Centre Cartier, des résidants soulignaient, entre autres, leur frustration de ne pas pouvoir discuter librement de sexualité. Il n'est, dès lors, pas étonnant que neuf d'entre eux mentionnent explicitement leur désir de pouvoir parler ensemble de sexualité et leur envie de s'exprimer plus librement et plus ouvertement (Stéphane, Émilio, Martin, Simon, Paul-Émile, Niklas, Jules, Louis et Jean-Luc). S'il y a des moments où de telles discussions seraient possibles, comme dans les cours de FPS, ils sont généralement consacrés à des cours plus didactiques qui laissent peu de place aux discussions approfondies. Les témoignages qui suivent illustrent ce besoin d'échanger.

*Je pense que les gars ont besoin d'en parler. Je ne sais pas du côté des filles comment ça marche [...]. Je pense qu'il y a des gars qui ont besoin d'en parler, de s'informer, de dire ce qu'ils ont vécu, de savoir ce qu'ils pourraient faire ou des choses qui sont arrivées, pis qu'ils ne veulent plus qu'elles arrivent. (Stéphane, 1346-1356)*

*Comme je le disais tout à l'heure, ils le feraient n'importe quand, ils en parleraient de toutes sortes de façons, ils parleraient même de tout ce qu'ils ont vécu quasiment là, si la question se pose. Là, ils ne peuvent même pas en parler. (Émilio, 864-869)*

Martin ajoute que les discussions sur la sexualité doivent être plus ouvertes. De son point de vue, les résidants sont actuellement contraints à en parler en catimini. N'ayant pas l'habitude d'en parler ouvertement sans

digressions et sans humour, ils ont peu d'habileté et éprouvent une certaine gêne à aborder sérieusement la plupart des sujets. Stéphane et Émile croient pourtant que les jeunes sont prêts à en discuter ouvertement.

Plusieurs noyaux de sens précisent la façon dont ils veulent pouvoir parler de sexualité et les avantages qu'ils y associent. Ainsi, selon Simon et Paul-Émile, il ne faut pas mettre de barrières de langage, il faut pouvoir exprimer les interrogations véritables telles qu'elles se posent dans la vie quotidienne. Les jeunes devraient être invités à parler de leur vécu, à exprimer leurs craintes, leurs questions, leurs croyances sans qu'on essaie de les censurer.

*Les gars vont pouvoir sortir ce qu'ils ont à dire pis ils vont pouvoir se sentir mieux dans leur peau tout ça [...]. Je ne disais pas que ce que le prof voulait que je dise là, ce qui fait que ça sortait de moi, ça ne sortait pas du prof. (Paul-Émile, 1560-1593)*

Il faudrait aussi plus de temps pour discuter, comme le précisent Jules et Niklas, qui soulignent l'insuffisance des périodes allouées à ce sujet; il est dès lors impossible d'approfondir un sujet et d'intégrer de nouvelles informations. Voici le témoignage de Niklas :

*Qu'ils ne prennent pas que 45 minutes parce qu'ils ont juste ça comme temps... qu'ils prennent le temps qu'ils veulent pour leur expliquer, pour que ça rentre dans leur tête là [...]. Quarante-cinq minutes ce n'est pas assez, ils font juste expliquer c'est quoi la grossesse pis ils ne parlent pas d'autres choses. (Niklas, 634-657)*

Pour Niklas et Paul-Émile, ce serait l'occasion pour les résidants, surtout les plus jeunes, d'apprendre à partir de l'expérience des autres.

*Si c'étaient des jeunes un petit peu plus âgés que nous autres, ils diraient peut-être comment ils l'ont vécu, s'ils ont trouvé ça un petit peu dur. Ils vont peut-être dire ça. Ça vaut la peine d'écouter [...]. Si tu commences vraiment, les jeunes vont t'écouter; souvent onze, douze ans ou moins, ils vont t'écouter. (Niklas, 707-767)*

*Les éducateurs m'ont dit d'apprendre au monde ce que je sais, pis d'apprendre du monde ce qu'ils savent eux autres, tu sais [c'est] comme ça que j'ai appris [...]. Oui, c'est comme ça avec tout le monde, tu sais, comme j'ai plusieurs amis, apprendre d'eux autres pis eux autres m'apprendre. (Paul-Émile, 755-808)*

Pour ces deux jeunes, l'expérience des pairs est une source importante d'apprentissage. Pour Niklas, par exemple, les résidants plus jeunes bénéficieraient d'entendre les plus âgés raconter leur vie, leurs expériences.

Parallèlement à ce besoin de discuter qui prend diverses formes, certains résidants expriment aussi celui d'être informés.

Neuf jeunes jugent pertinente l'idée d'instaurer un programme sur la sexualité au Centre Cartier. Il est intéressant de constater que la plupart d'entre eux identifient des besoins chez les autres jeunes, sans vraiment nous dire explicitement qu'eux-mêmes en bénéficieraient, exception faite de Martin et de Paul-Émile.

*Ça serait comme un groupe sur la sexualité, ça serait de la même façon que la drogue [...]. Je trouverais ça le fun pour le monde. Il y en a dans mon unité qui ont 13 ans, 14 ans pis qui sont là, pis qui se pensent hot [...]. C'est quand même assez sérieux [la sexualité], faut savoir ce que c'est que c'est, tu sais. C'est sûr que si on peut se le faire apprendre comme ça, c'est plus facile. (James, 1547-1571)*

*Ça m'intéresserait moi, encore plus, pis je n'aurais pas fini d'en apprendre. (Martin, 1074-1076)*

Même Paul-Émile, qui affirme en connaître « pas mal » sur la sexualité, pense pouvoir apprendre de nouvelles choses à ce sujet :

*Je suis au milieu de mon [secondaire] V en sexualité, ce qui fait que je sais pas mal tout là, tu sais, mais j'aimerais bien continuer. Ça m'avancerait en quelque part. (Paul-Émile, 1609-1614)*

Bien que certains résidants aient exprimé le désir d'échanger entre eux et d'avoir accès à des informations sur la sexualité, d'autres estiment ne pas avoir besoin d'un programme sur la sexualité. Jules dit que ce n'est pas un besoin primordial et Émilio croit que la plupart des jeunes du Centre sont à l'aise avec tout cela et que « d'apprendre des choses, [ils] s'en foutraient dans le fond » (861-883).

Pour Édouard, il n'y a pas de besoins chez les jeunes en matière d'éducation sexuelle, car « les jeunes savent pas mal comment faire l'amour » (1424-1425). De même, Ludovic estime posséder les connaissances suffisantes ; le reste, il n'en a pas vraiment besoin :

*Faut que ça me serve, tu sais. Faut que ce soit nécessaire ou sinon, je n'ai pas besoin de savoir que la femme est telle affaire ou telle affaire, là [...]. Le reste, si ça arrive ben, j'en parle, c'est correct que je sois informé. Si ce n'est pas vraiment important pour moi, si ça ne me sert pas là, moi je ne le retiendrai pas ou je ne le saurai pas et ce ne sera pas plus grave que ça. (Ludovic, 1041-1078)*

Quant à Marco, s'il nous a dit précédemment que les résidants avaient besoin de « cours » sur la sexualité, il considère personnellement ne pas en avoir lui-même besoin : « Je n'ai pas besoin d'éducation » (737).

L'analyse du discours des résidants fait émerger un grand nombre de thèmes à explorer dans l'éventualité où un programme d'intervention serait créé. Nous avons regroupé ces thèmes en trois catégories principales : éclaircir

le mystère des femmes et la dynamique des relations avec elles; la protection sexuelle; les relations sexuelles et les techniques pour être un meilleur partenaire sexuel. Parallèlement à ces trois grandes catégories, les questions liées à l'orientation sexuelle, au machisme, au respect de l'intimité et aux perceptions des parents sont abordées par un moins grand nombre de jeunes.

Les jeunes ont souvent parlé des questions relatives à leur perception des femmes et à leurs interactions avec elles. Pour la moitié des résidents, un programme d'éducation sexuelle devrait prioritairement viser à éclaircir les mystères que représentent les femmes afin de les aider à améliorer leurs rapports avec elles. Plus spécifiquement, ce sont sept noyaux de sens qui émergent de leurs discours, noyaux attachés à ce que l'on pourrait qualifier d'énigme du féminin pour ces jeunes hommes en quête d'absolu et tourmentés dans leurs rapports sentimentaux.

Stéphane, Émilio, Karim, Fabricio, Emmanuel et Jean-Luc s'interrogent sur la façon d'aborder les femmes, de les choisir et d'entrer en relation avec elles.

*La façon d'approcher une fille, tu sais, parce que souvent les gars vont approcher une fille pis ça va sortir tout croche: «Tu es une ci, tu es une ça, pis tu sais, je te sauterai.» (Stéphane, 1372-1380)*

*Disons, une façon d'aborder la fille qui a marché. Tu as essayé ça, puis tu as aimé ça, pis après ça, c'était plus facile. (Karim, 1260-1266)*

*Les critères de sélection d'une fille, je suis sûr qu'il y a des gars qui embarqueraient là-dedans. Des fois on parle de ça. (Jean-Luc, 946-953)*

Pour Jean-Luc, Emmanuel, Marco, Ludovic et David, la manière de résoudre leurs conflits avec les femmes est un autre sujet important. Ces jeunes manifestent leur intérêt pour des rencontres qui porteraient sur la violence conjugale, la résolution de problèmes et les réactions en situation de conflits. Voici quelques exemples de propos qui vont dans cette direction:

*Des petites façons de réagir là avec ta blonde [...] des trucs qui pourraient t'aider à savoir quoi faire dans des moments, comme quand tu as une bagarre avec elle. (Emmanuel, 1220-1229)*

*Quand tu es ici avec des gars, ce n'est pas la même chose que quand tu vas sortir dehors. [...] Tu vas dire: «C'est ben beau là, j'ai réglé des problèmes avec des individus, mais c'était tous des gars.» Quand ça va être avec une fille, tu vas dire: «Hey, c'est bizarre, qu'est-ce que je fais, tu sais, je la frappe ou je lui parle?» Parce qu'il y en a ici qui vont régler le problème en se battant. Si tu sors dehors pis qu'il y a une fille qui t'envoie chier ou quelque chose, qu'est-ce que tu vas faire? (Ludovic, 1558-1574)*

Stéphane, Fabricio, James et Emmanuel aimeraient aborder la question des relations amoureuses: ils aimeraient savoir comment les développer, les entretenir et les approfondir.

*Il y a peut-être des choses à clarifier au bout de ces choses-là. Tu ne peux pas aimer une personne au bout d'une semaine! C'est d'apprendre comment l'aimer, apprendre à connaître cette personne-là, comment avoir une bonne relation avec cette personne-là, autant du côté sentimental que sexuel. (Stéphane, 1394-1406)*

*Comment ça se passe la sexualité au complet de A à Z. Pas juste de faire l'amour, tu sais, comment ça se passe au début quand t'as une blonde pis jusqu'à fin, que ce soit rendu juste au mariage tu sais. Ça serait intéressant pour tout le monde. (James, 1818-1828)*

En se référant à une expérience passée désagréable, Emmanuel suggère également d'aborder la question de la drogue et de son impact négatif sur les relations amoureuses.

Le monde intérieur des femmes semble aussi préoccuper Karim, Ludovic et Marco qui se demandent ce qu'elles pensent d'eux, ce qu'elles aiment ou n'aiment pas et ce qui se passe dans leur tête. Voici deux exemples de leurs propos:

*Ce qui se passe quand les deux font l'amour. Qu'est-ce qui se passe dans la tête de chacun là? [...]. Il y a peut-être des affaires qu'elles aiment pis elles ne veulent pas le dire, pis on sait jamais, on saura jamais, des fois ça pourra toujours être mieux. (Karim, 1122-1144/1189-1205)*

*Qu'est-ce qui se passe pour la femme quand elle a des relations ou d'autres choses, les points de dénigrement. Je veux dire comment la femme se sent si toi tu baisses une fois avec elle pis qu'après tu la crisses là? Comment qu'elle va se sentir pis, pourquoi faire ça? (Ludovic, 1108-1121)*

Stéphane aimerait en apprendre davantage sur le corps des femmes et son fonctionnement. Il suggère aussi que soient abordés les craintes et les complexes que les gars ressentent devant les femmes.

*Avoir des sujets comme: pourquoi les gars se sentent complexés? Pourquoi ils ont peur du rejet de la fille? Ça nous arrive souvent, je pense. Les jeunes pis quelques amis m'ont parlé qu'ils ont peur d'être rejetés par les filles. Qu'est-ce qu'elles vont penser? Souvent ils ont une relation avec une fille pis ils ont peur de la rappeler, ou de retourner la voir en pensant que peut-être elle a été dire plein de choses à plein de filles: «Bah! lui il ne fait pas bien ça; pis il est mal fait; pis il en a une petite; pis il est tout déformé; il est gros; il est trop maigre.» Je pense qu'il y a de ça aussi. (Stéphane, 1422-1443)*

Ces premières recommandations illustrent toute l'importance que revêtent, pour ces onze résidants, leurs relations avec les femmes. Le second thème, abordé également par onze jeunes, traite de la protection contre les ITS, le sida et les grossesses. Voyons leurs recommandations à ce sujet.

Stéphane, Jules, Martin, Marco, Simon, Ludovic, Fabricio, Antonio, Dany, Emmanuel et Niklas abordent, dans leurs recommandations, la question de la protection sexuelle. C'est d'abord pour éviter les maladies transmissibles sexuellement et le sida qu'ils reconnaissent l'importance de se protéger.

Quant à la grossesse, seulement quatre jeunes en parlent, ce qui suscite notre questionnement pour trois raisons. Premièrement, on peut s'étonner que seulement onze des vingt-quatre résidants rencontrés discutent de l'importance de promouvoir la protection sexuelle quand on sait qu'ils ont tous eu des pratiques à risque d'ITS ou de grossesses pour leurs partenaires (les deux critères de sélection pour l'entrevue). Deuxièmement, seulement quatre de ces onze résidants abordent le thème de la prévention des grossesses dans leurs recommandations, ce qui corrobore l'idée que la possibilité de devenir père ne constitue pas un motif suffisant pour les inciter à se protéger; en effet, de nombreux jeunes semblent croire que la responsabilité de la contraception revient à leur partenaire. Troisièmement, des quatre résidants qui suggèrent d'aborder la prévention des grossesses dans le programme, seul Stéphane a lui-même un enfant. D'autres jeunes pères présumés (Paul-Émile, Fabricio, Niklas, Édouard, Claudio et James), qui ont pourtant fait face à la grossesse non planifiée de leur partenaire, n'ont pas retenu ce thème, ce qui indique qu'ils le jugeaient de peu d'importance.

Voici quelques extraits de leurs témoignages sur l'importance d'aborder la protection sexuelle dans un programme d'éducation sexuelle.

*Si je sais c'est quoi une maladie transmise sexuellement [...] au moins, tu es informé quand tu as des relations, au moins tu le sais à quoi tu t'attends. Au début, tu fais quelque chose et, bon, ok, c'est beau [et sans y prendre garde] t'as des ITS. (Dany, 539-552)*

*Il y a aussi les affaires d'ITS et tout. Savoir c'est quoi les symptômes qu'on ressent quand qu'on en a, on ne dit pas c'est quoi les symptômes, quand même, il y en a qui se guérissent. Comment ? C'est toutes des affaires que je ne sais pas. (Martin, 1244-1251)*

D'autres jeunes mettent l'accent sur les conséquences des ITS (telle la stérilité) et les ressources disponibles pour un traitement rapide (le CLSC par exemple).

Pour Ludovic, la protection sexuelle est trop souvent discutée dans la perspective de la pénétration uniquement; il suggère d'aborder la protection pour un éventail plus large de pratiques sexuelles à risque :

*C'est plus la protection, savoir se protéger... pas juste quand tu baisses, tu sais, il n'y a pas juste les pénétrations, il y a d'autres choses que tu fais aussi, [la] fellation pis des affaires comme ça. Ça aussi, tu sais, faut que tu te protèges, faut que tu saches ce qui arrive [avec ces pratiques-là].* (Ludovic, 1048-1056)

Voici quelques exemples de propos des jeunes pour qui la prévention des grossesses s'avère importante :

*Parler de la maternité pis de la paternité du côté des jeunes adolescents, je pense que c'est quelque chose d'important aussi. Souvent, il y en a qui vont se retrouver avec un enfant. Ils ne savent plus quoi faire, pis là ils disparaissent, pis tu ne les vois plus. L'enfant est élevé tout seul par le père ou tout seul par la mère ou il se retrouve en centre d'accueil, en famille d'accueil pis il se débrouille tout seul. C'est peut-être juste une question de prendre ses responsabilités. Leur démontrer que peut-être ce n'est pas la meilleure chose à faire d'avoir un enfant à cet âge-là, d'essayer de prendre des précautions le plus possible, pas juste pour les ITS.* (Stéphane, 2011-2041)

[Présenter] *du monde qui ont des enfants, pis qui sont en appartement, qui sont dans la misère, pis là qui appellent leur mère. Est-ce que tu peux garder l'enfant? Ah non, je n'ai pas le temps aujourd'hui... Ils appellent la grand-mère. Pis montrer des affaires négatives pour qu'ils comprennent que ça ne vaut pas la peine d'avoir un enfant tout de suite.* (Jules, 1065-1073)

*Moi c'est: quoi faire quand tu mets une fille enceinte [...]. Si ta blonde est enceinte pis toi ça t'arrive, comme moi, dans ta face comme pouf, le lendemain elle se lève: «Hey je suis enceinte, c'est le fun.» Mais qu'est-ce que je fais: je le garde, je l'avorte?* (Ludovic, 1086-1103)

Les stratégies proposées par ces adolescents consistent surtout à faire prendre conscience aux résidants des conséquences de la parentalité adolescente sur leur vie à eux et sur celle de l'enfant à naître. Jules nous invite à les décourager en leur montrant les aspects négatifs qui y sont associés. Quant à Ludovic, il trouve important d'aborder le processus de décision, les aspects à considérer et les pistes de solution éventuelles pour préparer ceux qui pourraient vivre une telle situation.

Nous avons déjà abordé l'importance qu'accordent les résidants au fait d'être de bons partenaires sexuels. Dix résidants (Stéphane, Jules, Karim, Louis, Dany, Marco, Simon, James, Fabricio et Claudio) émettent

des recommandations quant à l'apprentissage de techniques et de trucs pour mieux faire l'amour aux femmes. Voici des exemples illustrant cette préoccupation :

*Comment je fais pour lui donner telle jouissance ? Les gars des fois, ils ne se posent pas de questions, ils font un peu n'importe quoi ou ils font ça ben vite parce qu'ils ont peur d'avoir l'air cave. (Stéphane, 1413-1420)*

*Ça m'intrigue de savoir où est le point G, ça je n'ai jamais trouvé. C'est un mythe ou c'est vrai ? Les différentes positions, ce que tu peux faire pour que ça soit mieux. Je ne sais pas moi l'ambiance. Je sais qu'on ne sait pas tout là non plus. (Karim, 1172-1187)*

*Comment ça se passe une relation sexuelle là ? Tu sais, pas obligé de me montrer un film porno là parce que ça, ce n'est pas la réalité. Sauf que tu me montres un film éducatif sur les relations sexuelles, sur avant, pendant, après. [...]. Après ça, tu peux faire usage de pas mal toutes les parties de ton corps là quand tu fais l'amour. (Louis, 791-801)*

*Les préliminaires, les positions... faudrait qu'on parle vraiment de l'acte, de l'affaire dans le fond, des expériences que chacun a déjà vécues. Pas juste l'histoire d'informer tout simplement, de parler de ce que le monde vit, de ce qui se passe réellement, pas juste de la théorie. Parler des vraies choses là ! (Simon, 925-975)*

Ces propos illustrent la nature des préoccupations des jeunes quant aux relations érotiques. Ils s'interrogent, par exemple, sur les moyens de faire en sorte que la relation sexuelle procure plus de plaisir afin de devenir de meilleurs amants. Ainsi, des cours sur les positions sexuelles et les techniques érotiques s'avèreraient manifestement populaires parmi ces jeunes à la recherche de modèles et de savoir-faire.

D'autres thèmes ont également été suggérés, bien que par un nombre plus restreint de résidants ; les voici :

Jean-Luc, Louis, Simon et Édouard mentionnent l'orientation sexuelle, l'homosexualité, la bisexualité, le lesbianisme comme des sujets susceptibles d'intéresser les résidants dans un programme. Quant à Édouard, il suggère qu'un reportage sur l'homosexualité soit présenté.

*Ce qui se passe, il n'y a plus grand monde qui s'en cache, ça se fait partout. On parle de lesbianisme, d'affaires à trois, de toutes sortes de choses là, la bisexualité, pis des affaires qui sont ouvertes maintenant, avant c'était tabou. (Simon, 978-985)*

Trois autres thèmes sont abordés, chacun par un seul résidant. D'abord, Paul-Émile est d'avis qu'il faudrait discuter du respect de l'intimité de chacun. Il est vrai que les résidants nous ont parlé de la fréquence des blagues et moqueries au centre, ainsi que de la difficulté de préserver son intimité ; cette recommandation semble donc pertinente.

Martin, pour sa part, suggère de discuter « *de la supériorité que les hommes croient avoir sur les femmes* ». Il est intéressant de noter qu'il est le seul à suggérer de discuter ouvertement du machisme.

Quant à Claudio, il s'interroge sur ce que les parents pensent des relations sexuelles chez les adolescents et il aimerait discuter de la façon dont divers parents y réagissent.

Dix-sept résidants nous font des suggestions précises sur le cadre dans lequel un programme d'éducation sexuelle serait susceptible de les rejoindre. Plusieurs jeunes posent comme condition première une rupture avec la formation scolaire traditionnelle. En effet, ils nous recommandent de mettre complètement de côté les activités de type papier-crayon et de favoriser plutôt une pédagogie dynamique et participative qui inclurait notamment des projections de films, des jeux ou des témoignages que viendraient présenter des invités auxquels ils pourraient s'identifier.

Ici également nous verrons réapparaître leur préoccupation à l'égard des femmes. Ils sont six jeunes à suggérer que les groupes soient mixtes et quatre, que l'animation en soit confiée à une femme.

Onze résidants proposent qu'un éventuel programme soit composé d'activités amusantes, divertissantes et qui changent de la routine scolaire (Euclide, Claudio, James, Jules, Niklas, Louis, Édouard, Fabricio, Ludovic, Emmanuel et Dieudonné). Dans cette perspective, des jeunes suggèrent d'éviter les questionnaires ou les activités associées à la pédagogie traditionnelle. Les propos qui suivent en témoignent :

*Ce qu'ils n'aiment pas [les jeunes], c'est des questionnaires. Cette semaine, on a eu un cours de FPS avec des questionnaires, tu réponds par vrai ou faux, pis après ça on révise les questions tous ensemble. Les questionnaires pis les affaires comme ça, je n'aime pas vraiment ça, pis pas mal de jeunes aussi n'aiment pas ça écrire... Faudrait que ça fasse changement des math pis du français. (Édouard, 1397-1408)*

*Je n'aime pas ça être assis pis voir une feuille. [...] Peut-être mélanger le sport avec le FPS, faire comme un parcours dans un gymnase. Dire: « Regarde, t'as une décision à prendre, prends un des chemins et tu vas voir si tu vas arriver, pis si t'aimes ça. » (Emmanuel, 1327-1341)*

Plus précisément, ces activités ludiques suggérées comprennent des films à visionner (5), des jeux (4), de l'improvisation (2), des témoignages à écouter (1), des revues à regarder (1). Voici quelques exemples de propos décrivant les activités proposées :

*On pourrait avoir des activités comme sur la sexualité, on pourrait aller écouter des films. Pas des films 3X, mais des films sur la sexualité qui expliquent. (James, 1719-1727)*

*Tu peux faire des improvisations, des petits jeux, pour démontrer certaines affaires, tu sais, que ce n'est pas vraiment ça qu'il faut dans une relation. (Ludovic, 1386-1389)*

*Moi ce qui m'intéresserait ça serait comme disons un genre de drame: quelqu'un qui a eu une enfance dure et il ne sait pas ce qu'il doit faire, s'il doit accepter l'enfant ou le placer en centre d'accueil, un genre de gars qui... peut-être qui se fait abuser sexuellement par un homme ou par une femme... ou bien à propos du VIH, tu as le sida. Ce sont des affaires qui m'intéresseraient. (Dieudonné, 1208-1222)*

Ces jeunes proposent des activités qui permettent des apprentissages par des méthodes qui ne sont pas celles de l'école traditionnelle. Contrairement à eux, Antonio suggère une activité sur la sexualité qui prend la forme d'un cours, dans une classe. Il donne l'exemple de l'enquête par questionnaires qui a précédé nos entretiens. Il s'agit cependant du seul résidant à exprimer une telle idée, la majorité des autres préféreraient des activités qui ne soient pas de type scolaire.

Jules, Marco, Claudio, Martin, Ludovic et David aimeraient que les cours se donnent au sein de groupes mixtes parce qu'ils parviendraient mieux ainsi à comprendre ce que pensent les filles de la sexualité et des hommes. De plus, la présence de filles dans les activités serait une raison supplémentaire d'y participer.

*Je trouve que ce serait pas mal plus plate sans filles, parce que la société est faite de gars pis de filles. C'est le fun d'entendre l'opinion de tout le monde, pis c'est le fun de voir des visages féminins aussi. (Marco, 1158-1166)*

*Des filles et des gars parce que, tu sais, ça permettrait que le gars voit ce que la fille peut ressentir ou la fille peut voir ce que le gars peut ressentir. Pas juste parce que tu es affamé pis tu as juste les gars, c'est juste pour voir les points de vue d'un sexe à l'autre. (Claudio, 1009-1023)*

*Ben, il y a une affaire, je ne sais pas, qui serait peut-être intéressante, en parler en groupe pis avec des filles aussi, pas juste entre gars, parce qu'entre gars tu as toutes des idées des gars. [...] Savoir ce que les filles pensent de nous quand elles en parlent. (Martin, 1119-1160)*

L'interaction avec des filles dans des activités d'un programme sur la sexualité est présentée comme une source potentielle d'apprentissages importants. Ludovic ajoute d'ailleurs que la présence de filles modifie le discours que les gars tiennent sur elles. De ce point de vue, c'est l'apprentissage du respect des femmes qui semble devenir le but principal de cette recommandation. Néanmoins, pour certains résidants, les motivations ne sont pas de nature pédagogique. Ainsi cette préoccupation pour les femmes amène Marco et Ludovic à émettre avec humour l'idée d'une salle dédiée

aux relations sexuelles : « *une salle de débauche* », pour le dire comme Marco, qui permettrait les contacts entre les résidents de Cartier et les résidentes de l'internat pour adolescentes à Laval (NDL).

Selon Louis, l'animation est cruciale pour soutenir l'intérêt et susciter la participation des résidents.

*Un bon animateur, c'est ce qui fait toute la différence là, si l'animateur est correct, il dit ce qu'il pense puis il laisse les autres dire ce qu'ils pensent là, le monde va embarquer. Mais si la personne fait son cours juste pour donner son cours là, il n'y a pas personne qui va embarquer.* (Louis, 710-718)

Mais, plus encore, selon Jean-Luc, Claudio et Antonio, l'animation par une femme serait encore plus intéressante. La présence d'une femme rendrait le programme « *plus attirant pour les jeunes* », comme le dit Claudio (945-952).

Selon deux jeunes, le programme doit reposer sur une participation volontaire. Pour Stéphane, s'il est obligatoire, la participation sera moindre et le dévoilement très restreint. Emmanuel croit également que la participation volontaire assurera une plus grande motivation des participants.

Deux résidents ont parlé du décloisonnement éventuel des bénéficiaires d'un programme d'éducation sexuelle, mais n'étaient pas du même avis à ce sujet. Par décloisonnement, on entend ici le fait de rassembler des jeunes vivant dans des unités différentes. Selon James, le décloisonnement permettrait aux résidents d'avoir accès à des opinions plus diversifiées, ce qui maximiserait les apprentissages. Quant à Marco, il considère que les jeunes seront plus à l'aise de parler de sexualité avec les jeunes de leur unité exclusivement.

James propose un programme sur une base hebdomadaire, une ou deux fois par semaine. Niklas complète les suggestions en rappelant que le respect des jeunes est indispensable à la réussite d'un programme d'éducation sexuelle.

En somme, nous avons vu que la principale source d'éducation sexuelle a été le programme de FPS et que les sources complémentaires ont été les pairs, les parents ou les films. Malheureusement, ces expériences d'éducation sexuelle n'ont permis que peu d'apprentissages en matière de sexualité et de prophylaxie ; les trajectoires contraceptives et prophylactiques décrites précédemment le confirment. Devant ces lacunes, il est étonnant de constater que les résidents ne se reconnaissent que peu de besoins en matière d'éducation sexuelle. Ils sont plus enclins à observer de tels besoins chez leurs pairs... En effet, seulement onze jeunes sur vingt-quatre ont manifesté le besoin de parler de leur sexualité et d'acquérir des connaissances

supplémentaires. Quelques résidants affirment même avoir suffisamment de connaissances et d'expérience pour ne pas avoir besoin d'en apprendre davantage sur la sexualité.

Néanmoins, certains jeunes laissent entrevoir une certaine ouverture à des formes d'éducation sexuelle qui proposeraient des activités interactives basées sur leurs besoins. Ils se disent intéressés par des activités dont ils pourraient choisir les thèmes et au cours desquelles ils pourraient aborder ce qui les préoccupe personnellement. Vingt-deux résidants ont proposé sept grands thèmes pour un éventuel programme d'éducation sexuelle : les relations avec les femmes, la prévention des ITS et des grossesses, les techniques pour devenir de meilleurs partenaires sexuels, les orientations sexuelles, le respect de l'intimité, le machisme et la perception que les parents ont de la sexualité de leurs adolescents.

