

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DISCUTER DE SEXUALITÉ SANS JUGEMENT : CONCEPTION ET ÉVALUATION D'ATELIERS DE
FORMATION VISANT LES INTERVENANT.ES QUI ŒUVRENT AUPRÈS DE JEUNES EN SITUATION
D'ITINÉRANCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR

ARIANE BRISSON

AVRIL 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le dépôt de ce mémoire scelle la fin d'un parcours universitaire sinueux, effectué à petits pas pendant plus de onze longues années. Réaliser un projet de maîtrise tout en conciliant les rôles de travailleuse et de mère nécessite de mobiliser l'aide d'un réseau de soutien composé de personnes bienveillantes et compréhensives. Il m'importe de remercier sincèrement chacune d'entre-elles.

C'est pendant mes études au baccalauréat en sexologie que Philippe-Benoit Côté m'a donné l'opportunité de découvrir le monde de la recherche universitaire en m'octroyant différents contrats. Alors que je donnais tout juste naissance à une deuxième enfant, il a fait preuve d'une grande humanité et de flexibilité dans ses attentes. Son attitude à mon endroit et le regard positif qu'il portait sur mon travail ont contribué à faire germer cette idée que réaliser un projet de maîtrise était chose possible pour moi. Je suis infiniment reconnaissante de la confiance qu'il m'a accordée. Sa disponibilité constante et sa grande générosité m'ont permis d'acquérir des compétences qui me servent désormais au quotidien et qui alimentent chez moi un sentiment d'accomplissement. Si je suis emplie de fierté aujourd'hui, c'est en grande partie grâce à son accompagnement sensible et humain. Merci à lui d'avoir su m'accueillir avec empathie dans les hauts et les bas de mon parcours. Ce fut un immense privilège de l'avoir pour directeur et de pouvoir le côtoyer toutes ces années. La complicité que nous avons développée au fil des ans va assurément me manquer.

Merci à mes collègues Léa, Salomé, Florence, Alice et Juliette, grâce à qui je me suis enfin sentie à ma place à la maîtrise. Ces personnes ont fait preuve d'ouverture envers moi et ont fortement contribué à enrichir mes réflexions. Je remercie également Julie Lavigne de m'avoir accueillie telle que je suis dans ses séminaires. J'y ai énormément appris et y ai trouvé un regard nouveau sur mon projet à un moment où ma motivation s'estompait.

Réaliser mes études universitaires n'aurait pas été possible sans le soutien de Daniel, mon amoureux et mécène, qui a tenu le fort dans les derniers mois alors que je me concentrais à rédiger. Merci à lui de croire en moi et de m'avoir poussée à retourner à l'université puis à poursuivre des études aux cycles supérieurs. Ses encouragements, ses petites attentions et sa façon de rire de moi avec amour et bienveillance m'ont aidée à persévérer malgré les défis et mon sentiment de ne pas être à la hauteur. À nos charmantes filles Raphaëlle et Émilie, merci de m'avoir permis de terminer mes études en tolérant mes absences. Merci à ma mère, Lyne, pour son soutien inconditionnel à travers son horaire très chargé. Merci aussi à ma belle-

mère Madeleine pour la relecture de mon mémoire. Toutes les deux ont été d'une aide inestimable avec les enfants et ont fait une grande différence dans mon parcours.

À mon groupe de soutien au passage à la vie adulte, je dis merci pour les opinions avisées sur la vie, sur les gens et sur le choix de mots dans mes travaux et mon mémoire. Anne-Marie, Pierre-Hugues, Laurence, Ludvic et Viviane ont formé un refuge sécurisant où me nicher quand je n'y voyais plus clair. Merci aussi à Drew pour les longues discussions qui m'ont forcée à me remettre en question et à trouver de meilleures façons d'exprimer ma pensée. Merci enfin à Hélène pour son soutien émotionnel et le partage de blagues, m'aidant à passer à travers les moments difficiles sans trop de drames.

Jongler entre les responsabilités professionnelles et familiales tout en réalisant un projet de maîtrise a nécessité de la souplesse de la part de mon employeur. Je suis particulièrement reconnaissante de la bienveillance et de la douceur de Sophie et de Marie-Pier, qui ont toujours priorisé mon bien-être. C'est un bonheur d'évoluer au sein de leur équipe.

Je tiens à remercier Romane et Corinne (En Marge 12-17), Kim (L'Anonyme) et Josane (PACT de rue) pour leur participation au comité consultatif dans le cadre de ce projet. Merci également aux organismes qui m'ont accueillie et aux intervenant-es qui ont généreusement accepté de participer à cette étude.

Enfin, merci au CREMIS pour la bourse qui m'a permis une plus grande autonomie financière.

DÉDICACE

À ma grosse poule et mon petit poulet, Émilie et Raphaëlle.
J'espère en toute humilité vous avoir transmis la conviction
que vous pourrez, si vous le souhaitez, réaliser des études
universitaires ou tout autre projet qui vous tient à cœur.

AVANT-PROPOS

Le présent mémoire a été rédigé dans un langage qui se veut inclusif. Le point médian et les pronoms inclusifs et non binaires (p. ex. iels, ceux) sont utilisés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
AVANT-PROPOS.....	v
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS.....	6
2.1 Définition de l’itinérance chez les jeunes	6
2.2 Les jeunes en situation d’itinérance : une population décrite comme « à risque »	7
2.2.1 Les expériences de violences chez les jeunes en situation d’itinérance	8
2.2.2 Les enjeux de santé mentale chez les jeunes en situation d’itinérance	9
2.2.3 Les enjeux de consommation, d’abus et de dépendance aux substances psychoactives chez les jeunes en situation d’itinérance	10
2.3 La sexualité des jeunes en situation d’itinérance	11
2.3.1 Les risques infectieux chez les jeunes en situation d’itinérance.....	12
2.3.2 Les grossesses chez les jeunes en situation d’itinérance	13
2.3.3 Les comportements sexuels jugés « à risque » chez les jeunes en situation d’itinérance	14
2.4 Les interventions en matière de sexualité déployées auprès des jeunes en situation d’itinérance ..	15
2.5 Les besoins des intervenant.es œuvrant auprès des jeunes en situation d’itinérance	17
CHAPITRE 3 CADRE CONCEPTUEL	20
3.1 L’éducation à la sexualité.....	20
3.1.1 Différentes conceptions de l’éducation à la sexualité au Québec	20
3.1.2 L’éducation à la sexualité dans une approche globale, positive et anti-oppressive	23
3.1.2.1 L’approche globale	23
3.1.2.2 L’approche positive	24
3.1.2.3 L’approche anti-oppressive	24
3.2 L’empowerment comme assise théorique pour la planification d’une formation	26
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE	30