Les activités portant sur ces thèmes devraient toutefois se distinguer des activités scolaires traditionnelles. La forme interactive et participative s'avère donc un critère important de leur satisfaction. Les activités proposées devraient prendre la forme d'activités non traditionnelles comme des jeux de rôle, des improvisations, des témoignages vécus, des projections de films. Quant à leur participation, il importe pour eux qu'elle se fasse sur une base volontaire.

## **2.2. LES PROPOS DES ÉDUCATEURS**

Les éducateurs sont des observateurs privilégiés de certains aspects liés à la vie sexuelle des résidants. Ils nous ont parlé de la solitude des jeunes, de leur mode d'expression sexuelle en résidence, de leur quête de virilité, de leur conception idéalisée des femmes et de l'amour, de la prophylaxie en matière de grossesse et d'ITS, et, enfin, de la paternité. Avant d'aborder comment les éducateurs perçoivent les conduites sexuelles des jeunes, attardons-nous un peu sur la compréhension qu'ils ont des forces et courants qui influent sur la vie sexuelle des résidants.

### **2.2.1. PEU D'INTERACTIONS ÉDUCATIVES AU SUJET DE LA SEXUALITÉ**

Le discours des éducateurs permet d'isoler quatre motifs qui déterminent la conduite sexuelle des jeunes : le déclin des valeurs dans la société, l'adhésion des jeunes à des stéréotypes sexuels rigides, l'inadéquation des modèles familiaux et, enfin, le recours à la sexualité pour tenter de combler une carence affective et une grande détresse. Voyons les liens que font les éducateurs entre ces éléments et l'univers sexuel des jeunes.

Dans douze segments de leur discours, des éducateurs expliquent par des changements sociaux la vision qu'ont les jeunes de la sexualité; ils pointent la publicité et l'invasion de la sexualité dans les médias en général et dans la musique plus particulièrement. Trois éducateurs dénoncent les valeurs et les modèles qui prévalent socialement.

D'autres invoquent l'absence de modèles positifs qui transmettraient des valeurs pour expliquer la situation actuelle; ce sont les films à caractère pornographique ou à contenu violent et la publicité qui servent de modèles aux jeunes hommes, mais ceux-ci ne proposent que des stéréotypes sexuels inadaptés. C'est donc à des valeurs de pouvoir, de contrôle, de réussite et de performance, indicateurs présumés de la masculinité, que ces stéréotypes exposent les jeunes. Dans cette perspective, la conduite sexuelle des adolescents n'est que la réponse à l'injonction de la masculinité prescrite par les médias. Les citations suivantes vont dans ce sens:

*La performance, la réussite, le pouvoir, le contrôle, tout ça, c'est comme des valeurs qui devraient être attribuées aux hommes dans notre société. Tu sais, ça se poursuit au niveau de la sexualité, c'est le même schème de référence, le pouvoir, la réussite [...]. Ça part de loin, les valeurs profondes des hommes. Tous ces jeunes-là ont trempé tôt dans des affaires, et on parle de gens à problèmes. Au niveau de la sexualité, ils ont été mis là-dedans, dans le bain, jeunes, plus jeunes que les autres. Ou bien les expériences qu'ils ont eues n'étaient pas nécessairement faciles et tout ça. Ils ont tous aussi ces schèmes de référence-là. (FG2, 1344-1366)*

*Ils n'ont pas de modèles, ils se fient à ce qu'ils voient dans les films. Puis les films pornographiques, les films de violence, les modèles ne sont pas là, c'est-à-dire que le problème, tout le problème comme je le vois, moi, c'est qu'il n'y a pas de modèles. (FG3, 1857-1866)*

*On vit dans un monde à l'envers [...] on s'en va vers quoi là? Les valeurs, elles sont où les valeurs? Les valeurs qu'on avait apprises. Il n'y a plus grand-chose qui tient aujourd'hui. Tout tombe comme un château de cartes. (FG3, 2314-2329).*

Dans douze segments de leur discours, des éducateurs expliquent par des modèles familiaux inadéquats l'image de la sexualité qu'ont les résidants. Ils y dénoncent en premier lieu l'éclatement de la structure familiale traditionnelle et la disparition des valeurs qui lui est associée, puis ils mettent en cause le comportement des parents à l'égard de leurs enfants. Ils insistent sur la banalisation des expériences atypiques de parents *fuckés* (mère qui danse nue, prostitution du père ou de la mère, usage de drogue, inceste, abus physique et sexuel, fraternité ou sororité provenant de différents parents) et le rôle inadéquat que les parents confient parfois à leur enfant; tout cela contribuerait à induire chez les adolescents une représentation tronquée de la sexualité.

Dans leur compréhension du vécu sexuel des résidants, des éducateurs voient une tentative pour combler une carence affective et remédier à une grande détresse. Cinq interventions expliquent que la sexualité peut rehausser l'estime défaillante de certains jeunes et que cette quête, en apparence sexuelle, est en réalité de nature affective.

*Ils ne sont pas capables de l'obtenir, ils sont très insécures, ils ne sont pas capables de maintenir des relations stables, ce qui fait qu'ils se rabattent sur la sexualité, mais je ne pense pas que ça comble leur vide affectif là, tu sais. (FG1, 704-710)*

*Je le dis en [tant que] quête, ils recherchent l'affection à travers la sexualité au lieu de rechercher simplement l'affection ou l'amour d'une personne. Par rapport à la sexualité, ils ont l'impression de répondre à un besoin qui n'est pas nécessairement ça, mais ils ont l'impression [que] par la sexualité, ils vont l'obtenir. (FG1, 716-725)*

Deux éducateurs perçoivent une grande détresse ou de grandes difficultés dans le recours à la vulgarité et à l'exagération verbale pour parler de sexualité.

*Habituellement, quand un jeune dans l'unité s'affiche comme « plus, plus » dans un secteur, tu as déjà un bon indice qu'il y a quelque chose qui se cache en dessous, ce qui fait que le jeune qui s'affiche avec ses performances puis qui connaît toutes ces affaires-là, il vient de te dire qu'il y a quelque chose qui cloche dans son affaire. Là, si tu grattes, tu vas trouver qu'il a des méchants problèmes et qu'il en a vécu des affaires. Puis, il est peut-être dans une grande détresse, mais il aime mieux s'afficher comme un « plus, plus », alors qu'en réalité, il aurait intérêt à travailler ses affaires parce que ça ne va pas bien. Quand il y en a un qui s'affiche comme le super organisé, le super performant dans les sports, là tu te mets à le regarder de proche puis tu t'aperçois que c'est souvent l'opposé qui se passe. Ce qui fait qu'au niveau des verbalisations à caractère sexuel, bien souvent, ça cache le problème. Celui qui n'en parle pas, je ne dis pas qu'il n'a pas de problème, mais ce n'est peut-être pas le plus malade. (FG2, 1684-1713)*

Nous constaterons dans les pages qui suivent que cet accent sur la souffrance inhérente aux propos sexuels des résidants est marginal par rapport au nombre important d'interventions qui en soulignent l'exagération, la vulgarité, le caractère mensonger et le sexisme.

Différentes interactions liées à l'expression sexuelle se déroulent quotidiennement au Centre Cartier. Certaines impliquent les adolescents et les éducateurs, d'autres les jeunes entre eux ou des individus solitaires. Dans un premier temps, les éducateurs parlent des gestes sexuels que les résidants posent dans les unités; ils expliquent que, même si de tels comportements sont peu fréquents, ils commandent parfois une intervention ou une sanction.

Au-delà de ces interventions ponctuelles destinées à résoudre un problème particulier, il semble que les discussions sur la sexualité soient peu fréquentes entre éducateurs et résidants, ceux-ci hésitant généralement à se confier. Si certains éducateurs font des efforts d'éducation sexuelle, ceux-ci s'avèrent non systématiques et semblent n'avoir que peu d'influence sur la protection des résidants en matière de sexualité.

Vingt segments du discours des éducateurs portent sur les conditions d'encadrement du Centre Cartier qui ont un impact sur les comportements sexuels des résidants. L'encadrement découlant du code de vie du centre comprend des règles explicitement formulées qui portent notamment sur les horaires d'occupation des chambres, l'éclairage dans les pièces et l'interdiction de se regrouper hors de la vue des éducateurs. D'autres conditions sont instaurées, de manière implicite, par les résidants eux-mêmes; elles concernent notamment la durée de l'utilisation de la douche et du cabinet d'aisance. Explicites ou implicites, les règles de conduite régissent néanmoins les interactions entre les résidants et définissent ce qui est permis et ce qui est défendu. Elles permettent donc de prévenir l'occurrence de certains comportements réprouvés dans un contexte de vie de groupe.

Des vingt segments de discours se rapportant aux comportements sexuels des résidants, émergent deux idées principales. D'abord, il apparaît qu'il n'y a ni lieu ni moment pouvant favoriser l'intimité des résidants. Puis, il semble que les contacts sexuels entre les résidants soient rares.

Dans treize segments de discours, des éducateurs de trois groupes de discussion admettent que les résidants ne bénéficient d'aucune intimité véritable. Ils y discutent des règles qui interdisent tout contact sexuel, des portes de chambre vitrées sans rideau, de la présence constante de lumière (néons le jour, veilleuse la nuit) et de la circulation d'un surveillant la nuit.

*Admettons qu'il a une petite amie qui vient à l'unité, bien, il n'est pas question, en tout cas chez nous, que le garçon soit tout seul avec elle dans sa chambre. (FG1, 1990-1996)*

*Tu t'organises [pour] qu'on voie deux têtes et deux mains si tu es dans le salon [avec ta blonde]. (FG1, 2000-2008)*

*Je trouve que les jeunes n'ont pas beaucoup d'intimité, on peut dire ça : «Fais ça dans ta chambre si tu as le goût de le faire.» On pourrait leur dire ça, sauf qu'il n'y a pas de petits rideaux dans la fenêtre puis il y a de la lumière, il y a des veilleuses la nuit. (FG2, 2707-2708)*

Parallèlement à ces conditions qu'on pourrait qualifier de «formelles», un code informel s'est développé entre les résidants, qui en dénoncent les transgressions.

*Il y a des jeunes qui essaient de le faire dans les toilettes, mais il suffit qu'il y ait un autre jeune qui passe et qui constate que ça fait longtemps qu'il est là... Il se pose des questions, et là c'est du niaisage. Il cogne, puis ça dérange l'autre, puis il le dit à tous les autres. (FG1, 2313-2320)*

Les conditions d'encadrement du centre sont préventives et permettent de réduire les contacts sexuels entre les résidants. Aussi, si certains contacts ont lieu, ce n'est que peu fréquemment. Dans huit segments de leur discours, des éducateurs des quatre groupes de discussion s'expriment en ce sens.

*Par rapport aux situations à connotation sexuelle, c'est plutôt marginal... quelques cas sur une dizaine d'années à peine, et encore. (FG1, 2242-2250).*

*Par expérience j'ai l'impression que c'est quand même rare, ça n'arrive pas fréquemment. Si j'avais à le quantifier, je dirais peut-être un cas par année, un cas par deux ans, mais c'est quand même rare. (FG3, 1170-1175)*

Si les contacts sexuels entre les résidants sont interdits, un intervenant précise néanmoins qu'« ils peuvent faire ce qui veulent de leur corps, tout seul » (FG2). Dans huit segments de discours, des éducateurs de trois groupes expliquent que la masturbation est une pratique normale et qu'elle est tolérée lorsqu'elle est pratiquée dans le respect de certaines conditions. Voici des exemples de leurs propos :

*Ce n'est pas [interdit], on va le dire aux garçons un moment donné, on va lancer des choses. On va dire: « Bien, va dans ta chambre, va faire ça si ça te tente. » [...] C'est normal, la masturbation. (FG1, 2451-2458)*

*Ben évidemment, c'est beaucoup mieux accepté, c'est parce que ce n'est pas un sujet qu'on aborde quotidiennement, mais on en entend souvent parler et tout le monde en rit, même le personnel féminin. [...] Je pense qu'en général, les jeunes sont assez discrets là-dessus. Ils ont des moments où ils sont en chambre le soir, tout ça, mais c'est bien accepté. (FG2, 2642-2657)*

Si la masturbation est tolérée, c'est néanmoins à la condition qu'elle se pratique silencieusement et hors de la vue des autres. Voici comment s'expriment les éducateurs à cet égard :

*Si le gars veut le faire dans l'intimité, c'est là qu'il va le faire [dans sa chambre entre 22 h et 23 h] ou il va le faire dans la douche, mais là, il faut que ce soit silencieux parce que si ce n'est pas silencieux... (FG2, 2745-2750)*

Certains comportements sexuels semblent, malgré tout, échapper à l'encadrement. De même, la conduite verbale de certains jeunes dépasse parfois les limites acceptables.

Dans seize segments de leur discours, des éducateurs de quatre groupes de discussion décrivent divers comportements sexuels qui ont lieu malgré les conditions d'encadrement. Les éducateurs relatent des situations dont ils ont été témoins ou ils rapportent, parfois avec scepticisme, des situations racontées par des jeunes. Il s'agit d'échanges de services, d'attouchements, de fellations, de relations sexuelles entre deux résidants ou entre un résidant et sa copine en visite et, enfin, d'un concours de masturbation dans les douches. Voici des segments de discours qui illustrent ces situations :

*C'est déjà arrivé dans leur unité, ça s'est passé dans les douches. Dans les toilettes, c'est déjà arrivé, dans une chambre aussi parce qu'on a des périodes où les jeunes peuvent s'isoler dans leur chambre, s'ils le veulent. On ne va pas vérifier toutes les dix minutes, voir qui est dans la chambre de qui, puis, en principe, personne ne devrait entrer dans la chambre de l'autre. Mais il y en a un qui s'est faufilé dans la chambre de l'autre, il y en a, des situations comme ça. (FG1, 2364-2376)*

*Nous, cet été, ils faisaient un concours de masturbation dans les douches, c'était généralisé à l'ensemble du groupe. Alors là, celui qui prenait le plus de temps à venir, bien là... Nous, on l'a ri longtemps. (FG2, 2662-2669)*

*J'ai vu des échanges de services, le gars n'avait plus de cigarettes. «Bon ok, trois cigarettes pour une pipe», ça se passe dans les toilettes. (FG3, 1197-1200)*

Certains comportements à caractère sexuel des résidants sont dirigés vers les intervenantes; il peut s'agir d'avances sexuelles, de tentatives de séduction, de comportements exhibitionnistes, de chantage, de rumeurs, d'insultes ou de propos grivois.

*Je me rappelle d'un certain jeune, il y a plusieurs années, les avances étaient claires, nettes et précises: «J'ai le goût, ça te tentes-tu ?» Par contre là, c'est quand même rare que ce soit aussi clair que ça, c'est vraiment rare. (FG3, 1290-1296)*

*Je me rappelle au tout début là, c'était un éducateur qui me disait: «Bien là, ce commentaire-là tu sais, ça voulait dire autre chose puis tu devrais peut-être voir ça avec lui.» J'étais peut-être naïve [...] ça avait l'air d'un compliment, sauf que quand toute la gang rit autour, ce n'est plus juste un compliment. C'est une façon, peut-être déguisée, de jouer à la séduction avec l'éducatrice pour voir comment elle réagit, puis voir comment elle patauge là-dedans, comment elle se débrouille. (FG4, 195-211)*

*Il était très exhibitionniste, il manquait beaucoup de respect... je ne sais pas combien de fois il m'a traitée de pute, tu sais. [...] que je lui ai dit: «Je ne t'aurais pas sanctionné juste parce que j'avais vu que t'avais une érection, mais là, je pense que tu fais un show avec ça... Je pense que tu fais exprès parce que ce sont des femmes qui sont ici.» (FG4, 1362-1389)*

Une éducatrice rapporte avoir été victime de rumeurs, un résidant ayant envisagé le chantage pour obtenir des faveurs sexuelles. Voici son témoignage :

*C'est arrivé voilà longtemps [...] Ils ont monté une histoire en disant : « Elle vient dans les chambres des gars puis elle fait des blow job aux gars pendant la sieste. » Les trois jeunes ont été sanctionnés, mais on ne savait pas quelle était l'ampleur de la responsabilité de chacun [...]. Ce qui m'a choquée, c'est que c'était deux jeunes qui se mettaient ensemble pour monter cette histoire-là, un peu pour voir la réaction d'un autre jeune qui était un peu dupe [...]. Ce qui a déboulé, c'est qu'il s'est dit : " Je vais lui demander de me faire une pipe, puis là, si elle ne veut pas là, je vais aller la stooler au chef [d'unité]. " J'ai trouvé ça dégueulasse, dégueulasse, tu sais, qu'un ado puisse penser au gain : " Si elle ne veut pas, bien... " (FG4, 306-356)*

Pour éviter des situations de ce type, des intervenantes disent avoir développé des comportements préventifs. Voici ce qu'elles décrivent :

*Je porte une attention particulière à la façon de me vêtir, comme là j'ai une chemise, une grosse chemise par-dessus mes jeans. (FG4, 180-188)*

*Pas mettre de petite camisole, pas mettre un chandail trop... si je me penche, j'ai toujours le réflexe de mettre ma main, parce que [...] ils ont les yeux ouverts là. (FG4, 189-194)*

Dans l'extrait qui suit, un intervenant explique la difficulté que pose la question du harcèlement des intervenant(e)s par les résidants. Il considère que cette situation, lorsqu'elle survient, tend à être banalisée.

*Comment tu agis de façon adéquate en respectant le jeune là-dedans, ce n'est pas toujours évident parce qu'il y a le droit du jeune et le droit du personnel aussi, parce que ces jeunes-là ont peut-être fait du harcèlement au niveau du personnel. C'est vu comme... ce n'est pas grave, il faut s'attendre à ça avec cette clientèle-là. C'est vu comme banal [...]. Je pense que ce n'est pas banal. Hier, on nous a dit qu'on veut essayer de créer un milieu naturel mais les gestes qui seraient réprimés à l'extérieur, ici on se contente de les minimiser parce que ce sont des membres du personnel qui sont impliqués [...]. Mais pas l'inverse, parce que quand c'est l'inverse, là, c'est le branle-bas de combat, suspension et tout, on a des cas de ça. (FG3, 1218-1257)*

Ces propos traduisent certaines des difficultés liées à l'intervention ; ils illustrent notamment le paradoxe qu'il y a à vouloir politiquement normaliser le milieu de vie d'une clientèle qui éprouve justement une singulière difficulté à vivre à l'extérieur, dans un milieu dit « normal ». Ils traduisent également le sentiment de ne pas recevoir un appui suffisant lorsque des situations litigieuses opposent les droits des éducateurs à ceux des résidants.

Lorsqu'ils font face aux manifestations de la sexualité des résidants, les éducateurs préconisent surtout des interventions ponctuelles adaptées à la situation.

*On y va beaucoup au cas par cas. Comme si, disons, un gars a une relation sexuelle dans sa chambre avec sa copine et il se fait prendre, bien là, on change le niveau de visite à la suite de ça. Ça va être des visites supervisées. On peut, à la limite, refuser que la demoiselle vienne au centre. Il y a un paquet de moyens qui peuvent être mis en place. On y va avec les besoins du jeune, la situation. (FG2, 2591-2601)*

*[Pour ce qui est de l'intervention], moi je traverse le pont quand je suis rendu. (FG2, 2794)*

Dans vingt-quatre segments provenant de quatre groupes de discussion, les éducateurs évoquent les réactions éventuelles selon les types de situation : d'abord, ils appliquent la sanction et l'arrêt dans les cas de propos inadéquats, d'irrespect et d'exhibitionnisme et, ensuite, ils tentent d'instaurer un encadrement visant le développement d'une attitude respectueuse chez les résidants.

*Je dirais qu'on a des interventions proactives dans le sens qu'on sait que le taux de testostérone chez ces garçons-là est très élevé. Donc, il y a certaines choses qu'on ne tolère pas comme la tenue vestimentaire, ils ne peuvent pas se promener torse nu ou en caleçon dans l'unité devant tout le monde [...]. On garde une façon adéquate d'être habillé en tout temps, à la minute qu'on sort de la chambre. (FG1, 1904-1916)*

*On est souvent dans l'arrêt d'agir. (FG1, 2142-2144)*

*Quand les gars vont parler d'une façon inadéquate d'une fille, on va dire : « Soigne ton langage, parle comme il faut. » Aussi, on va teinter nos interventions en disant : « Bien écoute, penses-tu vraiment que c'est ça une relation ? Bien moi, je pense plutôt que c'est ça. » Puis là on va leur dire ce que c'est l'amour, c'est quoi le respect d'une personne. (FG1, 2126-2138)*

*On leur demande au début de parler de façon respectueuse. Je reviens encore à la terminologie : « Utilisez les bons termes, ne soyez pas vulgaires, respectez celui qui parle, ne riez pas de l'expérience de la personne qui parle. » Il faut préparer une petite mise en scène avant d'aborder le sujet, sinon ça déborde, c'est difficile pour eux. (FG2, 592-601)*

Enfin, il semble que, devant les manifestations sexuelles des résidants, tous les éducateurs ne sont pas aussi à l'aise d'intervenir. Dans l'extrait suivant, un intervenant explique que son collègue a ressenti un malaise certain lorsqu'il a surpris deux résidants ayant un rapport sexuel.

*Ça se passe dans les toilettes, [...] mon chum éducateur est à côté, ça fait du bruit, il lève la tête, il voit ça [...]. Il n'est pas à l'aise avec ça, du tout. (FG3, 1199-1205)*

Lorsqu'il est question d'intervention dans le domaine de la sexualité, de nombreux éducateurs provenant des trois groupes de discussion font état, en tout premier lieu, de la composition diversifiée et changeante des unités et de la grande diversité des individus qui les composent. Ils précisent que les unités sont constituées en fonction de diverses caractéristiques des résidents : leur âge, leur origine ethnique, leur problématique individuelle, leur maturité ou la nature de leur placement ; il est donc impossible de dresser un portrait univoque des unités. Cette grande diversité pose un défi pour l'élaboration d'une approche homogène et concertée en matière de sexualité et de prévention, car les objectifs à poursuivre sont parfois divergents.

À ce défi s'en ajoute un autre, à savoir la brièveté de la durée des séjours des résidents. En effet, le séjour des jeunes au sein d'une unité varie de quelques semaines à quelques mois ; ce contexte de transition rend difficile l'implantation d'interventions de réadaptation.

À la fugacité des relations entre les éducateurs et les jeunes s'ajoute l'impact des nouvelles politiques institutionnelles qui visent à rendre la vie dans le centre le plus semblable possible à la « vraie vie ». Si tous les éducateurs reconnaissent le bien-fondé de cette nouvelle philosophie, ils sont nombreux à émettre des réserves quant à son réalisme. Ce désir de normaliser le milieu de vie des jeunes ne peut que se traduire par une réduction de leur marge de manœuvre dans les interventions éducatives et disciplinaires.

Il se dégage donc un certain pessimisme du discours des éducateurs sur leur pouvoir d'intervention et l'aide qu'ils peuvent apporter à des résidents qui représentent des problématiques multiples. Ce pessimisme semble influencer les perspectives d'éducation sexuelle des résidents, mais il ne serait pas le seul élément à considérer. En effet, les commentaires des éducateurs donnent à penser que la décision d'intervenir dans le domaine de la sexualité est davantage un choix personnel émanant de valeurs individuelles. Il est vrai qu'en l'absence de lignes directrices claires, les éducateurs sont libres d'agir ou non à cet égard.

Même si les interventions dans le domaine de la sexualité ne sont pas si fréquentes, dix-neuf segments de discours convergent et permettent d'avancer qu'elles interpellent les valeurs de chaque intervenant, sa personnalité et sa permissivité et qu'elles revêtent, dès lors, un caractère individuel.

*Ce sont nos valeurs.* (FG4, 500-501)

*Avec les années, je suis plus confortable à intervenir. Puis je suis très consciente que tu intervies en fonction de tes propres valeurs. Tu as beau avoir eu n'importe quelle formation, c'est toi, selon que tu es confortable avec ça et comment tu tolères ça. (FG4, 1431-1439)*

*C'est personnel à chacun en quelque part, je pense que c'est vraiment selon la personnalité des éducateurs. (FG2, 2424-2429)*

Selon deux éducateurs, la formation scolaire et le choix des méthodes éducatives privilégiées contribuent à la diversité des interventions.

*Ça revient toujours [au fait que] les gens sont tellement différents les uns des autres, puis ils ont des backgrounds différents et ils les utilisent de façon différente. (FG3, 2638-2639)*

*Je pense que notre rôle, c'est de faire de l'information puis de passer ça de façon à ce que le gars le comprenne bien. Je pense qu'il y a beaucoup de choses que l'on peut faire pour se rendre là. Chacun a sa méthode et, de toute manière, il n'y a pas de bonnes réponses ou de mauvaises réponses. Je pense que l'important, c'est que le jeune en vienne à comprendre ce qui se passe là-dedans. (FG3, 2439-2449)*

Enfin, dans cinq segments de discours, un intervenant dit que pour promouvoir chez les résidants une sexualité normale, les éducateurs doivent vivre eux-mêmes une sexualité normale afin de transmettre des normes et des valeurs qu'ils considèrent comme normales.

*Des jokes comme à connotation sexuelle, des affaires sur l'homosexualité. Ce sont des jokes, c'est toujours fait à la blague là. C'est bien drôle sur le coup, mais les valeurs qu'on disait tout à l'heure, les valeurs qu'on est supposé soutenir en principe mais qu'on ne fait pas en pratique, c'est deux choses, il y a des éducateurs qui, des fois, ont des valeurs vraiment tordues là, puis qui transmettent pas toujours les bonnes choses. (FG3, 2300-2314)*

Les interactions entre résidants et éducateurs en ce qui concerne la sexualité sont peu fréquentes. Il semble, en effet, que les résidants se confient peu aux éducateurs de manière spontanée et que, pour qu'une certaine ouverture se produise, les éducateurs doivent adopter une attitude accueillante et faire preuve d'un grand respect. Certains éducateurs croient que leur sexe et leur âge ont une incidence sur l'ouverture des résidants à leur égard. Ainsi, ces derniers sont d'avis que les résidants se confient davantage aux éducateurs plus jeunes et aux éducatrices. Cependant, l'humour et l'utilisation du langage des jeunes semblent être des stratégies utiles pour compenser la faible proximité avec les résidants.

Dans treize segments de leur discours, des éducateurs de quatre groupes de discussion nous rapportent que les résidants se confient généralement peu à eux, surtout pour parler de relations sexuelles ou amoureuses.

Les rencontres consacrées au suivi individuel sont des moments plus propices à l'ouverture de soi chez les résidants, mais il faut qu'il règne un climat de confiance pour que surgissent des confidences.

*Il faut qu'il y ait un climat de confiance et de calme. (FG1, 2219-2237)*

*C'est difficile pour eux, même si en individuel, c'est peut-être plus facile d'en parler avec eux parce qu'ils sont moins gênés, mais ils ont très peur du jugement. (FG2, 601-606)*

*On ne sait pas comment ça se passe du côté des filles, mais du côté des garçons là, au niveau sexualité, on en entend parler surtout quand on est à proximité des gars. Les gars s'en parlent entre eux autres, mais d'éducateurs à jeunes, pis de jeunes à éducateurs, ce n'est quand même pas coutume de parler sexualité. (FG3, 11-24)*

Ce serait donc surtout entre eux que les résidants aborderaient la sexualité et ils iraient peu vers les éducateurs pour se confier. Les confidences aux éducateurs semblent être des cas de force majeure, la circulation constante dans les unités et la crainte du jugement apparaissant comme des obstacles importants. Néanmoins, les résidants se confieraient parfois.

Si les résidants ont peu tendance à se confier, neuf segments de discours suggèrent qu'ils s'ouvrent néanmoins lorsqu'on sait créer des conditions propices. Ainsi, il semble que lorsque l'intervenant est bien accepté par les résidants, qu'il est à l'aise pour aborder le sujet et qu'il fait preuve d'ouverture, les résidants se confient davantage. Le sexe et l'âge sont deux autres facteurs importants.

*L'enseignant était bien accepté des jeunes, l'échange était le fun. C'était apporté sous forme un peu magistrale mais avec de l'échange. Les jeunes apportaient aussi leur propre vécu. Puis les jeunes se sentaient à l'aise de lui poser des questions parce qu'il les aimait bien, entre guillemets, et ils se sentaient à l'aise, ça permettait [leur ouverture]. (FG1, 2489-2499)*

*Il y a des éducatrices qui ont travaillé puis même si elles connaissaient beaucoup moins le jeune que nous, le jeune avait plus tendance à s'ouvrir quand c'était une éducatrice. (FG3, 2481-2497)*

*Ils viennent, puis ils cherchent aussi à se faire sécuriser. Ils nous posent des questions [...] : « Vous autres les filles, est-ce que c'est comme ça avec vos chums ou toi quand ton chum [...] toi qu'est-ce que ça te fait ? » Ils cherchent à connaître, ils cherchent à avoir des modèles d'une certaine façon. (FG 2)*

*Souvent, ils se sentent un peu plus proches de ceux qui sont plus jeunes, donc ils vont avoir tendance à élaborer un petit peu plus sur le sujet. (FG3, 578-590)*

Dans quatorze segments de discours de deux groupes de discussion, les éducateurs affirment que l'humour et l'adoption du niveau de langage des jeunes sont nécessaires pour établir la communication : l'humour dédramatise et le niveau de langage adéquat permet d'être compris rapidement et efficacement. Nous présentons ici quelques citations en ce sens :

*Il y a différentes façons d'aborder le sujet, tu peux mettre ça très fermé, dans le sens où tu vas juste te concentrer sur la tâche, ou tu peux utiliser l'humour, l'humour qui fonctionne des fois beaucoup plus que la façon très cléricale de dire « Tu ne fais pas ça sinon... » [...] De dédramatiser certaines situations, cela fait souvent que le message passe beaucoup mieux; si le jeune rit après, il va probablement le retenir beaucoup plus facilement que si c'est très formel et que tu amènes ton petit pamphlet, que tu lui donnes puis qu'il regarde ça, ça va prendre l'orientation de la poubelle. Si, par contre, tu as su mettre de l'humour, une blague en même temps dans la conversation, bien le jeune, c'est souvent le principe du plaisir qu'on dit, bien c'est aussi ça qu'il va retenir. (FG3, 2378-2399)*

*C'est le langage du milieu... ce qui fait que des fois si on veut qu'ils comprennent le message tout de suite sans tricoter, sans se faire une rencontre d'une heure là, sans que ça s'éternise, bien, on utilise souvent un moyen de même tu sais. (FG4, 265-270)*

Même si un certain nombre d'éducateurs parviennent à communiquer avec les jeunes relativement au domaine sexuel, la plupart d'entre eux soulignent que les interventions éducatives en la matière sont plutôt rares et dépendent des personnalités et valeurs de chacun.