4.1	La planification de programmes : la démarche de l'Intervention ciblée.....	30
4.2	Conception des ateliers de formation	31
4.2.1	Analyse des besoins.....	31
4.2.2	Matrice des objectifs	33
4.2.3	Production de la formation	34
4.2.3.1	Atelier 1, activité 1 : Tempête d'idées — L'éducation à la sexualité, qu'est-ce que c'est ?	35
4.2.3.2	Atelier 1, activité 2 : Une critique des outils — L'impact des messages de prévention	35
4.2.3.3	Atelier 1, activité 3 : Boîte à thèmes — Un pas de plus vers une réflexion critique.....	36
4.2.3.4	Atelier 1, activité 4 : Exposé — Quelques pistes pour intervenir.....	37
4.2.3.5	Atelier 2, activité 1 : Classification de compétences — L'expertise des intervenant-es.....	37
4.2.3.6	Atelier 2, activité 2 : Mises en situation — Les histoires de Rouge et de Orange	38
4.2.3.7	Atelier 2, activité 3 et 4 : Identifier les barrières et établir un plan d'action.....	38
4.3	Animation des ateliers	39
4.3.1	Échantillonnage et recrutement des milieux	39
4.3.2	Animation des ateliers et participation	40
4.4	Évaluation des ateliers de formation.....	41
4.4.1	Le processus de collecte de données	43
4.4.2	Analyses	44
4.5	Les considérations éthiques	46
	CHAPITRE 5 RÉSULTATS.....	48
5.1	Mise en contexte de l'animation	48
5.1.1	Déroulement général des ateliers	48
5.1.2	Conformité entre la formation prévue et celle déployée	49
5.2	Appréciation positive et négative de la formation	50
5.2.1	Appréciation positive de la formation	51
5.2.1.1	Une prise de parole collective qui permet d'établir une vision commune de l'éducation à la sexualité.....	51
5.2.1.2	Des activités qui font réfléchir à leurs valeurs et préjugés dans un espace bienveillant	53
5.2.1.3	Des outils pour faciliter l'intervention en matière de sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance.....	55
5.2.2	Appréciation négative de la formation.....	57
5.2.2.1	Certains thèmes ne sont pas considérés comme nouveaux	57
5.2.2.2	Trop ou pas assez de temps attribué à certaines activités	58
5.2.2.3	Des activités ne sont pas en phase avec les besoins et approches d'intervention des milieux	59
5.2.2.4	Certaines activités trop théoriques nuisent à la spontanéité	60
5.3	Effets perçus de la formation	60
5.3.1	Une plus grande place accordée aux discussions en lien avec la sexualité	61
5.3.2	Une volonté de s'adapter pour augmenter l'aisance des jeunes en situation d'itinérance à discuter de sexualité.....	62
5.3.3	Le sentiment d'avoir acquis des connaissances et la volonté de se renseigner pour en acquérir davantage	63

5.3.4 Malgré des changements individuels, une perception que la formation n’a pas changé les pratiques de l’équipe	64
CHAPITRE 6 DISCUSSION	65
6.1 L’importance de favoriser la participation pour augmenter l’aisance des intervenant·es à aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d’itinérance	65
6.2 La pertinence de travailler sur les valeurs, croyances et biais pour réduire les jugements des intervenant·es à l’égard de la sexualité des jeunes en situation d’itinérance	68
6.3 L’augmentation du confort à parler de sexualité grâce à l’acquisition de connaissances et de compétences sur l’approche globale, positive et anti-oppressive en matière d’éducation à la sexualité	71
6.4 Limites.....	74
6.5 Pistes pour bonifier la formation et l’intervention.....	76
CONCLUSION	78
ANNEXE A Tableau PRECEDE – Analyse des besoins	80
ANNEXE B Matrice des objectifs	82
ANNEXE C Courriel aux directions.....	83
ANNEXE D Lettre aux directions.....	84
ANNEXE E Lettre aux intervenant·es.....	85
ANNEXE F Questionnaire 1.....	86
ANNEXE G Questionnaire 2	90
ANNEXE H Journal de bord.....	93
ANNEXE I Certification éthique	94
ANNEXE J Formulaire de consentement	96
ANNEXE K Résumé des informations colligées au journal de bord	99
ANNEXE L Écarts entre les ateliers prévus et animés	102
RÉFÉRENCES	104

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Cercle vertueux proposé par Gayle Rubin (1984, p. 281)	25
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Composition des groupes de participant-es.....	41
Tableau 4.2 Objectifs d'évaluation et indicateurs	42
Tableau 5.1 Appréciation des activités par les participant-es	50
Tableau 5.2 Effets perçus de la formation sur les connaissances et l'aisance à discuter de sexualité	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

2SLGBTQIA+	Personnes bispirituelles (Two-Spirit), lesbiennes, gaies, bissexuelles, trans, queer, intersexes, asexuelles et autres personnes de la diversité sexuelle et des genres
ITSS	Infections transmissibles sexuellement et par le sang
RSSS	Réseau de la santé et des services sociaux
VHC	Virus de l'hépatite C
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