### **2.2.2. DES JEUNES À QUI LA RESPONSABILITÉ PARENTALE ÉCHAPPE**

Au total, c'est dans soixante-dix segments de discours que des éducateurs des quatre groupes de discussions abordent la question de la paternité de certains résidants. Cinq éléments ressortent des propos des éducateurs : la paternité chez les résidants, les réactions qu'elle suscite, les responsabilités parentales et l'origine ethnique, les objections des éducateurs à la paternité et celles des résidants eux-mêmes.

Dans dix segments de discours, les éducateurs des quatre groupes de discussion concluent à la rareté des cas de paternité chez les résidants. Ce sont des expressions telles que « ce n'est pas beaucoup » (FG1, 1314), « c'est assez rare » (FG3, 727-728) ou encore « pas si souvent que ça, trois, quatre fois peut-être » (FG4, 791/793), qui témoignent de cette prévalence somme toute assez faible de la paternité chez les résidants du Centre Cartier. Alors qu'un intervenant estime qu'environ un jeune père est hébergé chaque année dans chaque unité, un autre souligne en avoir eu trois simultanément.

Vingt segments de discours, répartis dans les quatre groupes de discussion, portent sur les réactions des résidants à l'annonce de leur paternité. Les réactions des jeunes oscillent, selon les éducateurs, entre la fierté, l'illusion de changement de vie et les réactions négatives.

Dans dix segments de discours, les éducateurs décrivent la valorisation et la fierté que procure aux résidants leur paternité. Néanmoins, cette valorisation ne se traduirait pas chez les résidants par une implication réelle auprès de l'enfant. Ce dernier serait objet de valorisation face aux autres les jours de visite, moments « de reconnaissance » pour le dire comme un intervenant, alors que durant la semaine, cela ne semble pas les préoccuper.

L'illusion d'un changement de vie est un second noyau de sens émergeant du discours des éducateurs pour qualifier les réactions des résidants au moment où ils apprennent leur paternité. Les segments de discours ci-après en sont des exemples.

*C'est comme un gage de réussite quand ils sont sortis de Cartier puis là tu as de leurs nouvelles: «J'ai un enfant, tu sais ma blonde est enceinte pis là j'ai un enfant.» Comme si en quelque part c'était un gage de réussite, il s'en est sorti, mais dans bien des cas, le gars revient [en hébergement au Centre] un peu plus tard. (FG2, 1978-1990)*

*Pour eux ça veut dire: «Je suis devenu un homme.» (FG4, 2015)*

Deux segments de discours font état de réactions négatives. Pour ces jeunes, l'annonce de la paternité générerait de l'anxiété ou signifierait l'échec de leur maîtrise sexuelle.

*Ça peut arriver qu'un jeune parle d'une situation, c'est déjà arrivé que leur blonde tombe enceinte. Il y en a [pour qui] ça prend beaucoup de place, faut que ça déborde pour qu'ils en parlent. C'est certain, ils ne savent pas quoi faire, ils sont un petit peu anéantis par tout ça. C'est gros et ils ne savent pas comment gérer ça. (FG4, 40-48)*

*À l'opposé, c'est une fierté de dire que tu es très actif sexuellement, mais si tu aboutis à avoir un enfant, c'est [que] tu n'as peut-être pas été assez vite pour contrôler tout ce que tu aurais dû. (FG4, 931-936)*

Si la paternité peut être source de valorisation et de fierté chez les résidants, elle ne s'accompagne pas, selon les éducateurs, d'une responsabilisation. À cet égard, les éducateurs parlent notamment du silence des résidants sur leur paternité, silence qui témoignerait d'une absence de préoccupation véritable pour leur enfant. Certains éducateurs qualifient également certains jeunes pères d'inconscients et d'impatients et ils s'inquiètent pour l'enfant.

Dans un de ces segments de discours, un intervenant distingue les résidants dont la partenaire est enceinte de ceux qui sont déjà pères et précise que c'est lorsqu'ils font face à la paternité réelle et aux responsabilités qu'elle implique que les jeunes pères se désengagent.

*De là à prendre ses responsabilités... C'est lorsqu'il vient la fin de semaine, le rencontrer aux visites ou quelque chose comme ça, mais le restant de la semaine, tu n'en entendas pas vraiment parler. (FG1, 1488-1497)*

*Il n'y avait jamais, jamais rien de plus que ça [la valorisation], ça ne dépassait pas ce stade-là. Je ne me rappelle pas que ça ait pris une ampleur où il fallait absolument que le jeune sorte pour aller voir son enfant. On entendait parler qu'il avait eu un enfant, puis ça finissait là. Puis, l'enfant [...] n'était pas une préoccupation véritable de quelqu'un qui veut suivre son enfant et pour qui il faut qu'il soit en contact avec son enfant, ce n'était pas rendu jusque-là. (FG2, 1823-1838)*

*Ces gars-là dont la blonde est enceinte, souvent ils vont avoir une préoccupation par rapport à l'enfant, ça c'est plus fréquent. [Mais] ceux qui sont déjà pères [lorsque] ils arrivent, [pour] ceux-là, le rêve est déjà fini, je pense. (FG2, 1915-1918)*

Dans les segments de discours présentés ci-après, des éducateurs remettent en question la paternité des résidants et ajoutent que les résidants eux-mêmes ont des doutes. C'est à cause de la promiscuité présumée des partenaires que les éducateurs se questionnent sur l'identité réelle du père. Voici les propos tenus à cet égard :

*C'est rare qu'on peut arriver puis dire oui c'est vrai que c'est le père, parce que les jeunes sont aussi naïfs là-dedans. Effectivement, il y a certaines relations où oups ! t'apprends que la fille est enceinte. Après, quand tu fais l'historique aussi de la jeune fille, elle a fait de la prostitution ou de l'escorte, elle fait de la danse contact, elle fait des petites passes aussi dans les cabines en arrière. Alors, finalement, est-ce que tu es vraiment le père ? Qu'est-ce que tu peux faire pour savoir si tu es vraiment le père ? (FG3, 733-746)*

*En tout cas, ils n'ont pas de difficulté à accepter la paternité, c'est juste, est-ce qu'ils le sont vraiment ? Ça c'est le plus gros problème souvent. Pourquoi ? Parce que ces filles-là sont souvent [dans des] milieux dans lesquels elles voient beaucoup d'hommes et d'hommes différents. (FG3, 891-910)*

La vision négative des partenaires amoureuses jette le doute sur la légitimité des allégations relatives à l'identité du père. Certains résidants auraient eux aussi des doutes parfois.

*On a déjà eu un garçon qui avait eu deux enfants avec deux adolescentes différentes [...] et il ne les reconnaissait pas de toute façon. (FG1, 1344-1351)*

*Quand tu parles aux jeunes, eux justement, comme pères, c'est valorisant, mais toute la notion de responsabilités que ça entraîne, quand tu commences à leur en parler [ils se disent] : « Bien, je ne suis peut-être pas le père, là. Peut-être qu'il faudrait que je vérifie. » (FG3, 911-919)*

Les éducateurs ne semblent pas informés des épisodes fréquents de paternité auxquels les jeunes font face. Ils sont toutefois à même de constater que, dans la plupart des cas, la responsabilité paternelle échappe totalement à ces jeunes.

### **2.2.3. DES JEUNES POUR QUI LA SEXUALITÉ EST PLUS IMPORTANTE QUE LA RELATION ET QUI ONT UNE VISION SEXISTE ET HOMOPHOB**

Selon le point de vue des éducateurs, les résidants utilisent la sexualité comme source de valorisation personnelle et essaient de projeter une image que nous associerions à celle du *play-boy* parce que ce concept nous semble rendre compte des principaux éléments qui se dégagent du discours. L'attitude du *play-boy* caractérise les résidants qui étalent avec exagération et vantardise leurs prouesses sexuelles comme la preuve de leur virilité dans le seul but d'impressionner les autres résidants et qui utilisent des propos vulgaires pour parler de leurs partenaires, qu'ils traitent comme des objets de consommation. Cette image de *play-boy* ne serait qu'une tentative de revalorisation de soi, selon les éducateurs. Voici les idées qui émanent de leur discours.

Dans cinquante-deux segments de discours, les éducateurs nous disent que la sexualité des résidants semble constituer une importante source de valorisation. Ils notent cinq éléments distincts du discours des jeunes sur la sexualité : les exagérations et mensonges, les efforts pour impressionner, la vulgarité, les tentatives pour prouver la virilité et la verbalisation à outrance.

Dans vingt de leurs interventions, les éducateurs estiment que les propos que tiennent les jeunes sur leur vie sexuelle sont exagérés, voire mensongers. Les extraits suivants en témoignent :

*Entre eux ça se passe vraiment au niveau [des] prouesses sexuelles, tu sais. « J'ai eu deux filles, trois filles, vingt filles... » Je pense qu'à cet âge-là, c'est normal que les jeunes en mettent un petit peu. (FG3, 42-50)*

*Ça peut être trompeur dans plusieurs cas aussi, parce qu'entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font là... Il faut faire attention aussi, si on se fie à tout ce qu'on entend au niveau de la sexualité par rapport aux jeunes, ils sont tous des bombes sexuelles, c'est épouvantable. (FG3, 1957-1965)*

*C'est valorisant de parler de ça, des expériences sexuelles. (FG2, 529-538)*

*Il y a toujours l'image là, le jeune va chercher les condoms, fait en sorte que les autres le voient partir avec des condoms, ce qui fait qu'automatiquement les autres se disent : « Il s'en va faire l'amour. » (FG3, 997-1002)*

Pour les éducateurs (17 interventions), ce discours débridé a pour fonction d'épater et d'impressionner les autres résidants, afin de se mettre en valeur.

Selon les éducateurs, les propos des résidants peuvent être qualifiés de vulgaires (7), de tentatives pour prouver leur virilité (4) et de verbalisation à outrance (4). Les citations suivantes illustrent ces noyaux de sens.

*Au niveau verbal, les gars vont employer un langage vulgaire. On ne l'a pas dit et ça me surprend. Les garçons, en général, emploient un langage très, très coloré, très vulgaire. Aussi, très inadéquat, je dirais, que ça ne rend pas hommage à la gent féminine. (FG1, 1919-1925)*

*Il faut qu'ils soient identifiés comme des hommes. Finalement, pour eux, le concept d'être un homme, tu sais... il faut qu'ils aient le contrôle, faut qu'ils tapent la gueule à leur blonde. Il faut qu'ils s'affichent comme des gars qui, sexuellement, sont très, très performants mais ils ne savent habituellement pas de quoi ils parlent. C'est juste des stéréotypes qui sont aussi inadaptés que l'inadapté qu'on a en face de nous. (FG2, 1026-1036)*

*Si tu en as un qui rentre un moment donné dans l'unité puis qu'il étale les vingt filles qu'il a passées, puis il commence à en parler beaucoup, bien, ça va avoir un effet pervers au niveau des autres et à ce moment-là, ça va devenir un sujet qui sera très verbalisé. (FG3, 591-598)*

Ces propos des éducateurs sur le discours des résidants illustrent à quel point ces derniers leur semblent préoccupés par la sexualité ; leur discours exagéré a une fonction essentiellement défensive : se revaloriser aux yeux des autres, se sentir plus masculins et prouver leur virilité en recourant à la vulgarité, voire aux exagérations mensongères.

Les éducateurs, dans vingt-six segments de discours, soulignent la primauté qu'accordent les résidants à la sexualité et au plaisir au détriment de la relation. Les résidants font preuve, selon les éducateurs, d'hypersexualité et d'immaturité, sont axés sur la génitalité et ont une attitude de consommateur primaire.

*On a des gars qui sont bien près du principe de plaisir. Il faut profiter de la vie le plus possible [...]. On se lance à corps perdu dans la drogue, on se lance à corps perdu dans la sexualité. (FG3, 1950-1956)*

*C'est le fun qui prime, tu sais la génitalité, puis après ça, bien, on verra s'il y a des problèmes à ramasser. (FG4, 461-463)*

*Depuis un certain temps, on n'a pas vraiment de jeunes qui investissent dans des relations sérieuses. [C'est] d'une fille à l'autre là, d'une relation à l'autre. C'est plus au niveau de la sexualité et non pas de la relation de couple. (FG2, 703-708)*

*Fuckfriend, c'est le beau terme qu'ils emploient maintenant. Ils disent : « Bon, telle fille c'est ma blonde, mais elle, c'est ma fuckfriend, pis l'autre aussi, pis on fait tout ça. » Ils disent : « Ma blonde là, j'ai pas eu de relations sexuelles encore avec, ça va prendre du temps. Elle, je la respecte, mais les autres là. Ce n'est pas grave là, on en profite puis c'est tout. » (FG1, 860-870)*

Cette quête du plaisir passe par la promiscuité et se fait au détriment de la relation et de l'intimité. La relation avec la partenaire est donc, si l'on en croit ces propos, mise au service de la sexualité et les résidants cumulent des relations sans investir sérieusement dans aucune d'elles.

Vingt-deux segments du discours des éducateurs portent sur les perceptions et les réactions des résidants à l'égard de l'homosexualité. Ces éducateurs décrivent la stigmatisation et l'ostracisme dont sont victimes les jeunes qui ne se conforment pas à certains critères de masculinité.

Parmi les résidants, ceux qui n'ont jamais eu de relations sexuelles, qui n'ont pas de copines, qui sont effectivement homosexuels ou qui présentent certaines caractéristiques stéréotypées sont les plus susceptibles d'être étiquetés comme homosexuels. Onze segments de discours, répartis dans trois groupes de discussion, indiquent que ces jeunes, homosexuels ou présumés tels, sont ceux qui ne se conforment pas à cette image du *play-boy* décrite précédemment. Malheureusement, la stigmatisation qu'ils vivent semble inévitable : en effet, qu'ils éveillent la présomption d'homosexualité, qu'ils révèlent leur homosexualité ou qu'ils gardent le silence sur leur vie sexuelle, ils deviennent inévitablement victimes de mesquineries, d'exclusion, d'insultes ou de gestes homophobes de la part des autres résidants. Les propos qui suivent décrivent le sort réservé à ces jeunes homosexuels ou présumés tels.

*Le jeune qui va aller dire qu'effectivement il n'a jamais eu de relations sexuelles [...] il va porter une étiquette assez vite : « Oh ! Attends une minute toi, ce n'est pas normal que tu n'aies pas eu de relations avec une fille. Pourquoi tu n'en as pas eues ? C'est peut-être que tu aimes mieux les garçons ? » Puis là, ça met une étiquette assez rapidement. (FG1, 603-608)*

*Que les autres l'apprennent puis là, ça y est, il est étiqueté. Puis là, personne ne veut prendre sa douche avec lui, même s'il y a un panneau entre les deux. (FG4, 1137-1139)*

*Ici à Cartier, le pauvre gars qui va se faire découvrir homosexuel, il n'est pas sorti du bois dans l'unité parce que je te dis que ça n'ira pas bien. J'en ai vu des exemples au fil des années, les autres sont mieux de ne pas le savoir parce qu'il va se faire faire la vie dure. (FG2, 1013-1028)*

Dans ces situations, les résidants ne se rangent pas du côté des jeunes stigmatisés; ils ont plutôt tendance à se mobiliser contre lui, de crainte d'être eux-mêmes marqués du « stigmaté » de l'homosexualité.

*S'il s'associe à lui: « Ah! oui, c'est ça, tu le défends. Ah! Regarde donc ça, tu le défends », c'est comme s'il va se faire associer comme homosexuel. (FG2, 1784-1788)*

Huit éducateurs provenant des trois groupes de discussion rapportent une certaine ambivalence dans l'orientation et l'identité sexuelles de certains résidants. Ces éducateurs observent cette ambivalence dans les questionnements, les préoccupations, la négation et l'ambiguïté de certains résidants quand il est question de l'orientation sexuelle.

*Moi, je dis que l'orientation sexuelle n'est vraiment pas claire pour, je dirais, une bonne portion des jeunes, je ne dirais pas à 50 pour cent, [mais] ça doit frôler peut-être le tiers de nos jeunes, [chez qui] l'orientation risque d'être ambiguë. (FG1, 431-439)*

*Moi, j'ai remarqué aussi [que] les garçons, dans leur orientation, ce n'est pas toujours clair; elle n'est pas cristallisée leur orientation sexuelle à l'adolescence. (FG2, 1129-1133)*

*J'ai l'impression qu'ils ont peur de se découvrir homosexuels. C'est comme s'ils ne veulent pas regarder ça, comme s'ils renient ça là, quelque part. À un moment donné, peut-être qu'y vont le vivre vraiment pleinement, puis peut-être pas non plus là. Tu sais, ils sont comme entre deux, ce qui fait qu'on n'en parle pas à ce moment-là. En tout cas [avec] moi, les jeunes, ils n'ont pas tendance à en parler. (FG4, 1181-1189)*

Dans trois segments de discours, des éducateurs de deux groupes de discussion associent les propos et les gestes homophobes des résidants à l'ambivalence de leur orientation sexuelle. Ces conduites serviraient donc essentiellement à se distancier de l'homosexualité pour ne pas avoir à questionner leur virilité.

*Tu disais, tantôt, leur orientation, ce n'est pas toujours clair [...]. En fait, il y a bien des stéréotypes, bien des préjugés. Puis, juste au niveau du contact physique, un gars va toucher un autre gars: « Touche-moi pas, mon hostie de fifi. Approche-moi pas. Qu'est-ce que tu fais là, toi, tu viens me pogner les fesses. » C'est comme la peur, ce sont des peurs continues. (FG2, 1120-1141)*

*Ce sont ces jeunes-là qui vont le plus focuser sur: « Ah, il a l'air tapette. » En tout cas, c'est souvent ces gars-là [qui ont peur d'être homosexuels]... parce qu'un gars qui, au niveau de son identité sexuelle, c'est clair que c'est les filles, il [a] moins tendance à [réagir comme ça]. (FG4, 1181-1194)*

Ainsi l'homosexualité apparaît, dans ces extraits, comme une menace devant la fragilité de l'hétérosexualité et de la masculinité des résidents. Tenir à distance l'homosexualité et ridiculiser les jeunes présumés homosexuels seraient donc, pour certains résidents, une manière de mettre en échec leur propre ambivalence sexuelle.

Les éducateurs rapportent, dans quinze interventions, la vision machiste, sexualisée et objectivée de la femme qu'entretiennent les résidents. L'inégalité des droits et le double standard entre les jeunes hommes et leurs partenaires illustrent clairement le machisme des résidents, selon les éducateurs. Ainsi, les résidents appliquent au comportement sexuel des normes différentes selon le sexe, et jugent sévèrement la conduite des femmes.

*Ce dont on se rend compte, c'est qu'au niveau des jeunes, les temps changent, sauf que le rôle de l'homme et de la femme, le double standard est toujours là, et pas rien qu'un peu. Je dirais [...] que c'est de plus en plus vrai. Il y a eu une période où peut-être que les jeunes étaient un peu plus, je sais pas trop comment le dire là, c'est comme s'ils étaient plus égalitaires. Maintenant c'est vraiment le double standard dans le sens que le gars a tous les droits mais pour sa blonde, c'est: « Hé! Trompe-moi pas parce que c'est l'enfer. » (FG3, 1984-1999)*

*Ce jeune-là, il y a deux ou trois ans, il a fait de la prostitution. Son ancienne blonde faisait la même chose, de l'escorte. Sauf que là, pour lui là, ce n'était pas grave, mais elle, c'est une putain. Pourtant, concrètement, ils ont fait la même chose, sauf que pour lui, c'est moins pire que pour elle. (FG3, 2106-2116)*

*La fille, il faudrait qu'elle soit fidèle mais lui peut coucher avec tout le monde. (FG4, 109-112)*

Ces éducateurs voient dans cette attitude la négation par les résidents d'une sexualité féminine autonome et indépendante de celle de l'homme. Le témoignage qui suit est particulièrement explicite à cet égard.

*La fille, il faut qu'elle soit quasiment religieuse [...]. Pourquoi c'est permis dans un sens et ce n'est pas permis dans l'autre? Le gars n'arrive pas à expliquer ce phénomène sinon que ça n'a pas de sens de penser qu'une fille pourrait avoir du plaisir tout simplement. Ça n'a pas de sens, on ne peut pas accepter ce fait-là, parce que c'est comme dire que la femme finalement est vraiment l'égale de l'homme. (FG3, 2063-2096).*

Ces propos des éducateurs nous permettent de voir comment s'exerce, chez ces résidants *play-boys*, le double standard dénoncé par plusieurs féministes (voir notamment Morokoff, 2000). Ce double standard dénie à la femme son autonomie sexuelle et lui confère plutôt un rôle de gardienne de la morale. L'exercice autonome de la sexualité se fait, dans ce contexte, au prix d'une perte de statut social. À cet égard, les résidants, du moins dans le discours des éducateurs, corroborent la démonstration de Morokoff. En effet, ils entretiendraient la vision que leur blonde doit être sexuellement « pure ». Quant à celles qui ne correspondraient pas à cette image, elles sont qualifiées de « salopes ». Ce déni d'une sexualité autonome serait également le corollaire, selon Morokoff, de la hiérarchisation des rôles sexuels caractéristique de notre société par laquelle la femme serait maintenue dans une position inférieure.

Neuf des éducateurs rencontrés dans les quatre groupes de discussion sont d'avis que les relations amoureuses des résidants sont irrespectueuses. Cet irrespect prend différents visages dont celui de la négligence et parfois même de la violence. Certains éducateurs qualifient les résidants de « conteurs », d'autres taxent leurs comportements à l'égard de leurs partenaires de « *games* et d'accroires ». Ce manque de respect se traduit notamment par l'échange des partenaires sexuelles, comme le suggère l'intervention suivante.

*C'est toujours les mêmes blondes qui circulent, ils connaissent toutes les mêmes filles et parlent de leurs expériences avec la même fille. (FG3, 187-192)*

Deux autres situations semblent fréquentes : certains résidants laissent présager de bonnes intentions aux partenaires potentielles, alors qu'à leur insu, ils tiennent un tout autre discours. D'autres sont incapables d'exprimer honnêtement leur absence d'intérêt à leur partenaire, alors ils fréquentent d'autres filles en catimini. Ce manque de respect culmine, chez certains résidants, dans la violence conjugale et sexuelle, comme en témoignent ces deux éducateurs.

*Il l'a déjà frappée pendant qu'[elle] était enceinte, il lui manquait de respect régulièrement, il parlait à plein d'autres filles. (FG4, 728-730)*

*Leur blonde, c'est pratiquement des agressions qu'ils font. Ils ne s'en rendent pratiquement pas compte, tu sais. La jeune fille qui ne veut pas, lui qui insiste, insiste, [elle] finit par céder. C'est pratiquement une agression sexuelle, [mais] ils ne s'en rendent pas compte. (FG2, 1746-1452)*

Selon certains éducateurs, les partenaires des résidants présentent de nombreuses similitudes avec eux : elles viennent des mêmes milieux (centres d'accueil), fréquentent les mêmes endroits (ressources d'aide) et éprouvent des difficultés de même nature. Certains éducateurs croient que nombre

de ces jeunes filles souffrent de dépendance affective, qu'elles sont souvent carencées. Selon les éducateurs interviewés, pour la plupart des résidants, le choix de la partenaire est fondé sur un manque à combler, un sentiment de solitude et la recherche d'une personne susceptible de comprendre et de partager leur lourd vécu. Plus encore, certains éducateurs sont d'avis que les couples formés par les résidants et leurs partenaires reproduisent fidèlement les rôles sociosexuels traditionnels, incluant les conduites stéréotypées et le sexisme.

L'analyse permet de constater que plusieurs éducateurs ont des représentations négatives des relations amoureuses et sexuelles des résidants.

#### **2.2.4. DES CONNAISSANCES LACUNAIRES NON INTÉGRÉES EN MATIÈRE DE PROTECTION SEXUELLE**

Selon les éducateurs, les résidants ne se soucient pas de contraception ni de prophylaxie. Selon eux, ce constat s'explique par la méconnaissance des moyens de protection, par une dynamique particulière qui inhiberait la protection, par un transfert de la responsabilité contraceptive à la partenaire et, enfin, par les attitudes négatives que nourrissent les jeunes à l'égard du condom.

Dans dix-sept segments de leur discours, des éducateurs des quatre groupes de discussion abordent la question des connaissances qu'ont les résidants au sujet des risques de maladies transmissibles sexuellement et des méthodes prophylactiques. Certains éducateurs croient que les résidants sont bien informés, mais ne mettent pas pour autant leurs connaissances en pratique; d'autres estiment plutôt que les jeunes sont mal informés et n'ont pas assez de connaissances à ce sujet, ce qui s'explique, selon eux, par la mauvaise qualité des sources d'information auxquelles s'alimentent les résidants; finalement, un intervenant considère que les résidants surestiment leurs connaissances, ce qui nuit à l'éducation sexuelle. Voici en détail les principales idées qui ressortent de leurs propos.

Dans dix segments de leur discours, des éducateurs des quatre groupes de discussion considèrent que les résidants possèdent certaines informations correctes, mais qu'ils ne les utilisent pas pour se protéger; ils connaissent la théorie, mais ne la mettent pas en pratique.

*Ce qui est clair, c'est que le niveau de protection est faible, malgré qu'aujourd'hui les jeunes soient très bien informés au niveau des maladies. Ils savent très bien de quelle façon ça se propage. (FG3, 620-623)*

*Ce ne sont pas des jeunes mal informés [...]. Tu ne peux pas, si tu fréquentes l'école, ne pas avoir reçu l'information, tu ne l'as pas assimilée, bon. Tu as l'impression que toi ça ne t'arrivera pas, mais l'information elle est là. (FG3, 1035-1066)*

Dans quatre segments de discours, les éducateurs spécifient que certaines informations sont erronées et que la compréhension des jeunes est lacunaire ; deux autres croient que ce sont les sources de ces informations qui sont à blâmer (bouche à oreille, pornographie ou Internet).

*On réalise aussi que les jeunes sont très mal informés, on voit ça dans les cours de formation personnelle et sociale, c'est très limité au niveau anatomique ou au niveau de la sexualité comme telle. (FG3, 92-102)*

*Maintenant l'information, ils peuvent aller la chercher [dans des revues] pornographiques ou des sites Internet, ils ne vont pas nécessairement dans des livres scientifiques [...]. Ici, on peut difficilement intervenir là-dessus. Si les jeunes sortent les fins de semaine, ils retournent dans leur famille, ils ont accès à toutes ces choses-là. (FG3, 1097-1099)*

Finalement, un dernier noyau de sens fait ressortir la possibilité que les résidants surestiment leurs connaissances. Voici ce segment :

*Parce que dans leur tête, ils savent tout ce qu'ils ont à savoir, ils connaissent tout là-dedans. (FG1, 2019-2021)*

Du point de vue de cet intervenant, on peut avancer que cette surévaluation des connaissances crée un faux sentiment de sécurité chez les résidants : ils ont l'impression d'en connaître suffisamment pour ne plus avoir à acquérir d'autres connaissances. Cette surestimation ferait, par conséquent, échec aux cours d'éducation sexuelle, perçus alors comme inutiles.

Selon les éducateurs que nous avons rencontrés, il n'y a pas que les lacunes relatives aux connaissances qui peuvent expliquer les ratés des résidants en matière de prophylaxie. Dans neuf segments de leur discours, des éducateurs de trois groupes de discussion pointent six dynamiques inhibitrices de la protection sexuelle : la pensée magique, le goût du risque, l'insouciance, le principe du plaisir, la confiance en l'autre et l'optimisme à l'égard des tests de dépistage.

Si l'expression « pensée magique » n'est utilisée que dans une intervention, elle s'applique toutefois aux propos de quatre autres éducateurs qui notent chez les résidants la négation des risques encourus et la certitude d'être à l'abri d'une infection.