RÉSUMÉ

Malgré les nombreux besoins d'éducation à la sexualité chez les jeunes en situation d'itinérance, les intervenant·es rapportent un malaise à aborder ces questions avec les jeunes. D'ailleurs, aucune formation n'est offerte à ces intervenant·es pour les outiller à discuter de sexualité en contexte d'intervention, sinon que dans une logique de prévention des comportements sexuels à risque. Pour pallier cette lacune, des ateliers de formation destinés aux intervenant·es qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance ont été développés en s'inspirant de la démarche de l'intervention ciblée (Bartholomew et al., 2016). La formation, qui s'inscrit dans une approche d'empowerment (Ninacs, 2008), vise à encourager les intervenant·es à aborder la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance, et ce, de façon globale, positive et anti-oppressive. Les deux ateliers ont été animés à l'automne 2022 auprès d'équipes d'intervenant·es de deux organismes communautaires qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance à Montréal. À partir d'une démarche d'évaluation qualitative, les questionnaires administrés ont permis d'évaluer l'appréciation des activités et des contenus abordés, ainsi que les effets perçus des ateliers de formation. Les données colligées ont été traitées par une analyse de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Ces analyses ont permis de dégager trois grands constats sur la formation : 1) des ateliers qui favorisent la prise de parole collective et l'établissement d'une vision commune de l'éducation à la sexualité; 2) des activités qui font réfléchir les intervenant·es à leurs propres valeurs et préjugés à l'égard de la sexualité chez les jeunes en situation d'itinérance; 3) des ateliers qui augmentent le sentiment de confort à parler de sexualité avec les jeunes grâce à l'acquisition de connaissances et de compétences sur une approche globale, positive et anti-oppressive. Les résultats illustrent la pertinence de mobiliser une approche d'empowerment pour former les intervenant·es en matière d'éducation à la sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance et, ultimement, de diminuer le stigmate associé à la sexualité chez ces jeunes.

Mots clés : jeunes en situation d'itinérance, santé sexuelle, approche anti-oppressive, approche positive, empowerment, formation, intervention

INTRODUCTION

Depuis les dernières années, on observe une augmentation de l'itinérance, et ce, dans l'ensemble des régions du Québec. À la suite du dénombrement d'octobre 2022¹, le Québec estimait à 10 000 le nombre de personnes en situation d'itinérance visible sur son territoire, dont près de la moitié étaient situées à Montréal au moment de l'exercice (47%; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2023). Selon le rapport du dénombrement, cela représente une hausse de 44% depuis l'exercice précédent en avril 2018, et ces données sous-estimeraient l'ampleur réelle du phénomène. Parmi les personnes en situation d'itinérance dénombrées en 2022, une sur cinq avait moins de 30 ans, témoignant d'une présence importante de jeunes en situation d'itinérance au Québec.

Ces jeunes vivent des réalités différentes de celles des jeunes domicilié-es en regard de leur sexualité. À titre d'exemple, le contexte de vie de l'itinérance limite l'accès à des soins de santé sexuelle (Galvin et al., 2023; Henriques et al., 2022), influence le désir de grossesse (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2019a; Begun et al., 2020a) et complexifie les rencontres sexuelles, notamment en regard des lois qui restreignent les possibilités d'activités sexuelles dans les lieux extérieurs publics (Begun et al., 2019a; Lapointe et al., 2024). Loin de constituer un groupe homogène, la population des jeunes en situation d'itinérance est teintée par une diversité de réalités et d'identités qui influencent leur vécu sexuel. On observe par exemple une surreprésentation des jeunes 2SLGBTQIA+ en situation d'itinérance au Québec (Latimer et Bordeleau, 2019; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2023), ce groupe représentant près du tiers (29,5%) de l'itinérance jeunesse au Canada (Gaetz et al., 2016). Une proportion similaire des jeunes en situation d'itinérance au Canada sont autochtones ou racisé-es (respectivement 30,1% et 28,2%; Gaetz et al., 2016). Les femmes cisgenres en situation d'itinérance sont plus jeunes et plus nombreuses que les hommes cisgenres à avoir moins de 30 ans (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2023). Au Canada, les femmes cisgenres représentent plus du tiers (36,4%) des jeunes en situation d'itinérance âgé-es de 16 à 24 ans (Gaetz et al., 2016). Ces identités peuvent se croiser et font de l'itinérance jeunesse un phénomène aux visages multiples et aux besoins pluriels, notamment en regard de la sexualité.

¹ Cet exercice de dénombrement s'est fait dans la nuit du 11 au 12 octobre 2022. Il visait notamment à estimer le nombre de personnes en situation d'itinérance visible au Québec. Des intervenant-es ont procédé à la passation de questionnaires auprès de personnes qui se trouvaient sans abri (p. ex. passaient la nuit dans l'espace public) ou dans une ressource temporaire (p. ex. passaient la nuit dans un hébergement d'urgence).

Les jeunes en situation d'itinérance sont exclu-es des espaces comme l'école (Gaetz et al., 2016; Milburn et al. 2024; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2023), où se fait l'éducation à la sexualité au Québec (Richard, 2019). Or, tout comme leurs homologues domicilié-es, les jeunes en situation d'itinérance vivent des expériences sexuelles, affectives et amoureuses (Aparicio et al., 2021; Blais et al, 2012; Côté et al., 2013). Dans la recherche comme dans les interventions, la sexualité des jeunes en situation d'itinérance est de façon générale appréhendée dans une approche négative centrée sur les risques qui ne tient pas compte de la diversité et de la complexité des vécus (Aparicio et al., 2021; Czechowski et al., 2022; Gultekin et al., 2020; Henriques et al., 2022; Kashani et al., 2024; Milburn et al., 2024). À notre connaissance, aucune formation dédiée aux intervenant-es qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance n'est actuellement déployée au Québec en réponse à cet enjeu. C'est dans l'optique de pallier cette lacune que ce mémoire porte sur la conception et l'évaluation d'ateliers de formation sur l'éducation à la sexualité destinés aux intervenant-es qui œuvrent auprès des jeunes en situation d'itinérance.

Le premier chapitre de ce mémoire permet de circonscrire la problématique en justifiant le but du projet, soit de planifier des ateliers de formation pour amener les intervenant-es œuvrant auprès des jeunes en situation d'itinérance à aborder le sujet de la sexualité dans une approche globale, positive et anti-oppressive. Le second chapitre brosse un aperçu des besoins des intervenant-es en lien avec la sexualité des jeunes en situation d'itinérance. Pour ce faire, il fait état des connaissances actuelles quant aux réalités des jeunes qui font l'expérience de l'itinérance, aux enjeux relatifs à leur sexualité, aux lacunes dans l'éducation à la sexualité qu'ils reçoivent et aux limites des intervenant-es quant à l'éducation à la sexualité dont les jeunes ont besoin. Dans le chapitre 3, les approches choisies pour soutenir la conception des ateliers sont exposées, c'est-à-dire l'approche globale, positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité, ainsi que l'approche de l'empowerment. Le chapitre 4 décrit le processus ayant guidé la planification des ateliers de formation, de leur conception à leur évaluation. Il révèle les activités qui composent ces ateliers, les stratégies mobilisées pour le recrutement et la collecte de données en plus de décrire la méthode d'analyse des données colligées. Les résultats de l'évaluation des ateliers sont présentés dans le chapitre 5. Enfin, le chapitre 6 propose une interprétation des résultats de l'évaluation des ateliers en mettant en relation le contenu des ateliers, les approches qui soutiennent ces ateliers, les enjeux soulevés en lien avec leur animation et les témoignages des participant-es.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Au Canada, on estime que 20 % de la population en situation d'itinérance est composée de jeunes âgé·es de 13 à 24 ans (environ 35 000 à 40 000 jeunes ; Gaetz et al., 2016). Cette estimation élevée de jeunes en situation d'itinérance a donné lieu, au fil des années, à différentes perspectives sur ce phénomène, ainsi que sur la façon d'appréhender les stratégies d'intervention. De façon générale, la conception dominante de l'itinérance jeunesse tend à se concentrer sur la notion de « risque ». En effet, ces jeunes sont dépeints comme des victimes en proie aux violences, qui présentent des enjeux de santé mentale et qui consomment des substances psychoactives pour pallier ces difficultés (Abramovich, 2012 ; Burke et al., 2022; Gultekin et al., 2020 ; Heerde et Hemphill, 2016 ; Milburn et al., 2024; Winiarski et al., 2021). À l'instar de cette conception de l'itinérance, la sexualité de ces jeunes est appréhendée dans une optique de prévention des risques sexuels, comme les risques de victimisation sexuelle, de transmission des ITSS et de grossesses non planifiées (Aparicio et al., 2021; Caccamo et al., 2017; Czechowski et al., 2022; Gultekin et al., 2020; Heerde et Hemphill, 2016 ; Kashani et al., 2024; Milburn et al., 2024; Munro et al., 2021; Naranbhai et al., 2011). Par ailleurs, peu d'études s'intéressent à comprendre et documenter la sexualité de ces jeunes à partir d'une approche positive, centrée notamment sur l'amour et le plaisir sexuel (Czechowski et al., 2022).

En conséquence, les interventions sur la sexualité de ces jeunes tendent à se concentrer sur la prévention des comportements sexuels dits « à risque », comme l'utilisation inconstante du préservatif et les échanges de services sexuels, en omettant de situer ces comportements dans le contexte de vie particulier qu'est l'itinérance (Acorda et al., 2021; Aparicio et al., 2018; Ashdown et al., 2015 ; Carmona et al., 2014 ; Countryman-Roswurm et Bolin, 2014; D'Amico et al., 2017 ; Drake et al., 2024 ; Naranbhai et al., 2011; Rew et al., 2017; Santa Maria et al., 2024; Thompson et al., 2017; Tucker et al., 2017). En réaction à cette conception des interventions sur la sexualité, les jeunes en situation d'itinérance rapportent des expériences antérieures marquées par un sentiment d'être jugé·es par les prestataires de soins et autres intervenant·es lorsque leur sexualité est abordée, les poussant à se débrouiller seul·es ou entre pair·es (Aparicio et al., 2021 ; Begun et al., 2019a ; Côté et Fournier, 2018 ; Henriques et al., 2022 ; Munro et al., 2021). En plus de la stigmatisation liée à leur statut résidentiel (Budescu et al., 2021; Henriques et al., 2022), des jeunes rapportent que les expériences de jugements vécues dans les organismes et services sont aussi teintées par des attitudes âgistes, sexistes, classistes, homophobes et transphobes (Begun et al.,

2019b ; Eapen et al., 2023 ; Henriques et al., 2022). Par ailleurs, alors que des données sur les enjeux relatifs à la sexualité de populations de jeunes en situation d'itinérance permettent une certaine compréhension de leurs besoins spécifiques (p. ex. jeunes 2SLGBTQIA+), les données concernant d'autres populations sont limitées, voire inexistantes (p. ex. jeunes en situation de handicap, jeunes de communautés religieuses). Ce hiatus laisse penser que la sexualité de ces jeunes est particulièrement invisibilisée en contexte d'intervention, ce qui peut aussi contribuer à la stigmatisation et à des inégalités dans l'accès à des soins de santé sexuelle de qualité.

Si les jeunes en situation d'itinérance souhaitent que leurs intervenant-es abordent davantage le sujet de la sexualité (Begun et al., 2020a ; Côté et al., 2015), ces jeunes désirent aussi qu'ils soient mieux préparé-es à le faire (Côté, 2022). Il semble pourtant que peu d'écrits scientifiques se soient intéressés au point de vue des intervenant-es en regard de leurs besoins sur la question de l'éducation à la sexualité. Ces études indiquent qu'ils tendent à éprouver un inconfort à aborder ce sujet en contexte d'intervention, qu'ils possèdent des connaissances limitées sur la question et qu'ils évitent cette thématique par crainte de causer préjudice ou malaise (Areskoug-Josefsson et al., 2019 ; Cruz et al., 2017 ; deFur, 2012 ; Lavie-Ajayi, 2020 ; Renard-Robert, 2019 ; Schaub et al., 2017). En outre, l'ouverture des intervenant-es à aborder le sujet de la sexualité serait variable et intervenir en faisant abstraction des valeurs personnelles constituerait un défi (Begun et al., 2017 ; Schaub et al., 2017). Ces données appuient l'importance de favoriser la capacité d'agir des intervenant-es en leur fournissant les outils nécessaires pour aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance sans contribuer à leur stigmatisation.