*Au niveau des ITS et de ces choses-là, on dirait qu'ils se sentent comme à l'abri de ça, ça n'arrive qu'aux autres et ce n'est pas grave, ils ne se protégeront pas pour pas en avoir. (FG1, 2514-2518)*

*Il y a de l'inconscience aussi [...] : « Ah ben moi, je n'ai pas besoin de me protéger, ça ne m'arrivera pas. » (FG3, 1010-1031)*

*Les ITS pour eux, ça n'existe pas. Ça existe, mais ça n'existe pas pour eux. (FG3, 2184-2186)*

*Souvent, les gars ne se protègent pas mais ils vont passer les tests, puis se disent : « Ah, je vais être safe. La fille, je suis sûr qu'elle n'a pas couché avec quelqu'un d'autre. » Beaucoup de pensée magique de la part des gars à ce niveau-là. (FG4, 105-108)*

Le goût du risque est une autre dynamique que les éducateurs ont observée chez les résidants :

*Mais de toute façon, il ne faut pas se leurrer. Avec la clientèle qu'on a, c'est bien beau, même si avec le Service de santé on passait notre temps à leur dire : « Il faut absolument que vous preniez les condoms », il y a une grosse partie pour qui la dynamique, c'est de deviner, de jouer avec... C'est une espèce de défi : « Je tente ma chance. » À l'extérieur, c'est ça aussi, ils jouent avec leur vie [...]. Même si on leur dit : « Les seringues et les drogues dures, c'est dangereux pour ta santé », ils vont le faire pareil. Ce qui fait que c'est exactement le même pattern pour la sexualité : « Oui, elle peut tomber enceinte, mais probablement qu'elle ne tombera pas [enceinte] ou bien, advienne que pourra. » (FG3, 1010-1031)*

*Ils jouent beaucoup à la roulette russe. (FG4, 633-633)*

Ces éducateurs emploient des termes tels que « deviner » et « jouer à la roulette russe » pour décrire l'attitude des résidants au sujet de la prophylaxie : l'absence de protection contre les maladies transmissibles sexuellement est ainsi recadrée dans une dynamique plus générale de prise de risque. Par extension, il serait possible de prédire que cette prise de risque pourrait éventuellement se traduire par la négation d'une possibilité d'infection.

Dans trois segments de discours, des éducateurs expliquent par l'insouciance le rapport présumé des résidants à la protection contre des maladies transmissibles sexuellement.

*Peu importe les conséquences... ils s'en foutent carrément. (FG3, 1083-1084)*

*Ça leur fait peur d'attraper le sida, mais ils ne voient pas nécessairement dans une relation non protégée qu'ils peuvent l'attraper. C'est beaucoup plus au niveau de la drogue avec les injections et des choses comme ça. Les ITS ne semblent pas les inquiéter, c'est de l'insouciance. (FG1, 2023-2032)*

*Ils ne se protégeront pas pour ne pas en avoir [des ITS]. Si ça arrive bien, ils vont aller au service de santé puis on les y soigne et c'est tout. (FG1, 2517-2525)*

Les éducateurs observent aussi dans la conduite des résidants la dynamique de la recherche du plaisir, laquelle les obnubilera jusqu'à leur faire perdre conscience des risques et des conséquences de leurs actes. Voici le segment qui illustre cette dynamique :

*Ils ont l'information, [le problème] c'est: qu'est-ce qu'ils en font de l'information ? Ils sont axés sur le principe du plaisir. (FG3, 1067-1069)*

Dans l'extrait qui suit, une intervenante explique que la confiance en la partenaire et le fait d'avoir passé un test de dépistage inhibent le souci de protection chez certains résidants :

*Ils font confiance tu sais: « Ah, je suis sûr qu'elle est clean, pis moi j'ai passé des tests il y a tant de mois et j'étais correct. Elle ne me trompera pas. » (FG4, 630-632)*

Dans quatre segments de discours (répartis dans deux groupes de discussion), des éducateurs identifient un transfert de la responsabilité prophylactique à la partenaire. Selon ces éducateurs, les résidants estiment que la partenaire a la responsabilité exclusive de se protéger contre une grossesse parce que c'est un « problème » de femmes. Voici les segments qui s'y rapportent :

*Pour le gars [c'est à elle] de prendre la pilule, c'est vraiment à elle de s'organiser, de prendre les protections, ce n'est pas à lui. Pour lui, c'est la fille qui est responsable. (FG 4)*

*Ils se disent: « Elle prend la pilule ce qui fait que je suis safe. » (FG4, 616-620)*

Dans ces propos, c'est à la déresponsabilisation des résidants à l'endroit de la contraception et au sentiment de sécurité induit par la prise d'anticonceptionnels que les éducateurs attribuent la non-utilisation du condom

Dans quatorze segments de leurs discours, des éducateurs de trois groupes de discussion nous disent que les condoms sont généralement disponibles sur demande dans les unités et au service de santé du centre, à l'exception d'une unité qui n'en distribue pas parce que ses résidants n'ont pas de droit de sortie. Aussi, si les résidants demandent plus de condoms depuis l'avènement du VIH/sida, cela demeure tout de même marginal, selon des éducateurs. Diverses pistes émergent de leur discours, qui peuvent nous aider à comprendre cette situation. D'abord, certains éducateurs rapportent ne pas avoir été mis au courant de ces procédures d'accessibilité aux condoms et ne sont pas certains que les résidants en soient systématiquement informés. Ensuite, il semble que devoir demander des condoms aux éducateurs intimide certains jeunes.

*Sont bien gênés... Moi en tout cas, j'ai eu un jeune, un moment donné, [à qui] on fournissait des condoms. Puis quand arrivait le moment où on devait lui donner les condoms là, il était vraiment mal à l'aise. « Hé, pas devant les gars. » Tu sais là, c'est quasiment en cachette qu'il fallait lui donner ça. Il était bien mal, c'était un gars qui se vantait tout le temps et qui avait plein de filles... mais pour les condoms là, ça le mettait bien, bien, bien mal à l'aise, tu sais, mais il était le seul qu'on fournissait en condoms. (FG4, 604-615)*

Le faible taux de mention par les éducateurs de l'existence du service de santé nous incite à croire qu'il ne joue qu'un rôle marginal dans la santé sexuelle des résidants. Ainsi, il est possible d'obtenir des condoms au centre mais les jeunes, qui l'ignorent peut-être, n'en demandent pas. L'un des éducateurs dit à ce sujet que, si les attitudes par rapport aux condoms ont évolué depuis une décennie, c'est manifestement dans la mauvaise direction.

*Il y a une dizaine d'années, quand au Service de santé d'ici, les infirmières commençaient à parler de condoms, des préservatifs [...], les jeunes s'imaginaient qu'avec ça, tu pouvais garder les filles comme avec du collant à mouches, qu'avec ça, tu ferais l'amour toute la fin de semaine, c'est l'impression que les jeunes avaient. (FG3, 978-990).*

Le portrait dépeint aujourd'hui est tout autre. Bien que le condom soit mieux connu et qu'ils en distribuent davantage, les éducateurs constatent que les attitudes des résidants sont généralement négatives à son égard.

*Si ça ne leur tente pas de sortir un condom, c'est trop long [ou bien] ils n'ont pas assez de sensations alors ils ne le mettront pas. Point à la ligne. (FG3, 1079-1082)*

*Le condom, c'est mal vu. Ce n'est pas confortable, ça ne donne pas les mêmes sensations, c'est moins bon. (FG4, 1283-1285)*

Dans les propos des éducateurs, treize segments de discours dans trois groupes de discussion se rapportent à l'avortement. Cinq éléments émergent : les résidants parlent peu de l'avortement ; ils sont peu nombreux à y songer en cas de grossesse ; certains rejettent carrément cette intervention ; d'autres au contraire la banalisent à l'extrême jusqu'à la considérer comme une méthode contraceptive d'urgence ; enfin, d'autres encore éprouvent un deuil consécutivement à un avortement.

Les éducateurs trouvent que les résidants parlent peu de l'avortement : « *Moi je n'ai jamais, jamais entendu parler [de l'avortement]* » (FG1, 1386-1393).

Selon les éducateurs, les résidents sont en général contre l'avortement. Toutefois, comme ils craignent d'être exclus du processus de prise de décision lorsqu'une grossesse survient, leur position défavorable face à l'avortement pourrait bien, selon certains, être une tentative de prise de contrôle sur leur partenaire enceinte et sur l'enfant qu'elle porte.

*Ils sont souvent contre [l'avortement]. « C'est écœurant, pis tout ça, moi je suis capable de prendre soin de mon enfant. » Ils ont encore la notion de contrôle qui est là, tu sais: « C'est mon bébé, c'est moi qui vais avoir le dessus. » Puis, on dirait que le bébé aussi devient un objet. (FG2, 2000-2013)*

*Ils ont l'impression souvent que c'est la fille qui va faire le choix. Puisqu'elle ne le consulte pas. Il y a la notion de contrôle, c'est mon enfant pis tout ça. Puis, j'ai des droits dessus, ce qui fait que tu ne peux pas faire ça. (FG2, 2019-2026)*

Si certains résidents se positionnent clairement contre l'avortement, d'autres banalisent l'intervention.

*Ils disent: « Elle n'a qu'à se faire avorter », c'est comme s'ils se détachent complètement de leurs responsabilités... Puis: « Ce n'est qu'une intervention mineure [qu'elle se fasse avorter]. » (FG2, 2028-2041)*

*Des fois, ils me disent: « Ça fait trois fois que ma blonde se fait avorter. » C'est mon préjugé à moi, mais des fois, j'ai l'impression que pour les jeunes l'avortement, c'est une technique de contraception... Si tu aboutis là, tu te fais avorter, c'est tout. (FG4, 634-640)*

Un seul segment de discours fait état du deuil ressenti par un résident dont la partenaire s'est faite avorter. Voici ce que cette intervenante rapporte :

*Encore cet été, il y en a eu un qui est sorti juste pour ça. Sa blonde s'était fait avorter. Puis, ça été difficile pour lui. Là-dessus, il ne s'était pas vanté, tu sais. Puis, je suis sûre, bien il avait quasiment 18 ans, il devait se poser la question: « Est-ce que j'aurais été capable d'être un bon père? Est-ce que j'aurais été capable d'assumer ça? » (FG4, 646-660)*

## **2.2.5. LE MANQUE DE COHÉRENCE EN ÉDUCATION SEXUELLE ET LE PEU D'ESPOIR DE MOBILISATION**

Les éducateurs constatent que les jeunes éprouvent de nombreuses difficultés en ce qui concerne leur sexualité et cela en incite plusieurs à suggérer des pistes d'interventions qui vont, cependant, dans de multiples directions. Devant la perspective de créer puis implanter un programme d'éducation

sexuelle au centre, certains éducateurs ayant été témoins de tentatives antérieures se montrent un peu hésitants, mais la plupart d'entre eux se disent prêts à collaborer sous certaines conditions.

Des quatorze segments de discussion provenant de trois groupes de discussion, neuf propositions se dégagent quant aux actions à entreprendre pour aider les jeunes de Cartier à vivre mieux leur sexualité, mais seulement deux d'entre elles sont avancées par plus d'un intervenant. Ainsi deux éducateurs sont en faveur d'un programme qui viserait à renforcer l'estime de soi ou l'amour-propre des résidents. L'un d'eux suggère :

*Partir du respect de soi [plutôt que de la sexualité], de l'amour de soi, puis s'en aller après ça vers la sexualité [...]. Comme un peu les habiletés sociales [...], l'amour-propre pis ces choses-là, puis après [...], on en viendrait voux, voux pas à ça. (FG2, 3051-3065)*

Deux autres éducateurs croient que des actions doivent être entreprises pour contrecarrer l'image de *play-boy* chez les adolescents. Voici les segments de discours allant dans cette direction :

*On aurait à cibler l'expression [...] de leurs exploits sexuels. (FG2, 1495-1503)*

*Ces schèmes de référence là, je me demande [...] si on ne devrait pas partir de [là], en essayant de clarifier ça avec les jeunes; c'est quoi être un homme aujourd'hui, qu'est-ce qui est important, afin, peut-être, de défaire ça tranquillement, puis [de leur montrer] que c'est peut-être pas si nécessaire que ça.*

D'autres éducateurs souhaitent des actions diversifiées allant d'un programme général d'éducation sexuelle jusqu'à des interventions très ciblées sur les relations amoureuses, la paternité ou sur l'homosexualité. En voici quelques exemples :

*Je trouve que tout le côté technique, mécanique [ce n'est pas nécessaire]. J'ai l'impression peut-être qu'en parlant de choses plus personnelles, plus en termes de valeurs, peut-être qu'à un moment donné ça les conduirait à prendre plus de responsabilités au niveau technique. Puis, en parlant moi, je reviens à la paternité [...] tout l'aspect fidélité, dire les vraies affaires. (FG4, 1680-1690)*

*Comme les relations homosexuelles, c'est quelque chose avec lequel les gens ont beaucoup de difficulté à traiter, pas que de la part du personnel, de la part des jeunes aussi. (FG1, 2645-2660)*

Si les besoins et les thèmes à aborder en éducation à la sexualité sont multiples, certaines résistances se manifestent toutefois quant à la forme que pourraient prendre les actions à venir.

Certains éducateurs, déçus par une expérience passée d'innovation clinique qui a cessé par manque d'argent, sont réticents au sujet de l'instauration d'une innovation portant cette fois sur l'éducation sexuelle. Voici des extraits des dix segments de discours provenant de deux groupes qui se rapportent à ce sujet :

*C'est la réalité plate des recherches, n'est-ce pas, parce que nous autres dans l'unité où j'étais, on a fait partie d'une recherche [...]. C'était sur une dizaine d'année pis finalement, après trois ans, c'est tombé à l'eau, histoire de budget qui ne se renouvelait plus. Nous autres on a été mobilisés pendant bien des années à se former, à utiliser des choses, puis après, ça a fini en queue de poisson, toujours une histoire de piastres. (FG2, 330-350)*

*En tout cas, ç'a été beaucoup de formation, beaucoup de mises au point, parce que c'était beaucoup plus compliqué qu'une activité simple. Puis finalement pour une question d'argent ça a échoué. En plus, on ne l'a jamais utilisé dans le contexte idéal qui était supposé. C'était toujours sur une base volontaire avec une clientèle qui n'était pas nécessairement la clientèle ciblée. (FG2, 450-462)*

Ces propos nous permettent de comprendre le sentiment de frustration de certains éducateurs d'avoir investi inutilement dans une expérience de recherche intervention novatrice. Aussi, devant la perspective de l'implantation d'un nouveau programme d'éducation sexuelle, leur principale réserve est de s'investir dans une démarche dont l'issue pourrait être similaire.

D'autres éducateurs craignent de manquer d'information sur le processus de recherche. À titre d'exemple, un intervenant nous indique qu'il ne savait même pas que nos rencontres faisaient partie d'une recherche. De même, certains éducateurs n'ont été informés que sommairement de l'enquête par questionnaires effectuée auprès des jeunes. Ils expriment donc la crainte qu'on leur impose une démarche dont ils ne seraient pas suffisamment informés.

Dans cinq segments de leur discours, des éducateurs d'un groupe de discussion expriment leur crainte de se voir imposer contre leur gré un nouveau programme.

*Il y a eu d'autres formations, bien en tout cas, on n'a pas eu le choix, mais quand c'est fini, ça fait du bien... (FG4, 1932-1935)*

Il semble que la mission et la clientèle du centre puissent expliquer certaines réserves émises par les éducateurs. Les mouvements de la clientèle sur, dans et entre les unités, les courts séjours des résidants et l'impatience

à quitter le centre sont les principales conditions qui entravent la participation des résidants à un programme. Il faudrait un programme court, comme l'indiquent les segments de discours suivants :

*Faut que le programme soit au maximum de huit semaines, pis ça c'est un gros maximum et encore là-dedans dans les huit semaines, vous allez avoir [...] des mortalités expérimentales [rires], vous allez en avoir encore beaucoup.* (FG2, 2877-2883)

*Admettons que tu pars un projet, mais le jeune qui arrive la semaine d'après, il est perdu parce qu'il n'était pas là, c'est une unité en roulement. Je ne trouverais pas ça évident d'embarquer dans un processus comme ça.* (FG4, 1615-1623)

Même si les éducateurs que nous avons rencontrés ont peu de suggestions concrètes quant aux actions à entreprendre, ils accepteraient des actions éducatives destinées à des jeunes qui seraient volontaires et regroupés en sous-groupes.

*En sous-groupes, je pense qu'on peut approfondir davantage. Puis, j'irais aussi plus en profondeur avec les volontaires [...] avec ceux qui le sont moins, aller plus au niveau de l'éducation, puis quelque chose comme ça, leur donner une base qu'ils n'ont peut-être pas encore ou, tu sais, au moins une connaissance, là.* (FG1, 2711-2722)

*Ceux qui sont volontaires vont vraiment [s'impliquer]... le degré d'implication n'est pas le même, on ne fera pas qu'effleurer, on va approfondir des sujets. Ils vont apporter souvent des [exemples personnels].* (FG1, 2737-2747)

Ces éducateurs désirent s'impliquer d'abord auprès de résidants motivés. La division en sous-groupes semble une solution de compromis entre l'intervention en individuel, perçue comme irréaliste, et celle du grand groupe qui limite le niveau d'approfondissement possible.

En somme, des témoignages des éducateurs il ressort que les conditions d'encadrement qui prévalent au centre, avec leurs règles explicites (lois et règlements) et implicites (normes de groupe, questionnement intrusif), laissent peu de place pour l'intimité, ce qui confirme les témoignages recueillis auprès des adolescents. Quant à la masturbation, elle est tolérée dans des conditions précises : seul, en silence et sans en faire la mention aux autres. La tolérance à l'égard de la masturbation contrevient donc aux règles explicites, mais cet encadrement permet de prévenir des comportements sexuels qui s'avéreraient irrespectueux dans un contexte de vie en groupe. Certains comportements à connotation sexuelle se manifestent tout de même, les propos vulgaires étant les plus fréquents. D'autres surviennent plus rarement, tels que l'exhibitionnisme, des échanges de services sexuels, des attouchements, des fellations, voire des relations sexuelles entre

un résidant et sa copine en visite, un concours de masturbation dans les douches ou encore du harcèlement ou des tentatives de séduction à l'endroit des intervenantes. Ces comportements sont sanctionnés surtout par le retrait en chambre, destiné à faire réfléchir les résidants sur le caractère inapproprié de leurs comportements. Lorsqu'il s'agit de propos vulgaires, plusieurs éducateurs préfèrent toutefois amener les résidants à reformuler immédiatement leurs propos en des termes plus respectueux.

Le choix des interventions, en l'occurrence sanction ou encadrement, n'est pas déterminé par des lignes directrices claires. En fait, plusieurs facteurs influenceraient ce choix : la personnalité de l'intervenant, son niveau de tolérance et ses valeurs, la formation et les méthodes éducatives qu'il privilégie. La rareté des situations à caractère sexuel et la multiplicité des facteurs influençant les interventions expliqueraient, selon les éducateurs, la difficulté à établir des protocoles systématiques d'intervention en matière de sexualité.

Même si elle existe, la paternité chez les résidants apparaît comme un phénomène somme toute marginal. Selon les éducateurs, les jeunes éprouvent surtout des sentiments de valorisation et de fierté à l'annonce de la paternité, d'autres y voient la possibilité d'un changement de style de vie. Toutefois, les jeunes pères semblent n'être pas très conscients des responsabilités qui découlent d'une paternité et, selon les éducateurs, ils sont peu nombreux à vouloir les assumer. Enfin, certains éducateurs doutent du rôle des résidants dans certaines grossesses, car les jeunes femmes enceintes ont eu de multiples partenaires sexuels.

Du point de vue des éducateurs, il semble que les résidants reproduisent le stéréotype du *play-boy* pour consolider leur identité sexuelle. Les comportements non conformes aux stéréotypes ouvrent la porte au questionnement sur la masculinité et l'orientation sexuelle, ce qui peut exposer certains jeunes à la stigmatisation et à des réactions homophobes.

Ce stéréotype du *play-boy* s'accompagne d'un manque de respect notable à l'égard des partenaires, voire d'un certain mépris. En effet, le dénigrement des femmes comme celui de l'homosexualité deviennent des éléments d'affirmation de la virilité qui permettent aux jeunes, selon les éducateurs, de consolider leur identité et leur orientation sexuelles.

Les hypothèses formulées par les éducateurs pour expliquer comment se développent cette image et la vision de la sexualité qui s'y rattache, mettent en cause les modèles sociaux et familiaux inadéquats auxquels sont exposés ces jeunes. La publicisation, la commercialisation et la banalisation excessive de la sexualité dans les médias en sont les manifestations les plus

criantes. De même, l'absence de modèles et de valeurs claires s'ajoute à l'inadéquation des modèles familiaux pour créer un flou que les jeunes comblent à l'aide des stéréotypes sexuels proposés par la société.

En ce qui a trait aux possibilités d'implanter un programme d'éducation sexuelle, les éducateurs font preuve de réserve. La déception relative à une expérience de recherche antérieure, la crainte que leur soit imposée une démarche et le sentiment de n'être pas suffisamment informés semblent maintenir chez certains une attitude plutôt défavorable à l'égard de l'implantation d'un programme. Certains ne souhaitent pas faire partie d'un tel projet et parlent de non-participation. Pour qu'ils y participent, il faudrait que le programme implanté tienne compte du contexte de vie propre au centre et fasse une place importante aux difficultés réelles qu'ont les résidents en matière de sexualité, notamment aux problèmes que soulève l'identification des jeunes à l'image de *play-boy*.

## 3

**L'ÉLABORATION ET LA MISE  
EN CHANTIER DU PROGRAMME**

À la suite de l'analyse des témoignages recueillis, quatre étapes ont été nécessaires pour parvenir au programme *Amour et sexualité chez l'adolescent*. Il s'agissait, dans un premier temps, de synthétiser les données recueillies afin de les présenter sous forme de propositions intégratrices. Ce processus qui consiste à poser un diagnostic qualitatif quant à la situation étudiée servait aussi de préalable à la seconde étape, soit l'établissement d'un processus de négociation de ces propositions intégratrices afin d'établir des consensus sur le diagnostic émanant des données empiriques. Pour effectuer la deuxième étape, nous avons mis en commun les propositions intégratrices et les consensus obtenus auprès des intervenants pour formuler les objectifs du programme et sélectionner des modèles théoriques nous permettant d'aboutir à la théorie ancrée et concertée du programme. Les modèles théoriques d'intervention qui ont servi de support au programme et le contenu spécifique des ateliers seront présentés dans le prochain chapitre. Enfin, la quatrième étape consistait à former les intervenants aux modèles théoriques et à les superviser.

Dans la perspective de la nécessaire collaboration que nous souhaitons établir avec les intervenants qui allaient offrir le programme, nous leur avons d'abord présenté les contenus ayant émergé des entrevues réalisées tant avec les jeunes qu'avec eux. Par la suite, afin de parvenir, avec eux, à des consensus pour intervenir dans une perspective ancrée dans les besoins exprimés dans le milieu, nous avons discuté de propositions intégratrices élaborées en fonction des principales catégories conceptuelles qui se dégageaient des propos tenus à la fois par les jeunes et les intervenants. Nous avons synthétisé les témoignages des deux groupes pour formuler des propositions qui tenaient compte des préoccupations des intervenants et des

adolescents. Six propositions intégratrices ont été présentées aux intervenants. Le tableau 3.1 présente ces propositions ainsi que les catégories conceptuelles qui se sont révélées les plus prégnantes et les plus fréquentes dans les discours de toutes les personnes interviewées. Rappelons que, pour l'élaboration de ces tableaux synthèses, nous avons utilisé la méthode des procédés schématiques décrite dans le chapitre 1. Les propositions intégratrices sont, en définitive, des mises en relation et des analyses des différentes catégories conceptuelles établies après plusieurs analyses d'ensemble du matériel. Le tableau 3.1, intitulé « Les propositions intégratrices », présente donc le fruit de l'analyse finale des entrevues et ne rend compte que des catégories conceptuelles retenues en bout de piste, soit après le processus de codification et de synthèse de l'ensemble des données sous forme schématique, l'analyse des interrelations entre celles-ci et la fidélisation interjuges de la pertinence des propositions intégratrices finalement retenues.

La première proposition renvoie au fait que les jeunes sont isolés lorsqu'il s'agit d'aborder les questions qui les préoccupent relativement à la sexualité. Hormis les réactions de contrôle, les intervenants émettent plusieurs interrogations et manifestent un certain scepticisme face à de possibles interventions dans le domaine de la sexualité.

La deuxième proposition fait ressortir l'urgence de développer un plan d'action compte tenu du nombre considérable d'épisodes de paternité rapportés par les jeunes qui assument peu ou pas cette paternité.

La troisième proposition fait ressortir le fait que les jeunes ont une vision sexiste de la sexualité, qui les conduit à accorder une importance démesurée aux performances sexuelles.

La quatrième proposition met l'accent sur les nombreuses difficultés soulignées par les jeunes et les intervenants à entretenir des relations intimes amoureuses et durables.

La cinquième proposition pointe les nombreuses réticences de ces jeunes à utiliser des préservatifs. Le plaisir, l'insouciance et les préjugés sexistes sont des obstacles à surmonter pour éviter la paternité orpheline.

La sixième proposition concerne l'éducation sexuelle qui miserait sur l'approfondissement de sujets tels que l'amour et les relations humaines. Une attention toute particulière, dans ce contexte, devrait être accordée à l'aspect dynamique et participatif de l'animation.

**Tableau 3.1**  
**Propositions intégratrices formulées à partir de l'analyse des témoignages des intervenants et des adolescents**

NOUVEAUX DE SENX PRINCIPAUX	
<i>Adolescents</i>	
- Une vie sexuelle au ralenti ou interrompue à cause de l'hébergement. (20)	- L'absence de risque perçu. (17)
- Des discussions souvent censurées. (16)	- Le condom comme l'envers du plaisir. (14)
- Des choses dont on ne parle pas sérieusement entre adolescents. (16)	- On se protège après l'expérience d'une grossesse ou d'une ITS. (10)
- Ne pas être prêt à être père. (20)	- L'importance de l'attachement et de l'amour. (17)
- Ne pas se sentir capable de subvenir aux besoins de l'enfant. (12)	- Des difficultés intenses à rester en amour. (15)
- Être dépassé et perdre ses moyens. (12)	- Une sexualité exacerbée et abusive. (17)
- Surpris et ne pas être sûr d'être le père. (10)	- La dichotomie entre <i>hommes</i> et <i>mauvaises filles</i> . (15)
- Des jeunes auxquels la responsabilité parentale échappe souvent. (21)	- Des résidents irrespectueux, voire violents envers leurs partenaires. (9)
- La nouvelle de la paternité apporte valorisation, fierté et illusion d'un changement de vie. (20)	- Certains jeunes sont à la recherche d'un idéal amoureux. (3)
- Des éducateurs perplexes devant les possibilités de réadaptation dans le contexte de transition. (14)	- Des discours sur la sexualité sert à revaloriser et à impressionner les autres adolescents. (52)
- Les adolescents se confient généralement peu. (13)	- La sexualité est plus importante que la relation. (26)
	- Des réactions homophobes chez les adolescents. (22)
	- Les adolescents ont une vision sexiste des relations amoureuses. (15)
	- Des relations sexuelles sont précoces. (11)
<i>PROPOSITIONS INTÉGRATRICES</i>	
Un isolement et une réclusion à l'égard des questions sexuelles et amoureuses.	Des rapports sexuels survalorisés et une vision machiste et stéréotypée de la sexualité.
	Des relations amoureuses idéalisées, mais difficiles.
	Le plaisir, l'insouciance et les stéréotypes sexistes comme obstacles à l'usage du condom.
	Une éducation sexuelle à humaniser, à approfondir et à dynamiser.
	Des connaissances non intégrées ou lacunaires en matière de protection sexuelle. (17)
	- Des dynamiques inhibitrices qui entravent la protection sexuelle (pensée magique, goût du risque, insouciance, recherche du plaisir). (11)
	- Des efforts d'éducation sexuelle somme toute peu efficaces en matière de protection. (19)
	- Des activités qui se démarquent de la formation scolaire traditionnelle. (11)

### 3.1. LE DÉVELOPPEMENT DE BASES CONSENSUELLES CHEZ LES ÉDUCATEURS ANIMATEURS

Nous avons rencontré plusieurs fois les intervenants afin de les sensibiliser au diagnostic qualitatif. Les intervenants et membres de la direction du centre qui avaient participé au processus de recherche ont tous reçu un exemplaire du rapport final intitulé « Des super mâles en mal d'amour » (dont une synthèse a été présentée au chapitre 2).

Par la suite, trois conférences ont eu lieu, échelonnées sur une période de quelques mois, afin d'exposer les résultats empiriques obtenus, de présenter des diagnostics et de discuter des pistes de solution. Au cours de ces rencontres, les intervenants ont été invités à exprimer leurs positions. Leurs commentaires ont constitué la base des lignes directrices ayant servi à l'élaboration du programme *Amour et sexualité chez l'adolescent*.

C'est au cours de la discussion sur ces thèmes qu'ont émergé les grandes préoccupations des intervenants. En tout premier lieu, les intervenants exigeaient d'être consultés et soutenus dans les processus qui entoureraient l'élaboration et l'implantation d'un éventuel programme; ce n'est qu'à cette condition qu'ils acceptaient de se mobiliser en faveur de l'éducation sexuelle.

La majorité d'entre eux ont admis que les jeunes avaient besoin d'un soutien particulier pour faire face à la réalité sexuelle. Toutefois, les intervenants se sont dit préoccupés par les moyens concrets qui permettraient de rejoindre véritablement les jeunes. Un programme construit sur mesure pour les jeunes serait certes approprié, mais il faudrait encore que ce programme puisse être offert par tous les intervenants d'une même équipe.

La plupart des intervenants présents se sont également dit préoccupés par la nécessité que les stratégies pédagogiques soient variées et adaptées aux particularités de la clientèle, ce en quoi les jeunes les rejoignent totalement. En effet, les jeunes ont exprimé unanimement leur désir de s'éloigner de la formation scolaire traditionnelle; ils souhaitaient des activités collées à leur quotidien, interactives et participatives.

Les intervenants se sont également inquiétés des moyens qu'ils pourraient utiliser pour parvenir à modifier la dynamique de leurs relations avec les jeunes, car ils ont bien compris qu'ils devaient adopter des attitudes d'écoute bienveillante et d'acceptation. Ce sont peut-être ces exigences qui les ont conduits à souhaiter que la participation se fasse sur une base volontaire; seuls ceux possédant la motivation et l'aisance suffisantes pour parler de sexualité devaient, selon eux, s'impliquer dans ce domaine.