Malgré la pertinence d'offrir des formations aux intervenant-es pour favoriser le dialogue avec les jeunes en situation d'itinérance sur le sujet de la sexualité, peu de formations de ce type seraient disponibles au Québec. Les formations recensées se concentrent sur les réalités des jeunes 2SLGBTQIA+ ou sur la prévention des ITSS (Association canadienne de santé publique et Calgary Sexual Health Centre, 2017 ; Cactus Montréal, 2011 ; Duford, 2019 ; Susset, s.d.). C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent mémoire qui fait état de la conception et de l'évaluation d'ateliers de formation dédiés aux intervenant-es œuvrant auprès de jeunes en situation d'itinérance. Le but de ces ateliers est d'amener les intervenant-es à aborder avec plus d'aisance le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance tout en adoptant une approche globale, positive et anti-oppressive. Ce mémoire vise à mieux comprendre les impacts potentiels de ce type de formation sur les pratiques des intervenant-es, en plus d'offrir des pistes quant aux bonifications à apporter aux ateliers de formation et quant au développement

d'ateliers futurs. Ultimement, cette formation vise à favoriser le bien-être sexuel des jeunes en situation d'itinérance.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre fait état des connaissances en lien avec les réalités des jeunes en situation d'itinérance, les enjeux liés à leur sexualité et les besoins des personnes intervenantes pour leur offrir une éducation à la sexualité adaptée. La première section propose une définition de l'itinérance chez les jeunes. La seconde section aborde les expériences vécues par les jeunes avant leur passage à l'itinérance puis une fois à la rue, sous l'angle des risques encourus. La troisième section met en exergue les effets délétères de cette conceptualisation centrée sur les risques sur la sexualité de ces jeunes. Dans le but de nuancer cette vision négative, les comportements jugés « à risque » sont mis en dialogue avec le contexte dans lequel ils se vivent. La section suivante fait état des lacunes des interventions et activités préventives en matière d'éducation à la sexualité déployées auprès des jeunes en situation d'itinérance, en regard de leurs besoins. Enfin, la dernière section traite des besoins des personnes intervenantes qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance en regard de l'éducation à la sexualité à dispenser à ces jeunes.

2.1 Définition de l'itinérance chez les jeunes

Les définitions de l'itinérance, et plus spécifiquement de l'itinérance jeunesse, sont nombreuses (Milburn et al, 2024). Cela s'explique entre autres par les multiples façons de définir la jeunesse; en effet, tou·tes ne délimitent pas cette période de vie par les mêmes barèmes d'âge (Gultekin et al., 2020). Notons que l'Observatoire canadien sur l'itinérance situe cette période entre 13 et 24 ans (L'Observatoire canadien sur l'itinérance, 2016), alors que la politique québécoise de la jeunesse la situe plutôt entre 15 et 29 ans (Secrétariat à la jeunesse du Québec, 2016). Dans le dernier exercice de dénombrement des personnes en situation d'itinérance au Québec, les personnes de moins de 30 ans sont définies comme jeunes (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2023). L'Observatoire canadien sur l'itinérance propose la définition suivante de l'itinérance chez les jeunes :

« “L'itinérance chez les jeunes” renvoie à la situation et à l'expérience que connaissent des jeunes âgés entre 13 et 24 ans qui vivent indépendamment de leurs parents et/ou gardiens et qui n'ont pas les moyens ni la capacité d'acquérir une résidence stable, sécuritaire et permanente. » (2016, p.1)

Cette organisation offre également une définition plus détaillée de l'itinérance jeunesse, laquelle indique qu'il s'agit d'un « enjeu social complexe » qui survient dans une période de la vie marquée par

d'importants changements et une quête d'indépendance. Cette définition reconnaît d'une part l'aspect social des réalités de l'itinérance et, d'autre part, l'effet de l'âge sur l'expérience singulière que vivent les jeunes, alors qu'ils auraient tout particulièrement besoin du soutien et de la guidance d'adultes significatifs. Plus qu'une simple situation vécue par l'individu, l'itinérance serait ainsi la conséquence d'un échec collectif à accompagner et fournir le soutien auquel ces jeunes ont droit.

L'itinérance chez les jeunes est également décrite comme un problème dont la réponse est principalement axée sur l'intégration d'un logement, l'emploi et l'affiliation aux institutions de l'éducation, des soins de santé et des services sociaux (Gaetz et al., 2016; Milburn et al., 2024). Or, bon nombre de jeunes en situation d'itinérance auraient délaissé les bancs d'école (Milburn et al., 2024; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2023). Plus précisément, les données d'une étude pancanadienne révèlent que plusieurs jeunes en situation d'itinérance présenteraient des difficultés d'apprentissage et qu'une majorité (53,2%) aurait abandonné l'école avant de décrocher un diplôme de 5^e secondaire (Gaetz et al., 2016). Les jeunes en situation d'itinérance peineraient à accéder à l'emploi, en lien avec leur faible scolarité et leur contexte de vie (Milburn et al., 2024). Au Canada, la grande majorité des jeunes en situation d'itinérance serait sans travail (Gaetz et al., 2016). Les jeunes racisé-es, issu-es de l'immigration ou 2SLGBTQIA+ en situation d'itinérance rapportent par ailleurs vivre des discriminations à l'emploi et lorsqu'ils tentent d'accéder à un logement (Centre for Addiction and Mental Health et Children's Aid Society of Toronto, 2014; Goodyear et al., 2024a; Milburn et al., 2024; Ratnam et al., 2018).

2.2 Les jeunes en situation d'itinérance : une population décrite comme « à risque »

La notion de « risque » est au cœur des réflexions portant sur les jeunes en situation d'itinérance. L'Observatoire canadien sur l'itinérance décrit d'ailleurs ces jeunes comme n'ayant pas les ressources ou les capacités d'assurer leur propre sécurité (L'Observatoire canadien sur l'itinérance, 2016). Différentes revues de la littérature démontrent que de nombreuses études portant sur cette population documentent les risques associés à leur contexte de vie, le plus souvent en lien avec les violences subies, la santé mentale et la consommation de substances psychoactives (Abramovich, 2012; Burke et al., 2022; Gultekin et al., 2020; Heerde et Hemphill, 2016; Milburn et al., 2024; Winiarski et al., 2021). En conséquence, les interventions déployées auprès des jeunes en situation d'itinérance viseraient principalement la réduction des comportements jugés « à risque » et l'amélioration de la santé mentale (Milburn et al., 2024; Morton et al., 2020). Les prochaines sections s'attardent à décrire ces trois facteurs de risques associés à

l'expérience de l'itinérance chez les jeunes, soit les expériences de violences, les enjeux de santé mentale et la consommation de substances.