Certains se sont rendu compte que, pour intervenir dans le domaine de la sexualité, il fallait préalablement connaître ses limites. De même, il faut bien comprendre les valeurs proposées par un programme donné avant de les endosser. Cette clarification des valeurs était également nécessaire pour éviter les conflits avec certains jeunes aux valeurs divergentes.

À la suite de ces trois conférences-rencontres, il est devenu clair qu'un programme d'éducation sexuelle ancré et concerté serait la meilleure stratégie à adopter pour contrer les difficultés identifiées. Plusieurs autres rencontres ont eu lieu avant d'arriver aux lignes directrices finales qui allaient être respectées par l'équipe de recherche dans l'élaboration du programme et par les intervenants lors de l'animation.

Les trois conférences et les discussions qui ont suivies ont été enregistrées et transcrites afin de pouvoir enclencher le processus de négociation par l'herméneutique dialectique. Rappelons-en les grandes étapes :

- présentation du diagnostic et des discussions s'y rapportant lors de conférences préalables ;
- discussions sur les divergences et les convergences dans les points de vue ;
- mise en commun des propositions afin de pouvoir discuter de la pertinence de chacune ;
- vote sur les propositions.

La négociation par la méthode de l'herméneutique dialectique et les consensus qui en ont résulté ont finalement porté sur la structure générale du programme, les stratégies d'implantation et de mise en œuvre, les besoins véritables des jeunes, la place de la sexualité dans leur vie, les valeurs à préconiser, les contenus notionnels (habiletés à développer, prises de conscience à favoriser et connaissances à transmettre). Enfin, des consensus ont émergé quant aux limites à imposer à l'expression des jeunes. Nous énumérons, dans ce qui suit, les principaux consensus auxquels nous sommes parvenue à la suite des quatre rencontres de trois heures avec une vingtaine d'intervenants qui, pour la plupart, avaient manifesté leur intérêt vis-à-vis du processus de recherche et assisté aux conférences et discussions portant sur le diagnostic qualitatif.

### **3.1.1. LA STRUCTURE DU PROGRAMME**

- Le programme devra être fait sur mesure.
- La participation au programme devra se faire sur une base volontaire.
- Il devra contenir de huit à dix ateliers offerts hebdomadairement.

- Les stratégies pédagogiques proposées devront être dynamiques et variées.
- Le programme devra contenir toutes les informations récentes et pertinentes sur les sujets abordés pour que les intervenants n'aient pas à recourir à d'autres sources d'information.

### **3.1.2. L'IMPLANTATION DU PROGRAMME**

- Avant de lancer le programme, il faudra le présenter aux intervenants afin d'obtenir leur aval, puis les former adéquatement.
- Une supervision devra être assurée lors de l'implantation.
- Un bilan de l'expérience devra être produit.
- La philosophie constituant la base du programme doit être enseignée à tous les intervenants de l'unité afin que l'équipe reçoive l'appui de chacun de ses membres en plus de celui du service de santé et d'autres professionnels éventuellement.

### **3.1.3. LES BESOINS DES JEUNES**

- Les jeunes ont besoin d'être entendus et aidés; il faut favoriser une ouverture d'esprit à l'égard de la sexualité.
- Il faut favoriser l'émergence de nouvelles visions de la sexualité chez les jeunes, visions plus respectueuses d'autrui, plus responsables et qui les conduiront vers une sexualité saine et épanouissante.
- Il faut essayer de réduire les tabous sexuels, notamment ceux qui se rapportent à l'orientation sexuelle, tant chez les adolescents que chez les intervenants.
- Il faut favoriser l'acquisition d'habiletés à communiquer efficacement au sujet de la sexualité, des femmes et des sentiments.
- Il faut informer les jeunes des enjeux liés à la protection sexuelle et les motiver à y recourir.
- Il faut favoriser l'apprentissage du rôle de père par le modelage par les intervenants et par des rencontres-débats avec des adolescentes sur les sujets liés aux responsabilités parentales.

### **3.1.4. LES VALEURS À PRÉCONISER**

- L'amour, le partage, le respect de soi et d'autrui, la tolérance, la communication véritable et la réciprocité; l'ouverture d'esprit, le respect de la confidentialité et de la libre expression, la promotion de rapports égaux, l'intégrité, l'authenticité et la transparence, l'autonomie et la responsabilisation individuelle, l'empathie.
- Il faut proposer d'autres modèles que ceux basés sur la performance.
- Il faut mettre l'accent sur la recherche de la stabilité et faire la promotion de l'amour puisque ce sentiment constitue l'axe central du programme.

### **3.1.5. LES CONTENUS FORMELS**

- Les habiletés à développer chez les jeunes: l'aptitude à communiquer de façon appropriée aux circonstances; la capacité à résoudre des problèmes d'ordre sexuel; des habiletés sociosexuelles susceptibles de permettre l'établissement et le maintien d'une relation respectueuse avec l'autre.
- Les prises de conscience: la sexualité peut être source de satisfaction et d'épanouissement; il existe certaines normes de conduite sexuelle; il faut être conscient de ses valeurs sexuelles et de sa conception de la masculinité et de l'identité sexuelle.
- Les connaissances: l'anatomie et la réponse sexuelle; la protection sexuelle, les stéréotypes sexuels; l'orientation sexuelle; la violence sexuelle, la consommation de drogue et d'alcool et la sexualité; les effets de la pornographie et de la cyberdépendance.

### **3.1.6. LES LIMITES À RESPECTER**

- Des règles doivent être établies avec les adolescents: ils doivent s'exprimer avec respect et utiliser un langage approprié.
- Les intervenants doivent s'exprimer avec objectivité, faire les nuances requises, éviter de généraliser et bannir les stéréotypes.
- Les intervenants doivent veiller à empêcher la divulgation ou l'allusion à des conduites inacceptables telles que la manipulation, la violence, le dénigrement, l'intimidation, la description de relations sexuelles explicites, etc.

À partir de ces lignes directrices, nous avons conçu les activités concrètes du programme et intégré dans le guide d'animation les lignes directrices visant les attitudes et les règles à respecter et à faire respecter pendant l'animation des ateliers.

### **3.2. LA THÉORIE ANCRÉE ET CONCERTÉE DU PROGRAMME AMOUR ET SEXUALITÉ CHEZ L'ADOLESCENT**

L'élaboration du programme a débuté par l'application des lignes directrices obtenues lors du processus de négociation dialectique. Nous savions que le programme devait s'inscrire dans un cadre n'excédant pas dix rencontres de deux heures chacune avec des groupes restreints. Cette décision de former des groupes restreints découle du constat fait par un certain nombre de résidants et d'intervenants que le climat des discussions en groupe était souvent compétitif. Cette compétition est caractéristique des discussions sur la sexualité entre jeunes hommes (Lenderyou et Ray, 1997), car ces derniers utilisent ces discussions pour structurer leurs rapports de pouvoir. Toutefois, Drolet (1996) a remarqué que cette attitude de compétition s'estompe lorsque les discussions ont lieu en groupe restreint. Ainsi, il nous a semblé opportun que le cheminement proposé se réalise en petits groupes.

Les cibles du programme ont, quant à elles été inspirées par les préoccupations des jeunes, les diagnostics établis par les chercheurs et les lignes directrices élaborées avec les intervenants. L'ensemble du processus nous a amenée à poursuivre les cinq objectifs généraux suivants auprès des adolescents :

- vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles;
- prendre position sur la paternité à l'adolescence;
- mieux composer avec sa masculinité;
- approfondir l'intimité dans les relations amoureuses;
- maîtriser les habiletés dans l'utilisation du condom.

Après avoir défini les objectifs généraux du programme, nous avons procédé à l'identification de modèles théoriques susceptibles de les soutenir. Ces modèles théoriques devaient être solidement amarrés aux lignes directrices établies entre les éducateurs et les chercheurs, et devaient tenir compte des représentations et préoccupations des jeunes. Sept modèles théoriques ont été retenus :

- les approches cognitives et comportementales (Bandura, 1986; Bedell et Lennox, 1997; McMullin, 2000; Young et Klosko, 1995);

- la taxonomie expérientielle (Steinaker et Bell, 1979) et l'herméneutique dialectique (Guba et Lincoln, 1989; Zúñiga, 1994);
- la théorie du *coping* (Forman, 1993; Lazarus et Folkman, 1984);
- les théories de l'intimité et de la séduction (Schnarch, 1991; Thériault, 1996);
- l'approche sexocorporelle (Desjardins, 1996);
- la sexoanalyse (Crépault, 1997).

Puis, des objectifs spécifiques ont été élaborés simultanément à l'identification des modèles théoriques sur lesquels doivent reposer les assises des changements souhaités.

Le tableau 3.2 présente les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et les modèles théoriques qui se trouvent derrière toutes les activités. La taxonomie expérientielle et les approches cognitives et comportementales sont toutes deux utilisées dans toutes les rencontres, elles sont transversales. Il nous est apparu que la taxonomie expérientielle nous offrait un modèle pédagogique interactif idéal compte tenu des objectifs du programme et des propositions des jeunes en matière d'éducation sexuelle. De même, nous avons constaté que les théories cognitives et comportementales étaient indispensables pour réaliser les changements cognitifs et comportementaux souhaités dans un temps relativement court et dans un contexte institutionnel ne se prêtant pas à des thérapies individuelles de longue durée. D'autres modèles théoriques plus pointus nous auront guidée quant aux objectifs reliés plus spécifiquement aux thèmes de la paternité, de la masculinité, de l'intimité et de la masculinité.

### **3.3. LE SUPPORT DE MODÈLES THÉORIQUES ÉDUCATIFS ET CLINIQUES**

Voici les modèles théoriques retenus pour servir de points d'appui pour l'élaboration de contenus spécifiques du programme qui tiennent compte des données empiriques recueillies

Tableau 3.2

## Les objectifs généraux et les modèles théoriques associés

Cibles	Isolément	Paternité	Masculinité	Amour	Protection
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaincre l'isolement par rapport aux questions sexuelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre position sur la paternité à l'adolescence.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mieux composer avec sa masculinité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approfondir l'intimité dans les relations amoureuses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom.</li> </ul>
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer des lignes directrices pour intervenir sur la sexualité auprès des adolescents.</li> <li>- Implanter un cadre d'intervention structuré favorisant la participation active des adolescents.</li> <li>- Identifier les obstacles au dévoilement de soi.</li> <li>- Énumérer des solutions aux obstacles à la communication.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience des implications de la paternité.</li> <li>- Clarifier ses valeurs sur la paternité à l'adolescence.</li> <li>- Identifier des solutions pour faire face efficacement aux failles contraceptives.</li> <li>- Développer des stratégies de gestion devant la grossesse de la partenaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer identité sexuelle, orientation sexuelle et stéréotypes sexuels.</li> <li>- Identifier les stéréotypes sexuels ayant cours dans notre société.</li> <li>- Comprendre les fonctions des stéréotypes sexuels dans la consolidation de sa masculinité.</li> <li>- Réfléchir aux limites et à l'enfermement auxquels nous contraind l'adhésion aux stéréotypes sexuels.</li> <li>- Trouver des moyens d'assouplir notre vision des rôles sexuels.</li> <li>- Réfléchir aux bénéfices d'une attitude sexuelle plus souple.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les principaux obstacles à l'intimité.</li> <li>- Connaître les composantes d'une bonne intimité.</li> <li>- Se familiariser avec des habiletés de communication efficaces dans des contextes intimes.</li> <li>- Mettre en pratique les habiletés de communication afin de se les approprier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience des obstacles à l'utilisation du condom.</li> <li>- Restructurer les distorsions cognitives et les mauvaises informations sur le condom.</li> <li>- Acquérir les habiletés de communication nécessaires à l'utilisation du condom.</li> <li>- Acquérir les habiletés comportementales nécessaires à l'utilisation du condom.</li> </ul>
Modèles théoriques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herméneutique dialectique (Guba et Lincoln, 1989; Zúñiga, 1994).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche du <i>cooping</i> (Forman, 1993; Lazarus et Folkman, 1984).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexoanalyse (Crépault, 1997).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intimité et de la séduction (Schmarch, 1991; Thériault, 1996).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Approche sexocorporelle (Desjardins, 1996).</li> <li>- Approche du <i>cooping</i> (Forman, 1993; Lazarus et Folkman, 1984).</li> </ul>

Taxonomie expérimentelle (Steinaker et Bell, 1979).

Approches cognitives comportementales (Bedell et Lennox, 1997; McMullin, 2000; Young et Klosko, 1995).

### 3.3.1. LES APPROCHES COGNITIVE ET COMPORTEMENTALE

Deux modèles théoriques chapeautent l'ensemble du programme : l'approche cognitive et comportementale et l'approche expérientielle. Nous les présentons en premier afin d'expliquer pourquoi ils servent d'axe transversal au programme, puis nous présentons les autres modèles théoriques ayant servi à élaborer les activités des rencontres thématiques en les situant spécifiquement dans le cadre conceptuel du programme.

Les approches cognitives mettent surtout l'accent sur les croyances et les connaissances irréalistes et inadaptées, tandis que les approches comportementales visent l'acquisition de nouvelles habiletés (Bedell et Lennox, 1997; McMullin, 2000; Young et Klosko, 1995). Nous avons eu recours à un ensemble de données théoriques provenant de ces approches afin de construire des activités qui nous permettraient d'atteindre nos objectifs.

Les approches cognitives et comportementales reposent sur trois éléments-clés : les cognitions, les émotions et les comportements. La cognition représente l'acquisition, l'organisation et l'utilisation d'un savoir sur soi et sur l'environnement. Dès l'enfance, ce savoir s'organise en schémas cognitifs afin de simplifier la complexité du réel, et ces schémas cognitifs influenceront toute notre vie. Ils exercent leur influence sur notre façon de penser et d'agir et sur nos relations interpersonnelles (Young et Klosko, 1995). Les émotions sont caractérisées par des sensations de plaisir ou de déplaisir en réponse à *l'interprétation* des stimuli environnementaux. Quant aux comportements, ce sont des actions destinées à permettre l'adaptation de l'individu à une situation telle qu'il la perçoit et l'interprète.

Ainsi, à la base des comportements, nous trouvons un ensemble de croyances, de schémas d'interprétation de l'environnement, de visions du monde. Certaines de ces croyances sont irréalistes et inadaptées, on les appelle alors distorsions cognitives, et elles incitent les personnes qui les entretiennent à réagir de façon inappropriée aux événements. Les distorsions cognitives forment un filtre mental qui ne retient de l'expérience que les aspects qui les confirment (p. ex., un événement négatif confirmant sa faible estime de soi prédominera sur les nombreux autres événements qui montrent qu'on est capable de réussir). Elles se traduisent par des pensées automatiques (p. ex., « *ça ne m'arrivera jamais* », « *le condom me fait débander* ») et c'est justement leur caractère automatique et réflexe qui les rend difficiles à identifier et à modifier parce qu'elles fixent les perceptions de l'environnement avant même qu'une autre interprétation ne soit envisagée.

Les distorsions cognitives que de nombreux résidents entretiennent sur la masculinité, l'amour et le sexe sont au cœur de leurs difficultés : l'isolement, la crainte d'être jugé négativement par leurs partenaires et

par les autres résidants, des attitudes sexistes et homophobes, la fuite devant des situations de stress ou de fausses croyances sur le condom en sont des exemples. Les cognitions, émotions et comportements qui s'y rattachent sont présentés afin d'illustrer l'effet complet de la perception distordue. Pour faire disparaître les distorsions cognitives, il faut démontrer et admettre qu'elles sont non fondées, irréalistes et préjudiciables. Cette contre-argumentation finit par produire son effet si elle est systématique. Peu à peu les distorsions cognitives s'affaiblissent, ce qui réduit les réponses émotives négatives et laisse enfin place à des restructurations cognitives.

Tout au long du programme, nous avons tenté d'inculquer aux jeunes une manière de vaincre les distorsions cognitives qui les emprisonnent dans des conduites inadaptées. Le modèle de la restructuration cognitive consiste à remettre en cause systématiquement les distorsions cognitives pour qu'elles s'atténuent graduellement, ce qui réduit les charges émotives négatives qu'elles déclenchent et qui conduisent à des comportements sexistes, homophobes, voire violents. En effet, les cognitions telles que « *le condom diminue mes performances sexuelles* » engendrent une réaction émotionnelle négative par rapport aux condoms et diminuent la probabilité qu'ils soient utilisés. On trouve dans le discours des adolescents de nombreux exemples de ces distorsions. Les comportements qu'elles engendrent ont peu de chance d'être modifiés sans un travail préalable de restructuration cognitive. Nous pensons que cette approche peut susciter une remise en question des stéréotypes sociaux, amoureux et sexuels véhiculés par les modèles masculins et féminins rigides auxquels adhèrent les résidants, et amener ces derniers à adopter d'autres comportements.

Une autre dimension cognitive importante est le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986). Il se définit comme l'évaluation par un individu de ses capacités à organiser et à exécuter correctement la séquence d'actions requises pour l'accomplissement d'une performance. Ce sentiment s'appuie sur la maîtrise d'un savoir-faire. Les succès obtenus augmentent le sentiment d'efficacité personnelle, alors que les échecs le diminuent, spécialement s'ils se produisent tôt dans le processus d'apprentissage et qu'ils ne sont pas dus à un manque d'efforts ou à des circonstances exceptionnelles. Lorsqu'un individu a acquis un fort sentiment d'efficacité personnelle à la suite de succès répétés, les échecs occasionnels ont peu d'effet sur son évaluation de ses capacités.

L'observation d'autrui peut également contribuer à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'on reconnaît en soi des aptitudes similaires à celles que possède l'individu qu'on observe; par projection, on peut se croire capable d'en faire autant. C'est pourquoi nous avons également misé sur des stratégies actives de modelage tout au long du pro-

gramme. Le modelage est un des mécanismes principaux d'acquisition de modes de conduite. Ce mimétisme repose principalement sur l'apprentissage par observation. L'apprentissage par observation (des animateurs ou des pairs) peut favoriser l'intégration de diverses performances : nouveaux modèles de comportement, acquisition de normes ou de compétences cognitives pour développer de nouveaux comportements.

### **3.3.2. LA TAXONOMIE EXPÉRIENTIELLE ET L'HERMÉNEUTIQUE DIALECTIQUE**

Le programme qualitatif d'éducation sexuelle que nous avons conçu se réfère à un deuxième modèle transversal, celui développé par Steinaker et Bell (1979) : la taxonomie expérientielle. Cette taxonomie propose un modèle pédagogique qui repose tout entier sur la participation et l'identification des participants au programme pour que puissent s'enclencher des changements. La taxonomie expérientielle décrit l'apprentissage comme une expérience qui ne peut porter fruit que si le participant s'engage. En effet, en participant, la personne change progressivement et ces changements influencent les autres en tant que modèles positifs. Ainsi, le participant devient lui-même un agent de changement, tout en changeant lui-même.

Nous avons eu recours à ce modèle notamment dans une activité dont l'objectif est de sensibiliser les jeunes à l'importance d'un programme d'éducation sexuelle. L'activité s'intitule « Fais-tu partie des statistiques? ». Elle commence avec des extraits des propos des jeunes recueillis lors de la recherche. Cet encadré se nomme « Vous nous l'avez dit ». Des phrases telles que « *la sexualité, je ne suis pas capable d'en parler parce que ça me gêne, ça me bloque* » ou « *ce n'est jamais arrivé à Cartier de parler de sexe de façon ouverte* » visent précisément à ce que les jeunes se sentent concernés par les questions sexuelles traitées. Nous avons juxtaposé à cet encadré des extraits des propos de jeunes filles vivant en internat et traitant du même sujet. Ces propos sont extraits d'une autre étude qualitative effectuée auprès de jeunes filles vivant elles aussi en internat. Cette rubrique se nomme « Ce que les filles en pensent » et l'extrait présenté dit : « *Tu sais, le monde va dire qu'un programme sur le sexe, c'est niaisieux, mais dans le fond, quand tu as un programme sur la sexualité, t'en apprends des affaires. Si tes amis te posent des questions sur telle ou telle affaire, tu n'es pas gênée de leur répondre parce que toi aussi tu as posé des questions quand tu as eu ton programme.* » Cette section est complétée par des données statistiques, parfois épidémiologiques, sur le thème de l'atelier. Il s'agit d'un exemple illustrant comment la taxonomie expérientielle a été utilisée pour inciter les jeunes à s'engager dans le programme et à s'y identifier.

Les jeunes se sentent isolés et laissés à eux-mêmes devant leurs interrogations sur la sexualité, qui sont pourtant au cœur de leurs préoccupations d'adolescents. Rappelons que les résidents veulent pouvoir parler ouvertement et être informés sur la sexualité. De leur côté, les intervenants prodiguent une forme restrictive d'éducation sexuelle qui consiste essentiellement à interdire et à sanctionner les conduites et propos sexuels des jeunes. Ils sont d'ailleurs sceptiques à l'égard d'une quelconque forme d'éducation sexuelle dans un internat à vocation transitionnelle.

Ainsi, adolescents comme intervenants admettent que le contexte de l'internat ne leur laisse que peu d'espace pour le dialogue sur les préoccupations sexuelles ou sentimentales des jeunes. Cette catégorie conceptuelle a donné lieu à l'objectif général de vaincre l'isolement devant les questions sexuelles.

Le moyen privilégié pour vaincre cet isolement est d'inciter les intervenants à ouvrir le dialogue avec les jeunes. Il semble que la vision pessimiste qu'ont les intervenants au sujet de la vie sexuelle des jeunes constitue un obstacle majeur qui entrave le rapprochement. Il faut donc trouver un moyen qui permettra de modifier le regard stigmatisant que posent les intervenants sur la vie sexuelle des jeunes. Il semble y avoir un fossé entre l'importance qu'accordent les jeunes à la sexualité et la place que veulent lui accorder les intervenants. Si l'existence de ce fossé est démontrée aux intervenants, ils pourraient accepter de réexaminer leurs représentations afin de diminuer l'isolement des jeunes. Les moyens mis en œuvre dans ces deux premières rencontres devraient aider les jeunes à se dégager du processus de stigmatisation dont ils sont victimes et qui les enferme dans un isolement destructeur.

Nous croyons que plus les jeunes ressentiront que les intervenants sont disposés à les écouter sans les juger et sans juger leur vie sexuelle, plus ils auront tendance à parler ouvertement de leur vécu, de leurs craintes, de leur méconnaissance des femmes. Il sera dès lors possible de leur proposer des amorces de réponse à leurs questionnements et, éventuellement, de leur suggérer des moyens concrets pour changer le cours des choses.

L'une des dimensions de l'isolement est l'autocensure des jeunes. La vantardise qu'ils perçoivent chez les autres jeunes les empêche de parler sérieusement de la sexualité et les incite à prendre le même ton pour discuter. Nous avons eu recours à la taxonomie expérientielle (Steinaker et Bell, 1979) et au modèle de l'herméneutique dialectique (Guba et Lincoln, 1989; Zúñiga, 1994) afin d'inciter les intervenants à s'ouvrir au discours et au vécu des jeunes en leur montrant à quel isolement ils sont condamnés vis-à-vis de la sexualité si personne ne leur vient en aide. En mettant en commun les expériences des intervenants, ce procédé de négoc-

ciation de consensus a permis d'identifier des façons d'agir pour briser l'isolement des jeunes et les inviter au dialogue plutôt que d'instaurer un climat de censure.

### **3.3.3. LA THÉORIE DU COPING**

Les données empiriques indiquent que les vingt-quatre jeunes que nous avons rencontrés ont affronté trente-sept épisodes de paternité potentielle. C'est donc dire que la paternité est un sujet important pour eux. Toutefois, ils hésitent à aborder cette question et leur discours est teinté de contradictions, d'ambiguïté et d'anxiété. Ce qui ressort avec le plus de force de leurs propos, c'est qu'ils ne veulent pas devenir pères à ce moment de leur vie. Ils se trouvent trop jeunes et insuffisamment préparés pour assumer ce rôle. La moitié d'entre eux disent ne pas se sentir capables de subvenir aux besoins de l'enfant et ne pas avoir les moyens financiers pour le faire convenablement. Ils souhaitent vivre pleinement leur jeunesse et affirment ne pas avoir rencontré celle qu'ils voudraient comme mère de leur enfant. Ils ajoutent que leurs difficultés actuelles et leur placement en centre jeunesse sont des obstacles majeurs qui les empêchent d'assumer leur paternité.

Plusieurs de ces adolescents se sont sentis complètement dépassés et désarmés à l'annonce de la grossesse de leur partenaire. L'imminence de leur paternité les laisse pantois. Enfin, il est étonnant de constater qu'ils n'établissent que peu de liens entre leurs nombreux épisodes de paternité et leurs imprudences contraceptives; nombreux sont ceux qui ne sont pas certains d'être le père.

Du point de vue des intervenants, la paternité est une source de valorisation et de fierté pour les adolescents, qui y voient l'occasion de changer de vie et de se prendre en charge eux-mêmes afin d'assumer leur rôle de père. Les intervenants sont toutefois d'avis qu'il s'agit là d'une illusion. En effet, ils constatent que si la paternité est source de valorisation, elle ne s'accompagne pas d'une responsabilisation conséquente. À cet égard, les intervenants décrivent le silence des résidants sur leur paternité comme une absence de préoccupation véritable pour leur enfant. Cette paternité serait pour les jeunes pères un objet de valorisation face à autrui lors des jours de visite, ce qu'un éducateur qualifie de « moment de reconnaissance », mais ne les intéresserait pas vraiment le reste de la semaine.

Si la paternité représente pour eux un fardeau trop lourd, l'éducation sexuelle de ces adolescents vulnérables doit les amener à prendre une position claire sur la paternité. Pour ce faire, nous croyons qu'ils doivent d'abord prendre conscience des responsabilités qu'implique la paternité,

tant du point de vue affectif que du point de vue matériel. Ils doivent également développer des stratégies de gestion adaptées aux événements et aux problèmes qui surgissent dans leur vie pour contrer leurs réflexes de déni, de colère ou de fuite. En effet, l'analyse des propos des adolescents du Centre Cartier permet de constater que plusieurs d'entre eux utilisent des stratégies d'évitement et de fuite lorsqu'ils font face à une difficulté.

Par ailleurs, les propos des résidants nous indiquent que la paternité constitue, pour eux, une situation extrêmement stressante à laquelle ils ne voient pas d'issue positive. Il faut donc faire en sorte qu'ils apprennent à gérer leurs réactions. Pour atteindre cet objectif, nous avons retenu l'approche du *coping* proposée par Lazarus et Folkman (1984) et Forman (1993). Ces auteurs divisent les stratégies de gestion du stress en deux ensembles : l'un orienté vers le problème, l'autre vers l'émotion. Les stratégies centrées sur le problème visent à modifier directement la source de stress afin d'atténuer la sensation de menace que ressent l'individu. Pour ce faire, les personnes doivent apprendre à appliquer des stratégies de résolution de problèmes. Les stratégies centrées sur l'émotion sont des stratégies « palliatives » qui cherchent à atténuer le symptôme, c'est-à-dire l'émotion de malaise, plutôt qu'à modifier la situation stressante. Ces stratégies utilisent la mise à distance, la fuite, l'évitement, l'acceptation de la responsabilité, la recherche de soutien social et la minimisation du problème et de ses conséquences. Nous ne favorisons pas le recours à ces stratégies.

L'objectif principal de cette approche, dans son application à la vie des adolescents, est de les amener à développer des habiletés de résolution de problèmes afin de pouvoir modifier la source de stress qui les afflige. Nous avons choisi la méthode IDÉE, adaptée de Forman (1993), pour les y aider, car elle nous semble bien adaptée aux adolescents.

Nous avons eu recours à ce modèle notamment dans une activité dont le but est de se familiariser avec le processus de résolution de problème. Nous avons présenté une courte mise en situation dans laquelle Julien apprend que Maria, avec qui il sort depuis trois semaines, l'a trompé avec Carl, son meilleur ami. L'événement s'est produit il y a une semaine lors d'une fête chez Carl. Maria prétend qu'elle n'a pas fait exprès puisqu'elle avait bu de l'alcool. Julien ne sait pas quoi faire. Les jeunes doivent suivre tout le processus de résolution de ce problème. L'animateur doit par la suite animer une plénière et inviter les jeunes à utiliser cette grille d'analyse du problème lorsqu'ils font face à une situation génératrice de stress. C'est ainsi que le modèle du *coping* est utilisé pour enseigner aux jeunes des stratégies de résolution de problèmes.

### 3.3.4. LES THÉORIES DE L'INTIMITÉ ET DE LA SÉDUCTION

Les entrevues réalisées auprès des résidants nous ont permis de découvrir leur vision paradoxale des relations amoureuses, ces dernières étant tout aussi idéalisées que difficilement vécues. En effet, les résidants parlent abondamment de l'importance qu'ils accordent à l'amour et à l'attachement; certains décrivent des rapports touchants avec une compagne envers laquelle ils se veulent respectueux, attentionnés et tendres. Pourtant, la plupart des résidants disent éprouver de sérieuses difficultés en amour: la jalousie, la déception et la violence interfèrent trop souvent dans le déroulement harmonieux de leurs relations. De plus, même s'ils disent vouloir connaître l'amour, la plupart des adolescents que nous avons rencontrés témoignent d'une forte propension à expérimenter des relations sexuelles dénuées de sentiments amoureux. Cette dualité profonde entre leurs besoins d'amour et d'attachement et leur difficulté à s'investir affectivement est remarquable. L'adhésion au double standard de la « bonne fille/mauvaise fille » et l'étendue du phénomène de la *fuckfriend*, l'amie-amante, illustrent bien cette ambiguïté vis-à-vis de l'amour, de l'engagement et de l'intimité. Ce sont ces ambivalences enchevêtrées dans un ensemble de distorsions cognitives qui nous ont conduite à fixer l'objectif général visant l'approfondissement de l'intimité dans les relations amoureuses.

Les habiletés de communication et de séduction sont essentielles à la réussite des relations amoureuses. Les adolescents ont affirmé qu'il est difficile pour eux de communiquer leurs sentiments à leurs partenaires et de se dévoiler. Ils craignent d'être inadéquats, de se faire juger et ne savent pas comment communiquer leurs désirs, leurs besoins, leurs attentes et leurs déceptions. Certains rapportent recourir à la violence en l'absence d'autres stratégies de communication, d'autres se retirent par leur silence, mais très peu savent comment lier une relation intime avec l'autre.

Les difficultés que les adolescents disent ressentir et qui les conduisent souvent à l'échec de leurs relations amoureuses sont également observées et rapportées par les intervenants qui œuvrent auprès d'eux. Ces derniers ajoutent cependant l'irrespect, voire la violence, dans l'inconduite amoureuse des jeunes. Certains intervenants reconnaissent que quelques jeunes sont à la recherche d'un idéal amoureux, mais ce ne serait le cas que de peu d'entre eux.

Partant de ces constats, il nous a semblé pertinent de mettre l'accent sur l'exploration de la notion d'intimité dans les relations amoureuses. Il nous apparaît ici encore que les distorsions cognitives jouent de vilains tours aux jeunes. À cela s'ajoutent des attentes démesurées et des réponses comportementales inadaptées dans les relations amoureuses. Nous avons donc retenu la théorie de l'intimité développée par Thériault (1996) et

Schnarch (1991) et l'approche cognitive et comportementale de Bandura (1986) et Bedell et Lennox (1997) afin de proposer une amorce de changement en présentant les composantes de l'intimité et les habiletés à développer pour la favoriser.

Schnarch (1991) croit que l'intimité n'est possible que chez ceux qui sont le plus différenciés émotionnellement. Il propose un continuum dont les pôles sont la fusion et la différenciation émotionnelles. La différenciation émotionnelle représente la capacité de rester pleinement et solidement soi-même quand on est engagé émotionnellement avec une autre personne. L'individu différencié a une perception claire de lui-même et il s'estime suffisamment pour exprimer ses désirs, ses besoins et ses déceptions.

La fusion émotionnelle renvoie, quant à elle, à l'incapacité de demeurer soi-même dans un engagement émotionnel avec une autre personne, l'individu se moulant constamment aux désirs et aux attentes de l'autre. L'individu fusionnel confond ses besoins avec ceux de son partenaire et n'exprime pas ses déceptions de peur de briser le lien avec l'autre et de perdre ainsi ce qui fonde son estime de lui-même. Schnarch (1991) définit différentes habiletés qui favorisent la différenciation émotionnelle. Premièrement, il faut avoir une bonne connaissance de soi, il faut savoir qui l'on est et ce que l'on désire. Il faut se représenter clairement ses frontières et ses limites quant à ses besoins, désirs, attentes et valeurs. Deuxièmement, il faut pouvoir établir un contact soutenu avec l'autre, ce qui requiert la capacité de s'investir et de s'ouvrir avec l'autre malgré les risques, normaux, de désaccords, voire de rupture. Troisièmement, il faut avoir la capacité de concevoir les remises en question comme une tentative de construction de la relation plutôt que comme une provocation, ce qui nécessite une réactivité émotionnelle plutôt faible. Quatrièmement, il faut avoir une bonne tolérance à l'anxiété, il faut être capable de tolérer l'incertitude quant aux réactions du partenaire lorsqu'on dévoile un contenu intime et important pour soi. En somme, la différenciation se manifeste par la capacité à assumer pleinement ses actions et ses croyances sans chercher constamment la confirmation de l'autre. Autrement dit, il faut trouver en soi plutôt que dans le regard de l'autre la validation de son identité. L'intimité se définit donc comme la capacité de révéler des composantes importantes de soi, indépendamment des réactions, anticipées ou réelles, de son partenaire. Ainsi, l'intimité requiert la capacité de rester pleinement et solidement soi-même à tout moment et malgré le fait d'être engagé émotionnellement avec une autre personne.

Dans un autre ordre d'idées, la séduction fait aussi partie de la relation amoureuse, aussi nous sommes-nous inspirée de l'approche de Fleet (2000) sur la séduction pour aborder cette question. Ainsi, dans une intervention

auprès d'adolescents ayant de la difficulté à se mettre en valeur dans une situation de séduction, nous leur proposons des stratégies concrètes à adopter pour être plus séduisants. La présentation de ces stratégies est suivie de la distribution d'un questionnaire autoadministré qui mesure le type d'amoureux auquel correspond le répondant. Puisque les relations amoureuses et la séduction font partie intégrante des préoccupations des résidants, nous croyons que cette incursion dans leur monde réel répond concrètement à leur besoin de parler et de comprendre certains aspects de leur vie.

### **3.3.5. L'APPROCHE SEXOCORPORELLE**

Il y a de nombreux obstacles à l'utilisation du condom chez les résidants. En effet, la recherche du plaisir sexuel conduit ces jeunes à l'expérimentation et toute notion de prudence s'évapore devant l'impératif de la jouissance. La plupart d'entre eux avouent ne se protéger qu'à l'occasion, et encore, seulement lorsqu'ils éprouvent de sérieux doutes à l'égard de leur partenaire. Ces doutes s'abreuvent de distorsions cognitives et de mythes courants tels que la propreté, les sentiments éprouvés pour la partenaire (« *ça se voit, ça se sent si elle est correcte* ») ou la confiance basée sur le simple fait de connaître l'autre ou d'avoir déjà eu des relations sexuelles avec elle sans avoir contracté d'ITS. Il faut noter que c'est leur vision machiste et stéréotypée de la femme qui les guide dans leur décision : les bonnes filles sont considérées comme propres et exemptes d'ITS, alors que les mauvaises filles sont à risque. De plus, la moitié des résidants considèrent le condom comme l'envers du plaisir. Ce déplaisir face à l'usage d'un condom nous a incitée à consacrer un objectif général à la maîtrise des habiletés requises pour l'utilisation du condom.

Pourtant, ces jeunes ont peur des ITS et ne veulent surtout pas devenir pères, alors ils devraient songer à la protection, mais l'absence de perception du risque semble plus forte que leur peur. Ce n'est qu'à la suite d'une grossesse ou d'une ITS que ces jeunes songent à utiliser plus systématiquement le condom.

Pour les intervenants, l'absence de contraception et de prophylaxie s'inscrit relativement bien dans la conduite générale des résidants. Ils invoquent deux éléments pour expliquer cet état de fait : d'abord, les connaissances lacunaires, inadéquates ou mal intégrées des jeunes en matière de protection sexuelle ; puis le jeu de dynamiques personnelles qui inhiberaient la protection malgré la connaissance. Selon les intervenants, quatre dynamiques principales expliquent la réticence des résidants à utiliser le condom : la pensée magique, le goût du risque, l'insouciance et la recherche du plaisir.

Les témoignages des deux groupes dépeignent des adolescents qui ne maîtrisent pas les habiletés nécessaires à la protection sexuelle. Nous croyons donc qu'il faut, dans un premier temps, favoriser la prise de conscience de leur vulnérabilité personnelle et la connaissance des conséquences potentiellement néfastes de certains comportements et des avantages à adopter des comportements de santé. Ces apprentissages cognitifs s'accordent bien, entre autres, avec la théorie du comportement planifié de Reinecke, Schmidt et Ajzen (1996).

Il faut aussi développer un ensemble d'habiletés d'ordre sensuel et érotique. En effet, les jeunes doivent faire l'acquisition de certaines habiletés concrètes afin que le plaisir et l'excitation sexuels, généralement modifiés par le port du condom, soient maintenus à un niveau suffisant pour que le condom ne soit plus appréhendé négativement. L'approche sexocorporelle de Desjardins (1996) nous semble favoriser l'acquisition de ces habiletés. Ainsi, quatre habiletés sont retenues: 1) la capacité de varier l'intensité musculaire des mouvements visant l'excitation sexuelle; 2) la capacité de varier le rythme des mouvements visant l'excitation sexuelle; 3) la capacité de modifier l'ampleur des mouvements visant l'excitation sexuelle; et 4) la capacité de moduler sa respiration durant la montée de l'excitation sexuelle. L'acquisition de ces habiletés érotiques permettrait d'accroître la perception des sensations fines sur le pénis, ce qui faciliterait le maintien de l'excitation sexuelle malgré le port du condom. Cette approche a l'avantage de décrire des habiletés érotiques concrètes et permet donc de répondre aux besoins explicites des adolescents de devenir de meilleurs amants.

L'approche sexocorporelle est intégrée par une activité intitulée «Des habiletés pour réconcilier sensualité et sécurité». Avant d'aborder cette activité, on incite les résidants à lire et à réfléchir sur les habiletés proposées pour apprendre à moduler le plaisir érotique. Puis, on les invite à s'entraîner à faire preuve de douceur, de lenteur, à se détendre et à respirer dans différents mouvements afin d'observer par eux-mêmes les effets des modulations préconisées.

On leur donne aussi des informations pratiques pour les convaincre de la pertinence d'élargir leur registre sensoriel érotique. Cela a essentiellement pour but de les inciter à utiliser le condom, car certains hommes n'ayant pas développé les habiletés érotiques adéquates pour accroître leur perception des sensations fines sur leur pénis diront que le condom provoque chez eux une perte des sensations et parfois, chez les hommes plus âgés, de l'érection.

### 3.3.6. LA SEXOANALYSE

L'intérêt marqué des résidants pour la sexualité les pousse à tenter d'accomplir une performance, tant et si bien que leurs relations sexuelles tiennent parfois de l'exacerbation et de l'abus. Ainsi, plusieurs parlent de leur grande fierté lorsqu'ils cumulent un nombre important de partenaires sexuelles ou qu'ils initient une jeune femme à la sexualité. Cela semble leur conférer une assurance et une fierté considérables. Nous croyons que cela vient de leur vision machiste de la sexualité. Les stéréotypes de puissance sexuelle, de résistance inaltérable, d'initiateur érotique, de promoteur de plaisir, d'instigateur de jouissances multiples sont fréquents chez eux. Ils croient que c'est ainsi qu'un vrai homme devrait être. À cela s'ajoute une vision tronquée des femmes, qui se diviseraient en deux catégories : celles qui sont respectables (bonnes filles) et celles qui ne le sont pas parce qu'elles ont une vie sexuelle active (mauvaises filles). Ce clivage s'apparente à la conception de la madone et de la putain (Manseau et Blais, 2005).

Les intervenants croient que les résidants se servent de la sexualité pour tenter de se valoriser aux yeux des autres. Le plus souvent, ils décrivent les propos des adolescents comme des exagérations, voire des mensonges. Les intervenants soulignent également la primauté qu'accordent les adolescents au plaisir sexuel au détriment de la relation. D'après eux, les adolescents sont enlisés dans une hypersexualisation de leurs relations et cette recherche de promiscuité les condamne à la consommation de la génitalité.

Une autre facette de cette quête de performance et de valorisation peut être observée dans les réactions homophobes des résidants. À ce sujet, les éducateurs décrivent la stigmatisation et l'ostracisme dont sont victimes les jeunes qui ne se conforment pas aux modèles traditionnels de masculinité.

La masculinité est donc, selon toute vraisemblance, un enjeu majeur de la construction de l'identité des résidants. Certains thèmes fréquemment abordés dans leurs témoignages nous renvoient à l'image du *play-boy*, mais un *play-boy* ayant une bien faible estime de lui-même. Il leur faut donc apprendre à mieux composer avec leur masculinité. L'hypervigilance manifeste qu'ils ont quant à l'opinion que les autres se font d'eux et de leur sexualité nous semble à la mesure de leur crainte latente de ne pas être suffisamment masculins. Nous leur avons donc proposé un travail de restructuration qui nécessite la prise de conscience des fonctions que remplissent, dans leur psyché, les comportements exacerbés, abusifs, sexistes et homophobes qu'ils adoptent.

La sexoanalyse est un modèle clinique qui donne un éclairage pertinent sur cette vaste question de la construction de l'identité sexuelle masculine (Crépault, 1999). Cette théorie postule que le développement normal de la masculinité veut qu'au moment de l'adolescence, les garçons accordent plus d'importance à la génitalité qu'aux relations amoureuses. L'exacerbation de la fonctionnalité sexuelle (capacité érectile et éjaculatoire) chez l'adolescent est donc, selon ce modèle, la conséquence de l'anxiété de masculinité, c'est-à-dire la crainte plus ou moins tenace de ne pas être à la hauteur des exigences de la masculinité. Les résidants accordent justement une importance démesurée à la génitalité et magnifient leur capacité érectile et éjaculatoire. Toute menace à cette « puissance sexuelle » constitue un danger, de sorte qu'ils adoptent des comportements défensifs qui les poussent vers une conception rigide et hypertrophiée de la masculinité. Parmi les comportements observés chez les résidants du Centre Cartier, nous trouvons les sentiments contradictoires qu'ils éprouvent lors du premier rapport sexuel avec une nouvelle partenaire, la vision stéréotypée des femmes, la vantardise et l'exagération de leurs performances sexuelles, et le dénigrement du féminin et de l'homosexualité. Cette anxiété de masculinité qui habite certains résidants peut contribuer à expliquer pourquoi ils ne se protègent pas, la volonté de prouver leur virilité l'emportant sur toute autre considération (comme les risques de grossesse ou d'ITS). Enfin, la théorie de la sexoanalyse suggère que l'atteinte d'une certaine maturité sexuelle passe par l'intégration des composantes traditionnellement considérées comme féminines telles que l'empathie et l'écoute.

Bien que ce modèle ait été conçu pour l'intervention clinique traditionnelle, il peut être intégré dans une démarche sexoéducative en invitant les adolescents à réfléchir à la maturité sexuelle et aux exigences de l'identité masculine. La sexoanalyse peut donc être utilisée dans le programme afin d'expliquer que la masculinité se construit et se consolide parfois d'une manière excessive (identité, stéréotypes de genre, sexe biologique). Ce modèle va également permettre de réfléchir au développement d'une identité masculine plus souple qui favorisera l'intimité, l'expression au « je » et l'écoute.

Nous avons couplé le modèle sexoanalytique avec l'approche cognitive et comportementale. Plus spécifiquement, ce sont les distorsions cognitives qui nous ont ici encore inspiré des activités pédagogiques (Bedell et Lennox, 1997; McMullin, 2000; Young et Klosko, 1995). Dans certains ateliers du programme, nous invitons les jeunes à examiner les images de masculinité véhiculées dans leur groupe de pairs. Nous les incitons à démasquer les hommes qui se cachent derrière des idées préconçues et des stéréotypes sexuels. C'est en examinant différentes manières d'être masculin que les jeunes pourront comprendre que chacune d'elles a ses avantages et ses

inconvénients. Nous essayons ultimement de leur faire prendre conscience du fait que la souplesse de la masculinité peut seule permettre la maturité sexuelle. Pour les amener sur ce terrain, nous utilisons la lecture de statistiques et de témoignages ainsi que l'analyse d'extraits de films à l'aide d'une grille d'analyse conçue pour cet usage.

### **3.4. LE PROCESSUS DE FORMATION ET DE SUPERVISION**

La cinquième étape du développement du programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes a consisté en une formation aux modèles théoriques et une supervision hebdomadaire des éducateurs ayant à l'animer. Cet encadrement a été instauré afin de maximiser et de faciliter la mise en œuvre du programme. La formation a duré quatorze heures et s'est échelonnée sur deux semaines. Les intervenants ont assisté à des présentations magistrales sur les différents modèles théoriques et ont participé à des activités concrètes de formation. Cette formation visait à leur faire prendre connaissance des modèles théoriques à la base du programme et à développer chez eux des habiletés d'intervention respectant ces modèles et les objectifs généraux du programme. Lors de cette formation, une discussion a été soulevée quant au degré de réceptivité de certains éducateurs. En effet, les formateurs ont constaté, lors de la première journée, que certains intervenants n'étaient pas vraiment intéressés par cette formation. Une discussion a donc eu lieu entre les éducateurs et les concepteurs afin de clarifier les positions de chacun.

Afin de maximiser l'encadrement des intervenants qui animaient le programme, les chercheurs, en accord avec la direction et les éducateurs, ont mis sur pied une supervision hebdomadaire. Ces supervisions ont duré trois heures par semaine et furent échelonnées sur dix semaines. Durant ces supervisions, les éducateurs ont eu la possibilité de discuter des aspects positifs de l'animation des ateliers et de parler des problèmes qu'ils avaient eus et des solutions qu'ils avaient adoptées pour les résoudre. Leurs commentaires ont été retranscrits manuellement par les évaluateurs.

En somme, durant tout le processus d'élaboration et d'implantation du programme, une négociation constante a eu lieu entre les différentes parties engagées dans le projet.



## 4

**L'ÉVALUATION FORMATIVE  
DE LA DÉMARCHÉ**

Après ce travail de recherche-terrain préalable à l'élaboration du programme, il fallait être en mesure de juger de sa pertinence, de la validité de son contenu et de son ajustement aux conditions du centre pour lequel il avait été expressément créé. Comme nous l'avons précisé auparavant, cette démarche s'inscrit en amont d'une évaluation d'impact, que nous n'avons pas faite. Il s'agissait plutôt de recueillir des informations pertinentes à la révision du programme, car malgré toutes les mesures prises afin de maximiser l'ancrage et la concertation de ses contenus, de ses valeurs et de ses stratégies, seul l'examen de sa mise en chantier pouvait nous permettre d'en prendre le pouls. Notre programme a été appliqué pour la première fois en 2004 auprès de 90 adolescents âgés de 12 à 17 ans et vivant en internat dans un centre jeunesse à Laval. Il a été donné dans sept unités différentes par treize intervenants formés et suivis en supervision. Nos procédures d'évaluation ont eu lieu quelques semaines après la fin du programme qui s'est échelonné sur près de trois mois à raison d'ateliers de deux heures par semaine. Nous avons recueilli des données évaluatives aussi bien auprès des jeunes que des éducateurs.

**4.1. LA COLLECTE DES DONNÉES**

Nous allons présenter ici la démarche d'évaluation formative que nous avons suivie. Pour réaliser cette évaluation formative, nous nous sommes essentiellement appuyée sur l'expérience personnelle des individus impliqués dans le programme. Comme nous l'avons déjà précisé, la méthodologie de la recherche qualitative permet d'avoir recours à plusieurs types de

matériel, comme des entrevues, des notes manuscrites, des enregistrements ou des mémos (Denzin et Lincoln, 2000), et tout autre moyen de collecte de données même quantitatif permettant de tracer un portrait de la situation. Dans ce projet, nous avons utilisé deux sources : d'abord, des entrevues semi-directives réalisées auprès d'adolescents qui avaient participé au programme ; ensuite, des questions semi-directives posées, par écrit, aux intervenants ayant animé le programme, questions auxquelles nous avons ajouté une échelle de mesure de la satisfaction. Nous sommes consciente que les données recueillies sont partielles et fragmentaires, même si elles permettent de tracer un portrait d'ensemble des points positifs et des limites de la première mise en application du programme. Aussi, comme nous avons recueilli des témoignages auprès des personnes impliquées, nous pouvons présenter leurs points de vue sur l'expérience telle qu'ils l'ont ressentie, voire expérimentée.

#### **4.1.1. LES DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES ADOLESCENTS**

Nous avons rencontré en entrevue vingt adolescents ayant participé au programme. Le tableau 4.1 en trace un bref portrait. Ils ont été sélectionnés suivant deux critères : ils devaient avoir participé à suffisamment d'ateliers du programme pour avoir eu accès à un certain éventail des stratégies pédagogiques, contenus et valeurs proposés. Toutes les unités devaient être représentées, de sorte qu'au moins un jeune venant de chaque unité a participé à ce processus. Ces deux conditions nous donnaient une certaine assurance pour parler de l'expérience dans son ensemble. Sur les vingt-cinq adolescents sollicités, trois n'ont pas voulu participer à l'étude et deux n'ont pu se présenter au rendez-vous fixé. L'âge moyen des jeunes interrogés est de 15,6 ans (de 13 à 18 ans). Les origines ethniques sont diverses.

Les entrevues auprès des adolescents comportaient deux parties et se concentraient sur les thèmes ou questions à développement suivants :

- l'appréciation générale du programme (ses activités, ses contenus, ses valeurs).
- l'appréciation de l'animation réalisée par les intervenants ;
- la pertinence du programme ;
- l'expérience personnelle du programme (comment s'est passée pour toi l'expérience du programme?) ;
- la pertinence du programme pour leur vie amoureuse et sexuelle (quel sens a eu pour toi le programme dans tes relations amoureuses et sexuelles?) ;
- les recommandations pour l'améliorer (après avoir suivi le programme, quelles améliorations y apporterais-tu?).

Tableau 4.1

### Présentation sommaire des adolescents interviewés après l'expérience du programme

<i>Prénom fictif</i>	<i>Âge</i>	<i>Origine ethnique</i>	<i>Exposition (en nombre d'ateliers)</i>
Alain	15	québécoise	4
Alix	13	haïtienne	10
Benoît	15	québécoise	8
Carlos	15	portugaise	10
Hugo	16	québécoise	4
Ibrahim	16	égyptienne	8
Jason	15	américainne	10
Julian	13	marocainne	10
Justin	16	québécoise	8
Luc	16	québécoise	9
Marc	17	québécoise	9
Michael	16	amérindienne	9
Olivier	17	québécoise	7
Pablo	15	salvadorienne	7
Pierre	17	québécoise	10
Steve	17	québécoise	5
Vincent	13	québécoise	10
William	18	québécoise	8
Xavier	15	ukrainienne	8
Zachary	18	québécoise	9

En deuxième partie, des questions sur des données factuelles plus précises complétaient les entrevues (âge, origine ethnique, nombre d'ateliers du programme suivis par les participants) et une question dirigée visait à savoir si les jeunes recommanderaient à d'autres jeunes de suivre ce programme qualitatif d'éducation sexuelle.

#### 4.1.2. LES DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES ÉDUCATEURS

Tous les intervenants ayant animé le programme auprès des jeunes, huit femmes et cinq hommes, ont répondu à des questions semi-dirigées et dirigées. Nous avons préféré les laisser répondre par écrit afin d'assurer l'anonymat de leurs réponses auprès des membres de l'équipe de recherche. Il s'agit d'une mesure visant à limiter les biais associés au fait que l'équipe a elle-même procédé au processus d'évaluation formative. Les questions semi-dirigées portaient sur :

- l'appréciation de l'expérience d'animation et du programme en général;
- la pertinence du programme en général;
- le potentiel du programme, dans sa forme actuelle, à générer des changements chez les adolescents;
- les améliorations à y apporter.

À la fin du questionnaire, nous avons tenté de qualifier schématiquement leur satisfaction sur une échelle comportant trois dimensions :

- la satisfaction face au guide d'animation (1 item) ;
- la satisfaction face au matériel (1 item) ;
- la satisfaction face au soutien de l'équipe de recherche dans le processus de mise en chantier (3 items).

Un score total de la satisfaction a été calculé. La satisfaction à l'endroit de ces items est évaluée sur une échelle de type Likert de 1 (très insatisfait) à 5 (très satisfait). Ils sont précédés de l'énoncé général *Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des aspects suivants du programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes* Amour et sexualité chez l'adolescent (voir le tableau 4.2).

Tableau 4.2

### Mesures de la satisfaction des intervenants face au programme

<i>Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des aspects suivants du programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes</i> Amour et sexualité chez l'adolescent ?	<i>Très insatisfait</i>	<i>Plutôt insatisfait</i>	<i>Ni satisfait, ni insatisfait</i>	<i>Plutôt satisfaisant</i>	<i>Très satisfait</i>
1. Les manuels ( <i>Guide d'animation</i> et <i>Carnet de route</i> )	1	2	3	4	5
2. Le matériel (dépliants, jeux, vidéos)	1	2	3	4	5
3. Le soutien de l'équipe de recherche durant la mise en œuvre du programme	1	2	3	4	5
4. La façon dont vous avez été préparé hebdomadairement pour animer les ateliers du programme	1	2	3	4	5
5. Les retours hebdomadaires sur les ateliers offerts	1	2	3	4	5

## 4.2. LA MÉTHODE D'ANALYSE ET SES LIMITES

Nous avons eu recours principalement à la codification exhaustive du matériel recueilli dans le verbatim des entrevues et les questionnaires. Les données seront présentées sous la forme de tableaux présentant les principales catégories conceptuelles résumant les propos des personnes à l'étude. Nous tenterons par la suite de tirer des leçons de cette première application du programme. Avant de présenter l'analyse des données, il faut souligner ici encore certaines limites de notre démarche évaluative. La première est associée au fait que l'équipe de chercheurs qui a réalisé l'évaluation est la même que celle qui a conçu le processus de consultation et le programme. On pourrait nous reprocher, à juste titre, de ne pas avoir la distance nécessaire. Cette critique serait des plus justifiées si nous prétendions analyser ici si le programme a atteint ses objectifs dans une perspective quantitative. Rappelons que ce n'est toutefois pas le cas. Dans l'évaluation formative visant à réviser le programme, notre implication étroite à toutes les étapes du processus nous donne un point de vue de l'intérieur et une connaissance approfondie des éléments discutés. Toutefois, nous pouvons difficilement contrôler la réserve ou la désirabilité sociale dont ont pu faire preuve, à notre insu, les personnes interrogées. L'autre limite, plus importante celle-là, est liée à l'exhaustivité du matériel recueilli auprès des intervenants. Il est extrêmement difficile d'en juger, étant donné que les questions qui leur ont été posées étaient de nature semi-dirigées et dirigées. Nous croyons avoir pu compenser en partie cet aspect en prenant des notes au fil des rencontres de supervision avec eux pendant l'application du programme auprès des adolescents, mais ici encore, nous n'avons eu aucun contrôle sur les informations qu'ils auraient pu ne pas dévoiler par crainte de la réaction des concepteurs du programme.

## 4.3. PRÉSENTATION DES DONNÉES

Nous présentons ici le bilan des témoignages et des notes recueillis auprès des deux groupes de personnes que nous avons rencontrées. D'abord présenté sous la forme d'une synthèse, ce matériel sera ensuite abordé de manière plus descriptive dans deux bilans portant sur chacun des groupes interrogés. Ces bilans permettront de tirer des leçons de cette première expérience en vue de bonifier le programme. Le tableau qui suit présente les principales catégories conceptuelles résumant les propos des deux groupes sur l'évaluation des objectifs, l'évaluation du programme en général, le matériel et les recommandations pour son amélioration.

Tableau 4.3

### Catégories conceptuelles résumant l'évaluation qualitative des objectifs, du programme et du matériel et recommandations

Objectifs	Les catégories conceptuelles	
Vaincre l'isolement au sujet des questions sexuelles.	<i>Des adolescents (N = 20)</i>	<i>Des intervenants (N = 13)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un programme qui favorise le respect et le dévoilement de soi. (20)</li> <li>- Des éducateurs compétents. (16)</li> <li>- Des discussions libres, ouvertes et respectueuses sur la sexualité. (16)</li> <li>- Une bonne participation et une grande implication. (15)</li> <li>- Le climat est fragile à cause d'irritants tangibles. (13)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un programme favorisant l'animation et l'intervention sur la sexualité humaine malgré deux exceptions. (13)</li> <li>- Un programme facilitant la participation, l'expression de soi et le rapprochement des jeunes. (10)</li> <li>- Un programme facilitant la compréhension de la réalité sexuelle des jeunes. (9)</li> <li>- Des facteurs faisant obstacle à l'implantation du programme. (11)</li> </ul>
Prendre position sur la paternité à l'adolescence.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un programme qui sensibilise et clarifie les implications de la paternité à l'adolescence. (14)</li> <li>- Nous réalisons que nous ne sommes pas prêts à faire face à la paternité. (11)</li> <li>- Les ateliers sur la paternité sont réalistes et font réfléchir. (7)</li> <li>- Non rejoints. (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu ou pas de commentaires. (2)</li> </ul>
	Mieux composer avec sa masculinité.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un programme permettant d'identifier, de comprendre et d'assouplir les stéréotypes sexuels. (14)</li> <li>- Des malaises face à certaines discussions. (11)</li> <li>- Une certaine souplesse à l'égard des stéréotypes sexuels est signalée. (7)</li> </ul>
Approfondir l'intimité dans les relations amoureuses.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un programme favorisant la réflexion et le développement d'habiletés amoureuses. (13)</li> <li>- Saisir l'importance de la communication pour les relations amoureuses. (9)</li> <li>- Des réserves sur ce thème. (9)</li> <li>- Comprendre la différence entre «faire l'amour» et «faire du sexe». (6)</li> </ul>

Tableau 4.3 (suite)

### Catégories conceptuelles résumant l'évaluation qualitative des objectifs, du programme et du matériel et recommandations

Objectifs	Les catégories conceptuelles	
Maîtriser les habiletés pour l'utilisation du condom.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un programme qui sensibilise aux ITS et à l'importance du condom. (16)</li> <li>- Les ITS et les méthodes de contraception sont découvertes et clarifiées. (14)</li> <li>- Le condom devient plaisant et essentiel pour toute forme de relation sexuelle. (13)</li> <li>- Des changements peu significatifs pour certains. (7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une sensibilisation à la protection sexuelle. (3)</li> </ul>
<i>Appréciation globale et recommandations</i>		
	<i>Des adolescents (N = 20)</i>	<i>Des intervenants (N = 13)</i>
Appréciation globale et améliorations à apporter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans l'ensemble, une vision positive, malgré des réserves. (20)</li> <li>- Certains outils et activités à modifier. (19)</li> <li>- Ajouter des activités-jeux qui suscitent un apprentissage par l'amusement. (17)</li> <li>- La documentation écrite est appréciée positivement. (14)</li> <li>- Les règlements : des moyens pour créer une atmosphère de respect. (10)</li> <li>- Rendre le programme plus explicite en matière de sexualité. (6)</li> <li>- Favoriser davantage l'initiative des adolescents. (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir des conditions favorables pour offrir le programme. (12)</li> <li>- Ajouter des informations plus sexologiques. (10)</li> <li>- Des activités-jeux à modifier. (10)</li> </ul>
Recommandation à d'autres jeunes à suivre le programme (question dirigée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dix-sept jeunes sur vingt recommanderaient à d'autres jeunes de suivre le programme. (17)</li> </ul>	Non pertinent.