2.2.1 Les expériences de violences chez les jeunes en situation d'itinérance

Des études rapportent qu'avant de se retrouver en situation d'itinérance, une forte proportion de jeunes ont été victimes, souvent au sein du milieu familial, de maltraitance, d'abus ou d'une ou de plusieurs formes de violences (Dawson-Rose et al., 2020; Edidin et al., 2012; Gaetz et al., 2016; Grattan et al., 2022; Kidd et al., 2021; Winiarski et al., 2021). Cette victimisation affecterait par la suite les relations amoureuses de certain-es jeunes pour qui maintenir des liens affectifs deviendrait un défi (Blais et al., 2012). Ces violences sont aussi perpétrées dans des contextes extérieurs à celui de la famille, par exemple à l'école et dans les relations amoureuses (Smith-Grant et al., 2021). Si les difficultés familiales et la violence perpétrée par la famille ont contribué au passage à l'itinérance de plusieurs (Edidin, 2012; Grattan et al., 2022), ces enjeux sont particulièrement rapportés par les jeunes 2SLGBTQIA+. La majorité aurait été victime dans leur milieu familial de violences fondées sur l'identité sexuelle et de genre. Iels rapporteraient ne pas se sentir en sécurité à la maison ou s'être fait montrer la porte après un *coming out*, autant de facteurs contribuant à leur passage à l'itinérance (Abramovich et al., 2022; Gaetz et al., 2016; Goodyear et al., 2024a; Goodyear et al., 2024b; Milburn et al., 2024). Les jeunes femmes exposées à la violence conjugale et victimes de violences intrafamiliales à l'enfance seraient aussi à risque de se retrouver en situation d'itinérance, avec un sentiment de sécurité ébranlé (Gaetz et al., 2016; Munro et al., 2021; Wendt et al., 2024). Ajoutons que la victimisation sexuelle avant le passage à l'itinérance pourrait contribuer au niveau de détresse observable chez ces jeunes une fois à la rue (Kidd et al., 2021).

En contexte d'itinérance, les jeunes sont souvent à nouveau victimes de violences (Gaetz et al., 2016; Kidd et al., 2021; Smith-Grant et al., 2021; Winiarski et al., 2021). La sécurité des jeunes 2SLGBTQIA+, notamment lorsqu'ils sont racisé-es, serait particulièrement compromise, entre autres dans l'espace public (Abramovich, 2012; Côté et al., 2024; Gaetz et al., 2016; Goodyear et al., 2024a). Des jeunes racisé-es 2SLGBTQIA+ qui sont en situation d'itinérance rapportent être la cible de violences et de discriminations dans des espaces qui se veulent accueillants pour les personnes de la diversité sexuelle et de genre (Rosenberg, 2021). Une étude américaine récente révèle par ailleurs que les jeunes trans en situation d'itinérance seraient plus sujet-tes à dormir dans l'espace public que les jeunes cisgenres, et que les jeunes racisé-es pourraient être surreprésenté-es chez les jeunes trans en situation d'itinérance en comparaison avec les jeunes trans domiciliés (Deal et al., 2023). Un plus grand nombre de jeunes

autochtones en situation d'itinérance aurait été victimes de violences en comparaison avec les jeunes non-autochtones dans la même situation résidentielle (Gaetz et al., 2016). Les jeunes femmes seraient plus nombreuses à avoir vécu des violences sexuelles alors qu'elles étaient en situation d'itinérance en comparaison avec leurs homologues masculins (Gultekin et al., 2020). Une forte proportion de jeunes pourrait par ailleurs avoir subi des violences sexuelles alors qu'ils étaient en situation d'itinérance (Santa Maria et al., 2015; Santa Maria et al., 2020). Ces différentes violences s'ajoutent au sentiment rapporté par les jeunes d'être exposé-es aux attitudes hostiles et empreintes de jugements de la population en lien avec leur situation d'itinérance (Henriques et al., 2022). Les expériences de discrimination et de stigmatisation fondées sur leur situation résidentielle ne seraient pas sans conséquences, les jeunes en faisant l'expérience étant plus sujet·tes à consommer des substances psychoactives, à s'automutiler et à avoir des idées suicidaires (Budescu et al., 2021). Ainsi, des jeunes en situation d'itinérance percevraient leur situation comme humiliante, se sentiraient peu attirant-es ou séduisant-es, et seraient en conséquence moins enclin-es à envisager trouver un-e partenaire (Blais et al., 2012; Côté et al., 2013).

2.2.2 Les enjeux de santé mentale chez les jeunes en situation d'itinérance

De façon générale, les études mentionnent qu'une proportion importante de jeunes en situation d'itinérance présente une santé mentale fragilisée ou un important niveau de détresse psychologique. Plus spécifiquement, bon nombre de ces jeunes présenteraient des symptômes ou un trouble de l'humeur (épisodes dépressifs, dépression, bipolarité), d'anxiété ou de stress post-traumatique, présenteraient des idées suicidaires ou auraient commis une tentative de suicide (entraînant parfois des blessures) ou auraient vécu au moins un épisode psychotique (Burke et al., 2022; Edidin et al., 2012; Gaetz et al., 2016; Gultekin et al., 2020; Kidd et al., 2021; Smith-Grant et al., 2021; Winiarski et al., 2021). Les expériences d'abus et de violences dans l'enfance et la victimisation en contexte d'itinérance seraient des facteurs associés à une santé mentale défavorable (Gaetz et al., 2016; Kidd et al., 2021; Winiarski et al., 2021). Si le passage à l'itinérance peut être entre autres provoqué par les enjeux de santé mentale (Grattan et al., 2022), ces enjeux peuvent aussi être exacerbés par les conditions de vie précaires liées à l'itinérance (Milburn et al., 2024).