#### 4.4. BILAN DE L'ÉVALUATION DES ADOLESCENTS

Le programme est généralement perçu d'une manière très positive par les jeunes. La très grande majorité des jeunes recommanderaient à d'autres jeunes de suivre ce programme. Ils en parlent avec passion et intérêt dans la majorité des cas; ils sont fortement impressionnés par les qualités des

intervenants ayant offert le programme. Plusieurs jeunes disent avoir appris de cette expérience et ne pas avoir perdu leur temps tout en éprouvant du plaisir en y participant. Certains thèmes ont été appréciés plus que d'autres. Des jeunes ont indiqué que le climat pouvait être perturbé en fonction des sujets ou des réactions émotives des participants. Des améliorations concrètes sont suggérées.

Pour tous les jeunes, le programme a fait en sorte qu'ils sont moins gênés et plus respectueux dans leur propos sur la sexualité. Parmi eux, certains précisent que le programme permet de discuter librement et ouvertement de sexualité non seulement au moment où ils participent aux ateliers, mais également à d'autres moments au sein de leurs unités.

Les jeunes interviewés apprécient les compétences manifestes des intervenants pour animer ce programme. En effet, la très grande majorité des jeunes (16) soulignent que les intervenants les ont impressionnés par leur dynamisme et leur enthousiasme. Selon eux, les intervenants maîtrisent bien le contenu, ils sont drôles, dévoués à la tâche et dynamiques. Les jeunes en profitent d'ailleurs pour souligner l'implication de leurs compagnons (15). Ils précisent que les jeunes embarquent parce que les intervenants créent un climat qui favorise le dialogue et l'intérêt chez l'ensemble des participants. Toutefois, un bon nombre de jeunes (13) estiment que le climat dans les groupes peut facilement être perturbé par de l'embarras ou de la gêne à l'égard de certains sujets, comme l'homosexualité. Toutefois, deux jeunes qui ont été expulsés du programme se disent particulièrement déçus du travail d'animation des éducateurs. Selon eux, leurs éducateurs n'ont pas su instaurer un climat de confiance et une atmosphère positive dans le groupe. Ainsi, malgré des informations qui portent à croire que, dans l'ensemble, les jeunes semblent avoir apprécié le programme et l'animation s'y greffant, ils font état de la fragilité du climat qui peut rapidement changer.

Quatorze adolescents estiment que le programme leur a permis de clarifier les implications de la paternité à l'adolescence et de mieux se situer par rapport à cette importante responsabilité. Onze jeunes disent avoir réalisé qu'ils n'étaient pas prêts à devenir pères, un enfant représentant trop de responsabilités. Sept jeunes précisent que ces ateliers étaient réalistes et les ont amenés à réfléchir.

Quatorze jeunes nous témoignent que le programme leur a permis une meilleure compréhension des stéréotypes sexuels. Toutefois, onze autres jeunes disent ressentir des malaises face au thème de la masculinité. De leur côté, sept jeunes disent avoir maintenant une plus grande ouverture envers ce qui menace artificiellement leur masculinité.

Treize jeunes précisent que le programme a favorisé chez eux une réflexion sur les rapports amoureux et leur a donné la possibilité de développer des habiletés en cette matière. Neuf jeunes précisent que ce qui les a marqués, au sujet de l'amour, c'est l'importance de la communication, de la sensualité et de la confiance pour nourrir leurs relations amoureuses. Par contre, un nombre équivalent de jeunes (9) ne comprennent pas la pertinence de ce thème de l'amour dans un programme d'éducation sexuelle. Six jeunes disent maintenant comprendre la différence entre « faire l'amour » et « faire du sexe ».

Pour bon nombre d'adolescents (16), la participation au programme les a sensibilisés au phénomène des ITS et à l'importance du condom. En plus d'avoir pu clarifier les effets et les dangers de contracter une ITS, quatorze jeunes disent avoir découvert l'importance de la contraception. Le condom est maintenant considéré positivement et devient important lors d'une relation sexuelle pour treize jeunes. Malgré cela, sept jeunes nous confient ne pas avoir changé d'opinion ni d'attitude à l'égard de l'usage du condom.

Chez tous les jeunes, ce sont les activités et les jeux qui ont suscité le plus d'intérêt. Ils disent beaucoup aimer le jeu de serpents et échelles qui leur permet de faire des apprentissages tout en jouant. Les entraînements de la semaine étaient des exercices réalisés la plupart du temps avec sérieux, d'après quinze jeunes. Selon eux, ces exercices favorisent leur apprentissage des notions vues dans les ateliers. Toutefois, la plupart (19) souhaiteraient améliorer certains aspects du matériel utilisé, surtout en ajoutant des jeux et des vidéos. Bon nombre d'entre eux croient aussi que le programme devrait inviter des conférenciers qui présenteraient leurs témoignages et leur permettraient ainsi d'aborder des dimensions nouvelles sur différents sujets. Les jeunes ont aussi fait des commentaires précis sur des jeux à simplifier ou à clarifier.

Pour quatorze jeunes, la documentation transmise, en cours de route, est efficace et le matériel bien présenté.

Dix adolescents nous précisent que les résidants ont suivi les règles de respect instaurées dès le premier atelier, ce qui a permis de créer un climat respectueux. Six jeunes voudraient plus de contenus sexuels explicites. Six autres jeunes voudraient que l'on favorise davantage la participation des adolescents.

Dix-huit jeunes recommanderaient le programme à d'autres jeunes. Quatre parmi eux précisent que ce programme peut convenir à tous les groupes d'âge. Les deux jeunes qui ne recommanderaient pas ce programme à d'autres vivent dans la même unité du centre, n'ont pas suivi tout le

programme, car ils en ont été expulsés parce que, selon les éducateurs, ils en perturbaient le climat. Pas étonnant, dès lors, que, dans leurs témoignages, ces deux jeunes présentent une vision très négative du programme.

#### **4.5. BILAN DE L'ÉVALUATION DES INTERVENANTS**

Rappelons que nous avons utilisé des questionnaires écrits (semi-dirigés) pour recueillir les points de vue des treize éducateurs ayant assuré le programme. Cette forme de collecte des données a pour effet de restreindre les témoignages. Nous constaterons que les éducateurs s'expriment davantage sur des questions générales et font peu de commentaires sur les points de détail.

La majorité des intervenants qualifient leur première expérience du programme de positive. À cet égard, ils font part de certains facteurs ayant contribué à rendre positif le déroulement des ateliers du programme. Pour dix éducateurs, cette expérience a favorisé et facilité l'intervention auprès des adolescents quant à la dimension sexuelle. Tous les intervenants soulignent l'importance des deux stratégies de soutien, à savoir les sessions de formation et les supervisions instaurées pour favoriser l'implantation du programme. Plusieurs éducateurs expliquent leur expérience positive par le fait que le programme suscite l'engouement et la participation des adolescents. Neuf éducateurs disent que le programme a suscité un rapprochement, a développé un meilleur lien de confiance entre eux et les adolescents. Plus précisément, leurs propos permettent de penser que ce programme a favorisé une participation active des jeunes et une meilleure expression d'eux-mêmes en ce qui a trait aux questions sexuelles, ce qui aurait favorisé un rapprochement.

Pour la majorité des éducateurs (9), le programme a permis de mieux comprendre la réalité sexuelle des jeunes. Quatre autres précisent que cet intérêt à mieux comprendre le jeune s'est traduit quotidiennement par de nombreuses discussions pouvant déborder le cadre des ateliers. À ce titre, deux éducateurs estiment que le programme les a amenés à reconsidérer leur façon d'intervenir auprès des jeunes et à avoir avec eux des interactions qui soient moins centrées sur le contrôle.

Les intervenants mentionnent aussi des facteurs qui ont nui à la bonne application du programme. L'élément qui revient le plus souvent dans leurs propos se rapporte à une des caractéristiques de la clientèle des centres jeunesse, à savoir l'immaturation de certains jeunes, laquelle représente un défi, voire un obstacle à l'animation des ateliers.

Deux éducateurs soulignent que l'expérience du programme a été difficile et laisse un souvenir négatif. Ces deux éducateurs, œuvrant au sein de la même unité, ont témoigné dans les questionnaires d'évaluation que leur groupe était difficile au point qu'il leur était quasi impossible d'animer compte tenu de la désorganisation et du refus de participer des jeunes dans l'unité. Soulignons que les deux jeunes de cette unité qui ont témoigné de leurs expériences considéraient eux aussi qu'elle avait été négative. Cette situation nous pousse à penser que certaines dynamiques de groupe et certaines interactions entre éducateurs et jeunes peuvent perturber grandement la mise en application d'un tel programme. Nous reviendrons sur cet aspect crucial afin de tirer des leçons de cette première expérience puisque ce genre de situation est susceptible de se reproduire.

Outre les spécificités de la clientèle, cinq éducateurs soulignent avoir éprouvé des difficultés organisationnelles lors de la mise en œuvre du programme. À ce sujet, quatre d'entre eux rapportent que le manque de temps de préparation a entravé l'animation du programme. Par exemple, le temps passé à organiser les horaires a diminué le temps attribué aux interventions cliniques auprès des adolescents et a amoindri la communication entre les animateurs.

Les intervenants sont plutôt vagues quant aux changements observés chez les adolescents. Le programme, selon eux, a sensibilisé les adolescents à plusieurs dimensions de la sexualité. Les jeunes auraient pris conscience des méthodes de contraception et de protection, de la complexité des relations de couple, des implications de la paternité et d'une nouvelle façon de concevoir et de porter le condom. Également, un intervenant mentionne que plusieurs adolescents ont entrepris une démarche de dépistage des ITS et VIH/sida. Mais ces témoignages sont peu élaborés et seulement quelques éducateurs en font mention.

Pour ce qui est des améliorations à apporter au programme, ce sont sans contredit les questions organisationnelles rattachées à sa mise en application qui reviennent le plus souvent dans les propos des éducateurs. Douze éducateurs font état de la nécessité que soient établies des conditions favorables à la formation et à la supervision des activités du programme. Ils suggèrent par exemple que le centre libère un certain temps pour qu'ils puissent assister aux rencontres de supervision et de formation.

Certains intervenants proposent des améliorations du matériel. Dix intervenants suggèrent de fournir encore plus d'informations concrètes sur la sexualité, par exemple les ITS et les organes sexuels.

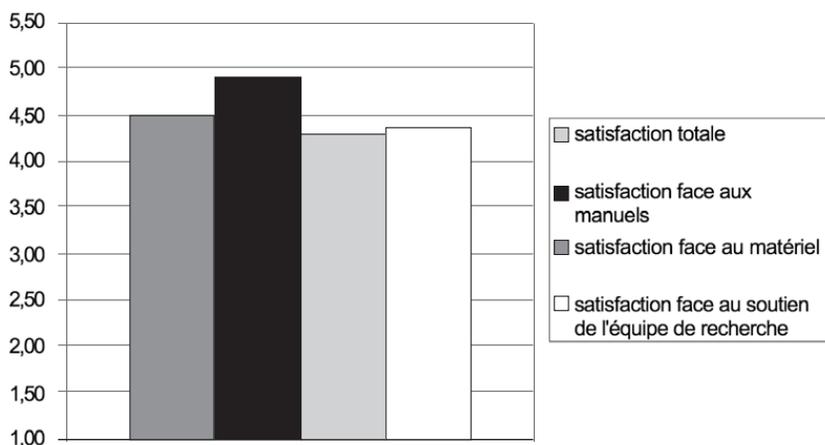
Dix éducateurs proposent d'améliorer les jeux interactifs du programme en augmentant, par exemple, leur niveau de difficulté et en ajoutant plus de questions. Dans un même ordre d'idées, cinq intervenants suggèrent d'ajouter des documents audiovisuels et d'en améliorer le contenu pour susciter l'attention des jeunes et les rejoindre davantage. Enfin, cinq éducateurs proposent de réduire la quantité de lecture et d'explications dans le programme.

#### 4.5.1. LA SATISFACTION DES INTERVENANTS

Les treize intervenants ont également répondu à une mesure de satisfaction de cinq items couvrant trois dimensions. Le graphique suivant présente les scores pour ces trois dimensions spécifiques ainsi que le score moyen des trois dimensions.

Figure 4.1

#### Évaluation de la satisfaction des intervenants



Ces données indiquent la grande satisfaction des intervenants au sujet du programme dans son ensemble et nous permettent d'avancer qu'il est assez bien adapté aux besoins du milieu pour lequel il a été conçu.

#### 4.6. LES PREMIÈRES LEÇONS À TIRER DE L'EXPÉRIENCE

Selon les témoignages que nous avons recueillis, les jeunes ont, pour la plupart, vécu une expérience qu'ils jugent positive. Ils ont même éprouvé un certain plaisir à participer aux ateliers. La place des intervenants et les qualités dont ils ont fait preuve dans l'animation du programme ont suscité de nombreux éloges. La majorité des intervenants disent avoir vécu une expérience enrichissante. Un des résultats improbable mais remarquable de cette démarche est que cette expérience a rapproché les intervenants des jeunes et favorisé la création de liens avec eux.

Nous croyons que le fait que les intervenants ont été engagés dans les différentes phases du processus d'élaboration du programme n'a pu que contribuer au sentiment de satisfaction exprimé par les jeunes et par les intervenants eux-mêmes.

Un autre élément essentiel qui ressort des commentaires des jeunes, c'est que le premier but du programme est atteint, à savoir briser l'isolement et améliorer le climat de morosité qui sévissait dans l'établissement quant aux questions sexuelles.

Les données empiriques présentées au chapitre 2 faisaient ressortir l'importance que les jeunes accordaient aux activités ludiques pour un programme d'éducation sexuelle. C'était d'ailleurs une de leurs principales recommandations. Nous avons tenté de répondre à ce souhait, et les intervenants soulignent à quel point ces activités ont été bien accueillies par les jeunes. Il semble bien que les jeux suscitent grandement l'intérêt et la participation des adolescents.

Dans l'ensemble, les jeunes croient avoir fait des apprentissages, principalement au sujet de la paternité et des ITS. Comme nous l'avons déjà précisé, nous ne pouvons pas ici déduire de ces perceptions que des modifications d'attitudes et des changements de comportements se sont produits ou se produiront. Toutefois, ces données qualitatives sont encourageantes, car les jeunes demandent plus d'information sur ces aspects et cette ouverture est un bon présage pour les apprentissages futurs.

La question de la masculinité est un thème qui a semblé difficile pour certains jeunes ou qui leur est apparu non pertinent. Rappelons que l'objectif de ce thème était d'examiner le confinement que provoquent certains stéréotypes entourant la masculinité. L'analyse de besoins qualitative que nous avons effectuée nous avait amenée à conclure que des idées machistes pouvaient contrecarrer des attitudes prophylactiques et le développement de relations intimes respectueuses. Dans le même esprit, les réflexions que nous voulions enclencher recouvraient les attitudes homophobes. Or nous avons commis l'erreur de mettre ces ateliers au début du programme. Lors

des rencontres de supervision, plusieurs intervenants ont souligné cette erreur et déploré cette maladresse, estimant que ces sujets ne pouvaient être traités qu'une fois qu'un climat de confiance avait été établi avec les jeunes. Au-delà de cette erreur de planification, les intervenants parlent de la difficulté qu'éprouvent les jeunes à remettre en question leur identité et leur orientation sexuelles. Nous devons donc poursuivre notre réflexion sur la pertinence de ce thème et la manière de le traiter. Il n'en demeure pas moins que dix jeunes disent avoir retenu des enseignements quant à la souplesse à développer vis-à-vis de l'orientation et de l'identité sexuelles. Des éducateurs soulignent aussi avoir constaté des progrès chez les jeunes à ce chapitre.

Il est vrai que quatre jeunes disent ne pas avoir aimé l'expérience. Deux d'entre eux venaient d'une unité où les intervenants ont éprouvé une grande difficulté à animer les ateliers. Ils ont invoqué le désintérêt du groupe dont les jeunes étaient, selon eux, trop dissipés et peu aptes à fonctionner dans un tel cadre. Cette situation peut être attribuable à plusieurs facteurs, mais du point de vue de ces intervenants, les jeunes de cette unité étaient trop immatures pour participer au programme. Cette situation nous rappelle la nécessité d'être vigilant lors des rencontres de supervision afin de pouvoir apporter le support requis aux intervenants qui font face à de telles situations.

Les propos des deux groupes de personnes engagées dans la mise en chantier du programme font état de dérapages possibles en cours d'ateliers lorsque les jeunes sont embarrassés ou gênés par un sujet. Nous ne saurions ici trop insister sur l'importance d'établir des règles de fonctionnement précises quant au respect des participants. Il faut prévoir des mécanismes qui permettront à tous les jeunes de se sentir à l'aise et respectés. Les éducateurs appelés à animer de tels programmes devraient être choisis pour leurs qualités d'animateur et de modérateur. La formation des intervenants devrait souligner l'importance d'avoir des aptitudes en animation et améliorer leurs compétences en cette matière. Nous ne saurions trop insister non plus sur l'importance d'assurer un soutien clinique et administratif constant pour réduire ces irritants et surmonter les possibles embûches.

L'organisation logistique d'un programme peut carrément compromettre son implantation ou exercer une influence nocive sur l'atteinte de ses objectifs (Manseau, Blais et Turcotte, 2005). Les éducateurs, de leur côté, insistent sur l'importance de disposer d'un temps de préparation suffisant. Il semble que, pour certains, le local soit important. Ces questions pratiques devraient faire partie des préoccupations de ceux qui travaillent à l'application du programme.

Il est fort heureux, compte tenu de tous les efforts déployés pour le créer, que le programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes *Amour et sexualité chez l'adolescent* soit une expérience que la très grande majorité des jeunes aimeraient revivre et qu'ils recommandent avec enthousiasme aux autres. Les propos des intervenants vont dans le même sens.

À la fin de ce long processus, nous croyons que l'application de ce programme a permis d'atténuer le climat de morosité et le sentiment d'isolement des jeunes.



# C O N C L U S I O N

Parvenue à la fin de notre parcours, nous espérons avoir réussi à clarifier tout le processus d'élaboration d'un programme dans une perspective qualitative, ancrée et concertée. Ce processus a été illustré grâce à son application étape par étape pour l'élaboration du programme, qui est appliqué depuis plus deux ans dans un centre jeunesse de la région métropolitaine. Même si nos évaluations sont en cours, le programme semble remplir sa mission et les personnes qui l'animent se sentent bien outillées et soutenues dans leur travail.

Ce programme est entièrement ancré dans les besoins et valeurs du milieu. De plus, il comporte des éléments cruciaux pour le développement d'approches préventives. Toutefois, nous sommes consciente que sans le soutien extraordinaire de la Direction du Centre jeunesse de Laval et l'implication indéfectible de tous les intervenants qui ont accepté de partager leurs expériences et de sauter dans le vide pour nous aider à concevoir ce programme, cet ouvrage n'aurait pu voir le jour. Peu de milieux et encore moins de chercheurs ont l'immense chance de réaliser un projet de cette envergure.

Nous croyons que le processus et la démarche que nous proposons peuvent être adaptés aux diverses situations où des programmes d'éducation sexuelle doivent être développés. Si certaines étapes pourraient être allégées, nous ne croyons pas qu'il faille faire l'économie de la confrontation des idées, des interprétations et des valeurs des différentes personnes impliquées.

La démarche que nous avons proposée nous conduit inévitablement à nous interroger, d'une part, sur l'impact qu'elle a eu par rapport à son but initial de prévention des paternités précoces et des ITS chez les adolescents et, d'autre part, sur les possibilités d'adapter la théorie à d'autres populations. Il importe de rappeler que nous souscrivons pour l'essentiel à des paradigmes qui ne prétendent pas à l'objectivité. Dans ces paradigmes, les concepts traditionnels de validité, de fidélité et de généralisation des résultats n'ont pas la même signification que dans les approches hypothético-déductives ou quantitatives. Toutefois, dans la dernière décennie, plusieurs ouvrages ont été publiés sur la question de la scientificité des méthodes qualitatives (Denzin et Lincoln, 2000; Guba et Lincoln, 1984; Lincoln et Guba, 2000; Poupart *et al.*, 1997). Nous tirons divers enseignements de ces réflexions. D'abord, de nouveaux concepts devraient être utilisés pour discuter des résultats d'une démarche qualitative. Ainsi, il serait plus opportun de parler de « valeur de vérité », « d'applicabilité », de « cohérence » et de « neutralité » dans les analyses (Denzin et Lincoln, 2000; Laperrière, 1997). La majorité des travaux qualitatifs reconnaissent d'emblée le rôle central des valeurs des participants et des chercheurs dans leurs analyses, ce qui confère à ces travaux une part de subjectivité admise d'entrée de jeu. Au sein d'un courant constructiviste radical, des auteurs présentent même leurs analyses en parlant au « je » et en utilisant un vocabulaire volontairement subjectif qui rejette toute possibilité de généralisation associée aux paradigmes positiviste et postpositiviste.

Comme le précise Laperrière (1997), les tenants des approches qualitatives sont, la plupart du temps d'avis que la complexité du monde *in vivo* est telle qu'elle rend impossible la construction inductive de théories concluantes et définitives rendant toute forme de généralisation abusive. Il reste que, malgré cette subjectivité reconnue, la démarche qualitative s'est le plus souvent imposée comme une démarche réflexive, même si toute l'expérience de vie du chercheur entre en jeu, puisqu'il est directement impliqué sur le terrain.

Dans la plupart des écrits que nous avons consultés, la recherche de vérité préoccupe les chercheurs en qualitatif. La distanciation est un principe fondamental, malgré l'immersion du chercheur dans son objet d'étude. Le chercheur d'obédience qualitative doit toujours être à l'affût pour découvrir ses propres biais et les mettre en perspective. Cette démarche doit s'accomplir, comme le précisent Guba et Lincoln (1994), par du débriefing entre pairs, mais aussi par la présence à long terme dans un milieu, laquelle peut confirmer la justesse des analyses. Dans cette perspective, la production d'une théorie négociée sur le terrain semble une mesure pertinente pour augmenter sa valeur de vérité (Guba et Lincoln, 1994; Laperrière, 1997).

Cela signifie que le chercheur présente ses analyses et en confronte les interprétations avec les personnes qui ont participé à l'étude ou qui sont touchées par le sujet dont elle traite (Strauss, 1993).

Nous avons tenté de rendre justice aux données recueillies en les confrontant aux interprétations des acteurs du milieu. Ainsi, nous avons tissé des liens étroits avec le milieu en y étant présents et actifs pendant plus de cinq ans. Nos interprétations ont été soumises plusieurs fois à plusieurs intervenants, notamment par le processus de l'herméneutique dialectique que nous avons décrit. Ainsi, des périodes importantes de discussion et de négociation des significations accordées au phénomène ont eu lieu afin de les ancrer en profondeur et de faire en sorte que le programme soit le fruit d'une concertation étroite avec le milieu, tout en demeurant étroitement lié aux préoccupations fondamentales des jeunes interviewés. Parallèlement à ce processus, notre équipe de recherche a constamment procédé à des séances de débriefing sur l'évolution de nos analyses et les conclusions que nous tentions d'en tirer, principalement pour déterminer les cibles principales d'intervention. Nous croyons avoir abouti en bout de piste à une théorie négociée.

Glaser et Strauss (1967) et Strauss (1993) croient que les chercheurs en qualitatif doivent toujours viser à cerner les processus sociaux fondamentaux qui sont stables et durables, ce qui revient à dire que, pour qu'une théorie soit jugée formelle, elle doit comporter des dimensions centrales qui pourraient s'adapter à plusieurs situations semblables. Dans cette étude, nous avons tenté d'être à l'écoute des besoins fondamentaux des jeunes en nous soumettant à l'exercice de codifier exhaustivement le matériel recueilli et en fournissant des proportions assez précises des segments de discours allant dans le même sens. Ainsi, nous avons retenu les cinq cibles suivantes pour le programme: 1) vaincre l'isolement face aux questions sexuelles; 2) prendre position sur la paternité à l'adolescence; 3) mieux composer avec sa masculinité 4) approfondir l'intimité face aux relations amoureuses; et 5) maîtriser les habiletés dans l'utilisation du condom. Ces cibles nous semblent correspondre à des processus fondamentaux stables et durables, centraux dans l'expérience que font les jeunes hommes d'aujourd'hui. Néanmoins, même si ces cibles peuvent être transférables à différentes populations, il faudra les adapter et continuer d'en vérifier la portée.

Nous avons brièvement présenté les fruits d'une évaluation qualitative de l'implantation du programme. Il en ressort que tant les adolescents que les éducateurs ont vécu une expérience qui leur paraît enrichissante.

Toutefois, nous ne pouvons pas en déduire que ce programme a fait diminuer leurs comportements à risque, cette étape de notre démarche demeurant en suspens.

C'est donc sur l'évaluation de l'expérience que notre questionnement se tourne en terminant cet ouvrage. Pour certains tenants d'une perspective postpositiviste radicale, les difficultés à ce chapitre enlèvent de la valeur à notre démarche qui reposerait, selon eux, sur des prémisses incertaines et subjectives. Dans une perspective qualitative, au contraire, Stake (1995) avance que ce qu'il importe d'observer, c'est plutôt le sens et la valeur qu'accordent au programme les différentes personnes qui l'expérimentent et qui jouent un rôle dans les questions qu'il touche. Nous avons œuvré dans cette direction. Comme le précise Greene (2000), dans une perspective constructiviste, c'est vers une invitation au dialogue et à l'action réflexive que l'évaluation qualitative doit être dirigée. Ainsi, le regard sur la valeur d'un programme doit viser le développement à long terme des pratiques que les principales personnes impliquées ont considérées comme efficaces. Ce n'est pas la recherche d'instruments de mesure, de techniques d'évaluation, ou encore d'objectivité qui l'emporte, mais une éthique de l'intervention structurée basée sur la négociation et le dialogue visant des buts communs tels que des actions concertées pour favoriser la santé sexuelle des jeunes.

Nous avons la ferme conviction, en terminant cette étape cruciale de notre expérience, que notre approche a provoqué un changement dans les pratiques au sein de l'organisation où nous avons eu la chance de l'appliquer. Les centres jeunesse du Québec sont souvent critiqués pour leur manque de pratiques structurées et réflexives, mais nous espérons que notre récit aura su convaincre le lecteur de l'existence d'expériences approfondies qui viennent combattre ces préjugés voulant que les pratiques en centre jeunesse ne soient pas novatrices ou ne tiennent pas compte de la vie normale qui attend les jeunes à leur sortie. Un programme qui met de l'avant un dialogue ouvert sur la sexualité et les relations amoureuses nous apparaît être un effort important pour la réinsertion sociale.

À ceux qui considéreraient que les propos de jeunes vulnérables n'ont rien à voir avec «la réalité» des jeunes de milieux plus favorisés, nous répondons que les cibles du programme rejoignent une bonne proportion des jeunes de tous les milieux. Leurs questions sont centrales : l'isolement, l'amour, l'intimité, la séduction, la prophylaxie, la paternité non voulue et la masculinité. Le caractère peut-être exacerbé des difficultés des jeunes que nous avons rencontrés laisse ainsi émerger les questions plus fondamentales qui touchent, même si c'est dans une moindre mesure, l'ensemble des adolescents.

Nous sommes loin cependant de prétendre que notre approche et le programme qui y est associé ont une valeur universelle. Ils devront faire l'objet d'autres expériences, être adaptés à diverses populations et critiqués. Nous souhaitons toutefois que ces critiques cherchent à permettre à des éducateurs et à des parents de se convaincre de la nécessité d'agir de manière concertée pour favoriser une écoute et un dialogue permanents des réalités plurielles et universelles des jeunes en matière sexuelle.

La prévention des paternités orphelines est une forme de prévention essentielle et primaire de l'inadaptation sociale. Cette forme de prévention permet à des enfants de naître à un moment dans la vie où leurs chances de mieux-être seront considérablement augmentées par la présence de leur père à leurs côtés. Par ailleurs, le poids à porter, pour des adolescents dans la tourmente, de paternités non voulues et non assumées ne peut que nuire à leur équilibre déjà précaire. Pour tous les jeunes hommes qui cherchent l'équilibre, l'apprentissage des moyens pour consolider leur identité masculine et, par le fait même, l'assouplir, est une démarche difficile mais souhaitable pour vaincre l'angoisse de performance qui est à la base de plusieurs échecs prophylactiques. Quant aux moyens permettant de développer des relations intimes sans excès ni abus, ils sont essentiels tant pour nos jeunes hommes que pour les jeunes femmes avec qui ils entrent en relation. La prévention des infections transmises sexuellement qui doit être étroitement associée à la prévention des paternités précoces chez les jeunes est un gage important de l'assurance de la santé et de la fertilité de notre population en devenir.

En terminant, nous aimerions souligner le fait que notre travail a été, jusqu'à maintenant, réalisé en vase clos. Parmi les facteurs de succès des programmes, la promotion de la santé sexuelle et reproductive doit comporter des actions politiques. Puisse cet ouvrage contribuer, dans le futur, à une mobilisation politique pour la promotion d'une éducation sexuelle généralisée chez les adolescents. Nous souhaitons, à partir de notre expérience, que l'ancrage aux besoins spécifiques des différents milieux auxquels les programmes s'adressent, de même que la concertation des éducateurs et gestionnaires qui les appliqueront, soient considérés comme des facteurs de succès de tout programme d'éducation sexuelle. Cette forme particulière et vitale d'éducation au respect de soi et des autres devrait faire partie des priorités des décideurs politiques qui recherchent une incidence positive et à long terme sur la santé et le bien-être général de la population.