Certain-es jeunes présentent des niveaux de détresses psychologiques plus importants. Des études rapportent que les jeunes femmes en situation d'itinérance seraient plus sujettes que les jeunes hommes dans la même situation à vivre une dépression ou à présenter des symptômes de stress post-traumatique, à présenter des idées suicidaires et à avoir fait au moins une tentative de suicide (Gaetz et al., 2016;

Gultekin et al., 2020; Kidd et al., 2021). Les jeunes autochtones en situation d'itinérance rapportent plus d'enjeux de santé mentale que les jeunes non-autochtones en situation d'itinérance, et le nombre élevé de tentatives de suicide rapporté par ces jeunes est supérieur à celui rapporté par les non-autochtones en situation d'itinérance (Gaetz et al., 2016; Kidd et al., 2021). Les jeunes 2SLGBTQIA+ rapporteraient des niveaux importants de stress et de détresse psychologique (Gaetz et al., 2016; Hao et al., 2021; Kidd et al., 2021). Le stress associé à l'itinérance s'ajoute aux traumatismes vécus en lien avec l'homophobie et la transphobie et au risque d'être à nouveau la cible de telles violences et discriminations, ce qui pousse ces jeunes à ne pas divulguer leur identité et à mettre en place diverses stratégies supplémentaires pour assurer leur sécurité (Abramovich, 2012; Abramovich et al., 2022; Goodyear et al., 2024a; Norris et Quilty, 2020). En outre, les jeunes 2SLGBTQIA+ en situation d'itinérance seraient plus sujet·tes à présenter des idées suicidaires et plus à risque de tentatives de suicide en comparaison avec les jeunes cishétérosexuel·les (Gaetz et al., 2016; Kidd et al., 2021), un risque qui serait particulièrement présent chez les jeunes trans en situation d'itinérance (Deal et al., 2023).

2.2.3 Les enjeux de consommation, d'abus et de dépendance aux substances psychoactives chez les jeunes en situation d'itinérance

Les études qui s'intéressent à la consommation chez les jeunes en situation d'itinérance révèlent qu'une forte proportion de ces jeunes consomme des substances psychoactives (principalement l'alcool, le cannabis et les médicaments antidouleurs), et qu'ils sont plus sujet·tes à abuser de ces substances ou de présenter une dépendance que les jeunes domicilié·es (Burke et al., 2022; Eddidin et al., 2012; Kidd et al., 2021; Milburn et al., 2024; Smith-Grant et al., 2021; Winiarski et al., 2021). Les données d'études pancanadiennes auprès de jeunes en situation d'itinérance indiquent qu'environ le tiers des répondant·es (35,2% dans un échantillon et 33,1% dans le second) a vécu au moins une surdose ayant nécessité des soins hospitaliers dans la dernière année (Gaetz et al., 2016; Kidd et al., 2021). La place que prend la consommation de substances psychoactives dans le quotidien de certain·es jeunes en situation d'itinérance constituerait une barrière aux relations affectives et amoureuses (Côté et al., 2013).

Des études portant sur les relations entre l'usage de substances, les enjeux de santé mentale et le vécu traumatique semblent indiquer des liens entre une santé mentale moindre et la consommation de substances psychoactives chez les jeunes en situation d'itinérance (Milburn et al., 2024). Aussi, la polyconsommation de substances psychoactives chez les jeunes en situation d'itinérance pourrait être associée au fait d'avoir vécu un ou plusieurs traumatismes (DiGuseppi et al., 2020). En effet, il semble que la

consommation, qu'elle soit abusive ou non, pourrait être utilisée par les jeunes en situation d'itinérance comme stratégie d'apaisement de la souffrance psychologique liée à ces traumatismes (Dawson-Rose et al., 2020). La consommation de substances chez les jeunes 2SLGBTQIA+ en situation d'itinérance pourrait être influencée par les discriminations et la stigmatisation qu'ils vivent (Abramovich, 2012). Dans l'échantillon de l'une des études consultées, les jeunes trans en situation d'itinérance vivaient une plus grande détresse émotionnelle et consommaient davantage d'alcool et de cocaïne que les jeunes cisgenres vivant la même situation résidentielle (Deal et al., 2023).

2.3 La sexualité des jeunes en situation d'itinérance

Comme la notion de « risque » est centrale dans la conception de l'itinérance chez les jeunes, les enjeux se rapportant à leur sexualité sont aussi appréhendés sous cet angle. À titre d'exemple, dans une revue de la littérature ayant analysé un corpus de 539 documents portant sur la sexualité des personnes en situation d'itinérance, une seule étude abordait en profondeur les relations sexuelles et amoureuses consensuelles des jeunes, et ce, sans aborder les risques associés à la sexualité, les échanges de services sexuels ou la victimisation sexuelle (Czechowski et al., 2022). Le nombre restreint d'études portant sur les relations affectives et amoureuses et le plaisir sexuel des jeunes en situation d'itinérance limite notre compréhension de leurs expériences. La sexualité de certain-es jeunes en situation d'itinérance semble même occultée dans les écrits scientifiques, comme les jeunes racisé-es, les jeunes appartenant à une communauté religieuse ou les jeunes en situation de handicap (physique ou cognitif).

Les différentes revues de la littérature consultées démontrent que les études portant sur la sexualité des jeunes en situation d'itinérance se sont surtout intéressées aux risques de victimisation sexuelle, de transmission du virus de l'immunodéficience humaine (VIH) et autres infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et de grossesses non planifiées (Aparicio et al., 2021; Caccamo et al., 2017; Czechowski et al., 2022; Gultekin et al., 2020; Heerde et Hemphill, 2016; Kashani et al., 2024; Milburn et al., 2024; Munro et al., 2021; Naranbhai et al., 2011). Afin de prévenir ou de réduire les conséquences de ces enjeux sur la santé et le bien-être des jeunes en situation d'itinérance, des études se sont également attardées aux comportements qui y seraient associés. Ces comportements incluent la non-utilisation ou l'utilisation inconstante du préservatif et de méthodes contraceptives, les échanges de services sexuels, le nombre de partenaires sexuel·les, la consommation de substances psychoactives avant les activités sexuelles et l'âge au moment des premières activités sexuelles (Caccamo et al., 2017 ; Eapen et al., 2023; Edidin et al., 2012; Gultekin et al., 2020; Halverson et al., 2022; Heerde et Hemphill, 2016; Kashani et al.,

2024; Milburn et al., 2024; Smith-Grant et al., 2021). Les prochaines sections explorent ces notions de risques de transmission d'ITSS et de grossesses, ainsi que la notion de comportements jugés « à risque ».