- ANDERSON, R., M. GREENE et P. LOEWEN (1988). « Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement », *Alberta Journal of Education Research*, vol. 34, n° 2, p. 148-165.
- ANDERSON, S. (1997). « Sex education and boys: A missed opportunity? », *Health Visitor*, vol. 70, n° 10, p. 390-391.
- ARCHAMBAULT, J. et J. HAMEL (1998). « Une évaluation partielle de la méthodologie qualitative en sociologie assortie de quelques remarques épistémologiques », dans J. Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 93-153.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BARTH, R.P. *et al.* (1992). « Preventing adolescent pregnancy with social and cognitive skills », *Journal of Adolescent Research*, vol. 7, n° 2, p. 208-232.
- BARTH, R.P. *et al.* (1992). « Enhancing social and cognitive skills », dans B.C. Miller *et al.* (dir.), *Preventing Adolescent Pregnancy: Model Programs and Evaluations*, Newbury Park, CA, Sage, p. 53-82.
- BEDELL, J.R. et S.S. LENNOX (1997). *Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training: A Cognitive-Behavioral Approach*, New York, John Wiley & Sons.
- BILODEAU, A., G. FORGET et J. TÉTREAULT (1994). « Évaluation de l'efficacité d'un programme de prévention des grossesses à l'adolescence: SEXPRIMER pour une sexualité responsable », *Revue canadienne de santé mentale*, vol. 13, n° 2, p. 163-177.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BOYCE, W., M. DOHERTY et D. MACKINNON (2003). *Étude sur les jeunes, la santé sexuelle, Le VIH et le sida au Canada, Facteurs influant sur les connaissances, les attitudes et les comportements*, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation, Canada.

- BURNAFORD, G., J. FISCHER et D. HOBSON (1996). *Teachers Doing Research: Practical Possibilities*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- BUSTON, K. *et al.* (2002). « Implementation of a teacher-delivered sex education programme: Obstacles and facilitating factors », *Health Education Research*, vol. 17, n° 1, p. 59-72.
- CARD, J.J. *et al.* (1996). « The program archive on sexuality, health, and adolescence: Promising prevention programs in a box », *Family Planning Perspectives*, vol. 28, p. 211-220.
- CARNEY, J.S., J.L. WERTH et R. LASTER (1997). « AIDS-related knowledge and beliefs among incarcerated males », *Criminal Justice and Behavior*, vol. 24, n° 1, p. 96-114.
- CHASE-LANSDALE, P.L. et M.A. VINOVSIS (1993). « Adolescent pregnancy and child support », dans R. Wollons (dir.), *Children at Risk in America*, Albany, State University of New York Press.
- CHEVALIER, N., J. OTIS et M.-P. DESAULNIERS (dir.) (1994). *Éduquer pour prévenir le sida*, Beauport, Publications MNH.
- CHRISTOPHER, F.S. (1995). « Adolescent pregnancy prevention », *Family Relations*, vol. 44, n° 4, p. 384-391.
- CLOUTIER, R. *et al.* (1994). *Nos ados et les autres: étude comparative des adolescents des Centres jeunesse du Québec et des élèves du secondaires*, Québec, Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- COLIN, C. *et al.* (1992). *Extrême pauvreté, maternité et santé*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- CORCORAN, J. (1998). « Consequences of adolescent pregnancy/parenting: A review of the literature », *Social Work in Health Care*, vol. 27, n° 2, p. 49-67.
- COURNOYER, M. (1995). *Grossesse, maternité et paternité à l'adolescence: recueil de recension des écrits*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- CRÉPAULT, C. (1997). *La sexoanalyse*, Paris, Payot.
- CRÉPAULT, C. et H. CÔTÉ (dir.) (1999). *Imaginaire et sexoanalyse*, Montréal, Éditions IRIS.
- CROMER, B.A. et M. MCCARTHY (1999). « Family planning services in adolescent pregnancy prevention: The views of key informants in four countries », *Family Planning Perspectives*, vol. 31, p. 287-293.
- DARROCH, J.E., J.J. FROST et S. SINGH (2001). *Teenage Sexual and Reproductive Behavior, Occasional Report No 1*, Washington, Alan Guttmacher Institute.
- DELAGRAVE, F. (1997). *Éléments de réflexion pour un plan d'action sur la planification des naissances et la prévention des grossesses et des ITS à l'adolescence*, Saint-Charles-Borromée, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière, Direction de la santé publique Canada.
- DENZIN, N.K. (1978). *The Research Act: An Introduction to Sociological Methods*, New York, McGraw Hill Book Company.
- DENZIN, N.K. et Y.S. LINCOLN (dir.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, Sage Publications.

- DESJARDINS, J.-Y. (1996). « Approche intégrative et sexocorporelle », *Sexologies*, vol. 21, p. 43-48.
- DESLAURIERS, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw Hill.
- DI CLEMENTE, R.J. (1992). *Adolescents and AIDS. A Generation in Jeopardy*, Newbury Park, Sage Publications.
- DROLET, M. (1996). « L'évaluation d'une intervention préventive auprès d'adolescents et d'adolescentes ou Quand les garçons nous font nous interroger », *Service social*, vol. 45, n° 1, p. 31-59.
- DRYFOOS, J.G. (1991). « Adolescents at risk: A summation of work in the field-programs and policies », *Journal of Adolescent Health*, vol. 12, p. 630-637.
- DRYFOOS, J.G. (1996). « Adolescents at risk: Shaping programs to fit the need », *Journal of Negro Education*, vol. 5, p. 5-17.
- DUFORT, F., E. GUILBERT et L. ST-LAURENT (2000). *La grossesse à l'adolescence et sa prévention : au-delà de la pensée magique!*, Québec, Université Laval/Direction de santé publique de Québec.
- DUPRAS, A. (dir.) (2006). *Regards sexologiques*, Montréal, Éditions IRIS.
- EISEN, M., G.L. ZELLMAN et A.L. MCALISTER (1990). « Evaluating the impact of a theory-based sexuality and contraceptive education program », *Family Planning Perspectives*, vol. 22, n° 6, p. 261-271.
- EVANS, S.J. et al. (2002). « Teen sexuality: Reaching out in the malls », *Canadian Journal of Public Health*, vol. 93, p. 47-51.
- FAGOT, B.I. et al. (1998). « Becoming an adolescent father: Precursors and parenting », *Developmental Psychology*, vol. 34, n° 6, p. 1209-1219.
- FAY, J. et J.M. YANOFF (2000). « What are teens telling us about sexual health? Results of the second annual youth conference on the Pennsylvania Coalition to prevent teen pregnancy », *Journal of Sex Education and Therapy*, vol. 25, nos 2-3, p. 169-177.
- FERNET, M. (2005). *Amour, violence et adolescence*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- FISHER, D.D. (1991). *An Introduction to Constructivism for Social Workers*, New York, Praeger.
- FLEET, R. (2000). *La séduction : vérités et mensonges*, Montréal, Libre Expression.
- FORMAN, S.G. (1993). *Coping Skills Interventions: For Children and Adolescents*, San Francisco, Jossey-Bass.
- FORREST, S. (2000). « Big and tough: boys learning about sexuality and manhood », *Sexual and Relationship Therapy*, vol. 15, n° 3, p. 247-261.
- FRANKLIN, C. et J. CORCORAN (2000). « Preventing adolescent pregnancy: A review of programs and practices », *Social Work*, vol. 45, n° 1, p. 40-51.
- FRANKLIN, C. et al. (1997). « Effectiveness of prevention programs for adolescent pregnancy: A meta-analysis », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, n° 3, p. 551-567.

- FROMME, R.E. et C. EMIHOVICH (1998). « Boys will be boys, Young males' perceptions of women, sexuality and prevention », *Education and Urban Society*, vol. 30, n° 2, p. 172-188.
- FROST, J.J. et J. DARROCH FORREST (1995). « Understanding the impact of effective teenage pregnancy prevention programs », *Family Planning Perspectives*, vol. 27, n° 5, p. 188-195.
- FURSTENBERG, F., K. MOORE et J. PETERSON (1985). « Sex education and sexual experience among adolescents », *American Journal of Public Health*, vol. 75, n° 11, p. 1331-1332.
- GAUDREAU, L. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant et de l'enseignante dans les programmes d'éducation sexuelle*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures.
- GAUDREAU, L., M. DUPONT et S. SÉGUIN (1994), *La formation québécoise d'intervenants en prévention du sida auprès des jeunes: rapport de recherche*, Montréal, Centre de recherches en éducation L.G.
- GAUDREAU, L. et al. (1996). « Les représentations sociales pour inspirer l'éducation en matière de prévention du sida », dans N. Chevalier et al. (dir.), *Éduquer pour prévenir le sida*, Beauport, Éditions HMH, p. 291-309.
- GERONIMUS, A.T. (1992). « Clashes of common sense: On the previous child care experience of teenage mothers-to-be », *Human Organization*, vol. 54, n° 4, p. 318-329.
- GLASER, B. et A.L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Pub.
- GOFFMAN, I. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City, Anchor Books.
- GOFFMAN, I. (1975). *Le stigmata: les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- GONÇALVES, O.F. (1995). « Cognitive narrative psychotherapy: The hermeneutic construction of alternative meanings », dans M.J. Mahoney (dir.), *Cognitive and Constructive Psychotherapies: Theory, Research, and Practice*, New York, Springer Publishing Company, p. 139-162.
- GOSSELIN, C., N. LANCTÔT et D. PAQUETTE (2000). « La grossesse à l'adolescence, conséquences, parentalité, prévalence, caractéristiques associées à la maternité et programmes de prévention en milieu scolaire », dans F. Vitaro et al. (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- GREENE, J.C. (2000). « Understanding social programs through evaluation », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Hope, Sage, p. 981-999.
- GUBA, E.G. et Y.S. LINCOLN (1994). « Competing paradigms in qualitative research », dans N.K. Denzin et al. (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Hope, Sage, p. 105-117.
- GUBA, E.G. et Y.S. LINCOLN (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.
- HARDY, J.B. et L.S. ZABIN (1991). *Adolescent Pregnancy in an Urban Environment: Issues, Programs, and Evaluation*, Washington, Urban Institute Press.

- HILLIER L., L. HARINSON et K. BOUDICH (1999). «Neverending love and blosing your lead: The meaning of sex to rural youth», *Sexualities*, vol. 2, n° 1, p. 69-88.
- HILTON, G.L.S. (2003). «Listening to the boys: English boys views on the desirable characteristics of teachers of sex education», *Sex Éducation*, vol. 3, n° 1, p. 33-45.
- HOFFERTH, S.L. (1991). «Programs for high risk adolescents: What works?», *Evaluation and Program Planning. Special Issue: Services to Teenage Parents*, vol. 14, n° 1-2, p. 3-16.
- HOLLAND, J. *et al.* (1998). *The Male in the Head: Young People, Heterosexuality and Power*, Londres, Tufnell Press.
- HORWITZ, S.M. *et al.* (1991). «Intergenerational transmission of school-age parenthood», *Family Planning Perspectives*, vol. 23, n° 4, p. 168-177.
- HOULE, G. et N. RAMOGNINO (1993). «Présentation», *Sociologie et Sociétés*, vol. 25, n° 2, p. 5-9.
- HURSCHE, D. (1995). «Developing discourses and structures to support action research for educational reform», dans S. Noffke *et al.* (dir.), *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*, New York, Teachers College Press, p. 141-153.
- INSTITUT DE LA RECHERCHE DU QUÉBEC (2002). *Naissance selon le groupe d'âge de la mère et du père pour les régions sociosanitaires et l'ensemble du Québec*, Tableau 1.171, Québec, Gouvernement du Québec.
- JACOBS, J.L. (1994). «Gender, race, class, and the trend toward early motherhood: A feminist analysis of teen mothers in contemporary society», *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 22, n° 4, p. 442-462.
- JANESICK, V.J. (2000). «The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization», dans N.K. Denzin *et al.* (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 379-399.
- KIRBY, D. (1997). *No Easy Answers, Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy*, Washington, The national campaign to prevent teen pregnancy.
- KIRBY, D. (2001). «Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking», *Family Planning Perspectives*, vol. 33, n° 6, p. 276-281.
- KIRBY, D. et R.J. DiCLEMENTE (1994). «School-based interventions to prevent unprotected sex and HIV among adolescents», dans R.J. DiClemente *et al.* (dir.), *Preventing AIDS: Theories and Methods of Behavioral Interventions. AIDS Prevention and Mental Health*, New York, Plenum Press, p. 117-139.
- KIRBY, D. *et al.* (1991). «Reducing the risk: Impact of a new curriculum on sexual risk-taking», *Family Planning Perspectives*, vol. 23, n° 6, p. 253-263.
- LAJOIE, É. (2001). *Portrait de l'utilisation des services cliniques en matière de sexualité chez les Montréalais de 5<sup>e</sup> secondaire et impact des cliniques jeunesse scolaires sur cette utilisation, Rapport de recherche*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Département des sciences de la santé communautaire.

- LAPERRIÈRE, A. (1997). «Les critères de scientificité des méthodes qualitatives», dans J. Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 365-389.
- LAZARUS, R.S. et S. FOLKMAN, (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer.
- LE BRETON, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses universitaires de France.
- LENDERYOU, G. et C. RAY (1997). *Let's Hear It for the Boys, Supporting Sex and Relationships Education for Boys and Young Men*, Londres, Sex education forum and the National Children's Bureau.
- LINCOLN, Y.S. et E.G. GUBA (1985). *Naturalistic Inquiry*, Londres, Sage Publications.
- MANSEAU, H. (1990). *L'abus sexuel et l'institutionnalisation de la protection de la jeunesse*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MANSEAU, H. et M. BLAIS (2002). «Étude qualitative de discours sur la grossesse et la sexualité: regards et actions féministes pour l'autonomisation sexuelle et reproductrice des adolescentes», dans F. Descarries *et al.* (dir.), *Espace et temps de la maternité*, Montréal, Éditions du Remue-Ménage, p. 213-236.
- MANSEAU, H. et M. BLAIS (2002). *Des super mâles en mal d'amour: La paternité et la sexualité chez les adolescents en difficulté*, Montréal/Laval, Université du Québec à Montréal/Centre jeunesse de Laval.
- MANSEAU, H. et M. BLAIS (2005). «Regard sexoanalytique sur le vécu sexuel d'adolescents en difficulté: les aléas de l'anxiété de masculinité», dans C. Crépault *et al.* (dir.), *Nouvelles avenues en sexoanalyse*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 75-90.
- MANSEAU, H., M. BLAIS et M. TURCOTTE (2005). «L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention: l'expérience de formation en Centre jeunesse *Entraînement à l'amour-propre*», *Revue de psychoéducation*, vol. 34, n° 1, p. 41-56.
- MARSIGLIO, W. et F. MOTT (1986). «The impact of sex education on sexual activity, contraceptive use and premarital pregnancy among american teenagers», *Family Planning Perspectives*, vol. 18, n° 4, p. 151-162.
- MATICKA-TYNDALE, E., M. BARRETT et A. MCKAY (2000). *Teenage Sexual and Reproductive Behavior in Developed Countries, Occasional Report No. 4*, Washington, Alan Guttmacher Institute.
- MATICKA-TYNDALE, E. et J.J. LÉVY (1992). *Sexualité, contraception et sida chez les jeunes adultes: variations ethnoculturelles*, Montréal, Méridien.
- MAYER, R. et F. OUELLET (1998). «La diversité des approches dans la recherche qualitative au Québec depuis 1970: le cas du champ des services de santé et des services sociaux», dans J. Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 173-235.
- MC GUIRE, W.J. (1964). «Inducing resistance to persuasion», dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, McGraw-Hill, p. 192-229.

- McGUIRE, W.J. (1968). « Personality and attitude change: An information processing theory », dans A.G. Greenwald *et al.* (dir.), *Psychological Foundations of Attitudes*, San Diego, Academic Press, p. 171-196.
- McMULLIN, R.E. (2000). *The New Handbook of Cognitive Therapy Techniques*, New York, Norton & Company.
- MEAD, M. (1937). « The Manus of the Admiralty Islands », dans M. Mead (dir.), *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples*, New York et Londres, McGraw-Hill Book Co., p. 210-239.
- MEYER, V.F. (1991). « A critique of adolescent pregnancy research: The invisible white male », *Adolescence*, vol. 26, n° 101, p. 217-222.
- MIDGLEY, C., H. FELDLAUFER et J. ECCLES (1989). « Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school », *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, p. 247-258.
- MUCCHIELLI, A. (2005). *Étude des communications: approches constructivistes*, Paris, Colin.
- NADER, P.R., D.B. WESLER et J.L. PATTERSON (1989). « Comparison of beliefs about AIDS among urban, suburban, incarcerated and gay adolescents », *Journal of Adolescent Health Care*, vol. 10, p. 413-418.
- OJA, S. et G. PINE (1987). « Collaborative action research: teachers' stages of development and school contexts », *Peabody Journal of Education*, vol. 64, p. 96-115.
- OTIS J. (1996). *Santé sexuelle et prévention des MTS et de l'infection au VIH: bilan d'une décennie de recherche au Québec auprès des adolescents et adolescentes et des jeunes adultes*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- OTIS, J. *et al.* (1997). « Double contraception et autres choix contraceptifs à la première relation sexuelle parmi les étudiantes des cégeps francophones du Québec », *Revue sexologique*, vol. 5, n° 1, p. 71-95.
- OTIS, J., D. MÉDICO et J.J. LÉVY (2000). « La prévention des maladies transmissibles sexuellement », dans F. Vitaro *et al.* (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- PAILLÉ, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 23, p. 147-181.
- PATON, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, Sage Publications.
- PIRES, A.P. (1987). « Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 5, n° 2, p. 85-106.
- PIRES, A.P. (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », dans J. Poupart *et al.* (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 3-54.
- POLIT, D.F. (1990). « Child sexual abuse and premarital intercourse among high-risk adolescents », *Journal of Adolescent Health Care*, vol. 11, n° 3, p. 231-234.

- POUPART, J. et al. (dir.) (1997). *La recherche qualitative: diversité des champs et des pratiques au Québec*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- QSR (1999). N5 (*Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching & Theorizing*), qualitative data analysis program, Melbourne, QSR International.
- QUINN, J. (1986). « Rooted in research: Effective adolescent pregnancy prevention programs », *Journal of Social Work and Human Sexuality*, vol. 5, p. 99-110.
- REINECKE, J., P. SCHMIDT et I. AJZEN (1996). « Application of the theory of planned behavior to adolescents' contraceptive use: A panel study », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 26, n° 9, p. 749-772.
- ROSS, J.A. (1992). « Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement », *Canadian Journal of Education*, vol. 17, n° 1, p. 51-65.
- SAMSON, J.M. (1981). « L'éducation sexuelle au Québec de 1935 à 1950 », *Revue québécoise de sexologie*, vol. 1, n° 2, p. 97-102.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). « L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelles et assistée par le logiciel NUD\*IST », *Recherches qualitatives*, vol. 21, p. 99-123.
- SCHINKE, S.P, B.J. BLYTHE et L.D. GILCHRIST (1981). « Cognitive-behavioral prevention of adolescent pregnancy », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 28, n° 5, p. 451-454.
- SCHNARCH, D. (1991). *Constructing the Sexual Crucible: An Integration of Sexual and Marital Therapy*, New York, Norton.
- SCHOONBROODT, C. et A. GÉLINAS (1996). « Envisager la prévention par le changement émergent: apprendre à gérer ce qui fait problème! », *Éducation Santé*, vol. 108, p. 3-9.
- SHERROW, G. et al. (2003). « Man2Man: a promising approach to addressing the sexual and reproductive health needs of young men », *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 35, n° 5, p. 215-219.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- STAKE, R.E. (2000). « Case studies », dans N.K. Denzin et al. (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 435-454.
- STEINAKER, N.W. et R.M. BELL (1979). *The Experiential Taxonomy: A New Approach to Teaching and Learning*, New York, Academic Press.
- STRAUSS, A. et J. CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage Publications.
- STRAUSS, A. (1993). *Continual Permutations of Action*, NY, Aldine de Gruyter.
- SZASZ, I. (1998). « Masculine identity and the meanings of sexuality: A review of research in Mexico », *Reproductive Health Matters*, vol. 6, n° 12, p. 97-104.
- THÉRIAULT, J. (1995). « Réflexion sur la place de l'intimité dans la relation érotique et amoureuse », *Revue sexologique*, vol. 3, n° 1, p. 51-79.
- THOMAS, W. (1937). *Primitive Behavior*, New York, McGraw-Hill.
- THORNBERRY, T.P., C.A. SMITH et G.J. HOWARD (1997). « Risk factors for teenage fatherhood », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, p. 505-522.

- TSCHANNEN-MORAN, M. et A. WOOLFOLK HOY (2001). « Teacher efficacy: Capturing an elusive construct », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 783-805.
- VANIER, C. (2002). *Évaluation de l'implantation de la clinique jeunesse, Saint-Jean-sur-Richelieu, Rapport d'évaluation*, Longueuil, Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie, Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation.
- VINCENT, M.L. (1987). « Reducing adolescent pregnancy through school and community-based education », *Journal of American Medical Association*, vol. 257, n° 24, p. 3382-3386.
- VITARO, F. et C. GAGNON (dir.) (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- WEINSTEIN, N.D. (1989). « Perceptions of personal susceptibility to harm », *Primary Prevention of AIDS: Psychological Approaches*, p. 142-168.
- YOUNG, J.E. et J.S. KLOSKO (1995). *Je réinvente ma vie*, Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- ZABIN, L.S. et S.C. HAYWARD (1993). *Adolescent Sexual Behavior and Childbearing*, Newbury Park, Sage Publications.
- ZIBALESE-CRAWFORD, M. (1997). « A creative approach to HIV/AIDS programs for adolescents », *Social Work in Health Care*, vol. 25, p. 73-88.
- ZÚÑIGA, R. (1994). *Planifier et évaluer l'action sociale*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.



### **Les transformations de l'intervention sociale**

Entrée innovation et gestion  
des nouvelles vulnérabilités?

*Sous la direction de*

*Evelyne Baillergeau et Céline Bellot*

2007, ISBN 978-2-7605-1504-8, 258 pages

### **Problèmes sociaux**

• Tome III – Théories et méthodologies  
de la recherche

*Sous la direction de Henri Dorvil*

2007, ISBN 2-7605-1501-7, 550 pages

### **Lutte contre la pauvreté, territorialité et développement social intégré**

Le cas de Trois-Rivières

*Pierre-Joseph Ulysse et Frédéric Lesemann*

2007, ISBN 978-2-7605-1490-4, 168 pages

### **Pas de retraite pour l'engagement citoyen**

*Sous la direction de*

*Michèle Charpentier et Anne Quéniart*

2007, ISBN 978-2-7605-1478-2, 210 pages

### **Enfants à protéger – Parents à aider**

Des univers à rapprocher

*Sous la direction de*

*Claire Chamberland, Sophie Léveillé*

*et Nico Trocmé*

2007, ISBN 978-2-7605-1467-6, 480 pages

### **Le médicament au cœur de la socialité contemporaine**

Regards croisés sur un objet complexe

*Sous la direction de Johanne Collin,*

*Marcelo Otero et Laurence Monnais*

2006, ISBN 2-7605-1441-2, 300 pages

### **Le projet Solidarité Jeunesse**

Dynamiques partenariales

et insertion des jeunes en difficulté

*Martin Goyette, Céline Bellot*

*et Jean Panet-Raymond*

2006, ISBN 2-7605-1443-9, 212 pages

### **La pratique de l'intervention de groupe**

Perceptions, stratégies et enjeux

*Ginette Berteau*

2006, ISBN 2-7605-1442-0, 252 pages

### **Le médicament au cœur de la socialité contemporaine**

Regards croisés sur un objet complexe

*Sous la direction de Johanne Collin,*

*Marcelo Otero et Laurence Monnais*

2006, ISBN 2-7605-1441-2, 310 pages

### **Repenser la qualité des services en santé mentale dans la communauté**

Changer de perspective

*Lourdes Rodriguez, Linda Bourgeois,*

*Yves Landry et al.*

2006, ISBN 2-7605-1348-3, 336 pages

### **L'intervention sociale en cas de catastrophe**

*Sous la direction de Danielle Maltais*

*et Marie-Andrée Rheault*

2005, ISBN 2-7605-1387-4, 420 pages

### **Trajectoires de déviance juvénile**

*N. Brunelle et M.-M. Cousineau*

2005, ISBN 2-7605-1372-6, 232 pages

### **Revenu minimum garanti**

*Lionel-Henri Groulx*

2005, ISBN 2-7605-1365-3, 380 pages

### **Amour, violence et adolescence**

*Mylène Fernet*

2005, ISBN 2-7605-1347-5, 268 pages

### **Réclusion et Internet**

*Jean-François Pelletier*

2005, ISBN 2-7605-1259-2, 172 pages

### **Au-delà du système pénal**

L'intégration sociale et professionnelle  
des groupes judiciairisés et marginalisés

*Sous la direction de Jean Poupart*

2004, ISBN 2-7605-1307-6, 294 pages

### **L'imaginaire urbain et les jeunes**

La ville comme espace d'expériences  
identitaires et créatrices

*Sous la direction de*

*Pierre-W. Boudreault et Michel Parazelli*

2004, ISBN 2-7605-1293-2, 388 pages

### **Parents d'ailleurs, enfants d'ici**

Dynamique d'adaptation du rôle parental  
chez les immigrants

*Louise Bérubé*

2004, ISBN 2-7605-1263-0, 276 pages

### **Citoyenneté et pauvreté**

Politiques, pratiques et stratégies d'insertion  
en emploi et de lutte contre la pauvreté

*Pierre-Joseph Ulysse et Frédéric Lesemann*

2004, ISBN 2-7605-1261-4, 330 pages

### **Éthique, travail social et action communautaire**

*Henri Lamoureux*

2003, ISBN 2-7605-1245-2, 266 pages

**Travailler dans le communautaire**

*Jean-Pierre Deslauriers,*  
*avec la collaboration de Renaud Paquet*  
2003, ISBN 2-7605-1230-4, 158 pages

**Violence parentale et violence conjugale**

Des réalités plurielles, multidimensionnelles  
et interreliées  
*Claire Chamberland*  
2003, ISBN 2-7605-1216-9, 410 pages

**Le virage ambulatoire: défis et enjeux**

*Sous la direction de*  
*Guilhème Pérodeau et Denyse Côté*  
2002, ISBN 2-7605-1195-2, 216 pages

**Priver ou privatiser la vieillesse ?**

Entre le domicile à tout prix  
et le placement à aucun prix  
*Michèle Charpentier*  
2002, ISBN 2-7605-1171-5, 226 pages

**Huit clés pour la prévention  
du suicide chez les jeunes**

*Marlène Falardeau*  
2002, ISBN 2-7605-1177-4, 202 pages

**La rue attractive**

Parcours et pratiques identitaires  
des jeunes de la rue  
*Michel Parazelli*  
2002, ISBN 2-7605-1158-8, 378 pages

**Le jardin d'ombres**

La poétique et la politique  
de la rééducation sociale  
*Michel Desjardins*  
2002, ISBN 2-7605-1157-X, 260 pages

**Problèmes sociaux**

• Tome 1 – Théories et méthodologies  
*Sous la direction de*  
*Henri Dorvil et Robert Mayer*  
2001, ISBN 2-7605-1126-X, 622 pages

**Problèmes sociaux**

• Tome 2 – Études de cas  
et interventions sociales  
*Sous la direction de*  
*Henri Dorvil et Robert Mayer*  
2001, ISBN 2-7605-1127-8, 700 pages



e récit d'une expérience terrain sur laquelle s'appuieront les fondements d'un programme complet d'éducation sexuelle pour jeunes hommes dans la tourmente afin de prévenir les paternités orphelines et les infections transmissibles sexuellement.

Ce livre porte sur les processus d'élaboration et de mise en chantier d'un programme d'éducation sexuelle dans une perspective qualitative d'ancrage et de concertation. Notre recherche terrain à l'origine de cette réalisation s'est déroulée dans un important centre jeunesse de la grande région de Montréal. Nous faisons le pari que plusieurs lecteurs intéressés par l'éducation sexuelle désireront comprendre tant les fondements d'un tel programme que les différentes étapes de son implantation, incluant l'évaluation.

Même si ce programme a été conçu pour un groupe d'adolescents en particulier, il peut être adapté à différents milieux d'adolescents. Ainsi, le fait d'avoir privilégié d'agir sur cinq cibles bien définies, à savoir: 1) vaincre l'isolement au sujet des questions sexuelles, 2) prendre position sur la paternité, 3) mieux composer avec sa masculinité, 4) approfondir l'intimité, 5) maîtriser les habiletés nécessaires à l'utilisation du condom, nous semble rejoindre des objectifs fondamentaux, pour ne pas dire universels, en matière d'éducation sexuelle contemporaine.

Un *Guide d'animation* à l'intention des intervenants et un *Carnet de route* à compléter par les jeunes permettront d'appliquer le programme proposé dans cet ouvrage.

---

HÉLÈNE MANSEAU étudie depuis plus de vingt ans les questions sexuelles se rapportant aux jeunes qui sont pris en charge par les services sociaux québécois. D'abord, ses travaux se sont rapportés aux interventions en matière d'abus sexuels au Québec. Ses recherches actuelles visent le développement et l'évaluation de programmes de prévention et de soutien clinique chez les personnes ayant subi des traumatismes à caractère sexuel ou amoureux.



9 782760 515130

ISBN 978-2-7605-1513-0

[www.puq.ca](http://www.puq.ca)