2.3.1 Les risques infectieux chez les jeunes en situation d'itinérance

Les jeunes en situation d'itinérance sont présentés·es comme une population « particulièrement touchée » par les ITSS (Blouin et al., 2024, p.9), alors que la prévalence de ces infections chez cette population pourrait être de 5 à 10 fois plus élevée que chez les jeunes domiciliés·es (Gouvernement du Québec, 2019; Jayaraman et al., 2012). Une revue de la littérature rapporte que la prévalence estimée des ITSS chez les jeunes en situation d'itinérance se situerait entre 6,4% et 32% (Caccamo et al., 2017). Dans une étude menée à Montréal, plus d'un·e jeune en situation d'itinérance sur 5 (20,5%) avait une ITSS (herpès de type 2, chlamydia, gonorrhée, syphilis, VIH ou virus de l'hépatite C (VHC), alors que la majorité de ces jeunes croyait présenter un risque nul ou faible (respectivement 6,9% et 58,6%) de contracter une telle infection (Leclerc et al., 2013). Les jeunes femmes en situation d'itinérance présenteraient un risque plus élevé de contracter une ITSS que leurs homologues masculins (Caccamo et al., 2017 ; Edidin et al., 2012 ; Leclerc et al., 2013), et les jeunes 2SLGBTQIA+ en situation d'itinérance seraient aussi particulièrement vulnérables à ces infections (Abramovich, 2012).

Parallèlement, certaines études mettent en évidence le sentiment qu'ont les jeunes en situation d'itinérance d'être invisibilisés·es, jugés·es, voire stigmatisés·es, notamment dans les services de soins de santé (Budescu et al., 2021; Henriques et al., 2022). À titre d'exemple, des jeunes rapportent que les prestataires de soins de santé reproductive laissent transparaître leurs a priori et jugements quant à leurs comportements sexuels (Henriques et al., 2022), entre autres lorsqu'ils font des échanges de services sexuels (Munro et al., 2021). Il en ressort que les jeunes rapportent se sentir perçus·es comme des personnes sales et vectrices de maladies, sentiment qu'ils vivraient par ailleurs aussi auprès de leurs partenaires sexuel·les (Henriques et al., 2022). Les résultats d'une étude récente indiquent que les jeunes en situation d'itinérance seraient plus susceptibles d'avoir été dépistés·es pour les ITSS que leurs pair·es domiciliés·es (Halverson et al., 2022). Les personnes autrices de cette publication émettent l'hypothèse que les professionnel·les de la santé seraient plus enclin·es à recommander le dépistage des ITSS chez les jeunes en situation d'itinérance en raison de leur profil de risques.

2.3.2 Les grossesses chez les jeunes en situation d'itinérance

La prévalence des grossesses non planifiées serait plus élevée chez les jeunes en situation d'itinérance en comparaison avec les jeunes domicilié·es. Dans une étude menée auprès de jeunes en situation d'itinérance à Montréal, plus du tiers (37%) des répondantes a déclaré avoir vécu une grossesse au cours de sa vie ou était enceintes au moment de l'entrevue (Leclerc et al., 2013). Dans cette même étude, la majorité de ces jeunes (60%) a mentionné avoir eu recours à une interruption volontaire de grossesse. Notons que certain·es seraient ambivalent·es quant à l'éventualité d'une grossesse (Begun et al., 2019a). Les grossesses pourraient être désirées par certain·es jeunes en situation d'itinérance, particulièrement lorsqu'elles surviennent alors que les partenaires présentent de forts liens affectifs (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2020a). D'ailleurs, des jeunes en situation d'itinérance projetteraient fonder une famille dans le futur (Blais et al., 2012). En revanche, une revue de la littérature avance qu'il serait fréquent pour les jeunes en situation d'itinérance d'interrompre par leurs propres moyens, généralement des méthodes violentes, une grossesse non planifiée, et ce, même dans les États où les services d'interruption volontaire de grossesse sont accessibles (Munro et al., 2021). Selon cette même étude, ces situations se présenteraient de façon générale lorsque la grossesse survient à la suite d'une agression sexuelle ou en contexte d'échange de services sexuels.

Selon Henriques et al. (2022), les jeunes en situation d'itinérance enceint·es vivraient une forme de stigmatisation particulière, à la fois liée aux jugements portés sur l'âge, la situation d'itinérance et le genre. Si les jeunes en situation d'itinérance rapportent être perçu·es comme fainéant·es et irresponsables, être enceint·e viendrait confirmer ce jugement. En outre, les jeunes vivant une grossesse en contexte d'itinérance seraient vu·es comme profitant du système. Le regard défavorable serait porté tant par les prestataires de soins et autres services que par les jeunes en situation d'itinérance. Selon ces mêmes auteur·rices, ce serait davantage les jeunes femmes enceintes qui vivraient cette expérience de stigmatisation que leur partenaire masculin pourtant aussi responsable de la situation, en raison des jugements liés au multipartenariat sexuel associés à la grossesse. Enfin, les grossesses non planifiées chez les jeunes 2SLGBTQIA+ auraient aussi des conséquences particulières. Iels sentiraient qu'un jugement est porté sur leur capacité à être de bons parents étant donné leur identité minorisée (Begun et al., 2019b; Henriques et al., 2022).

2.3.3 Les comportements sexuels jugés « à risque » chez les jeunes en situation d'itinérance

Maintes études s'attardent à l'adoption de comportements sexuels jugés « à risque » chez les jeunes en situation d'itinérance, mais l'intérêt pour l'influence du contexte de vie des jeunes sur ces comportements semble moindre. Certains éléments relevant du contexte de vie et influençant l'adoption de comportements dits « à risque » ont tout de même été identifiés dans les écrits scientifiques.

Les jeunes en situation d'itinérance feraient un usage inconstant du préservatif (Aparicio et al., 2021; Barman-Adhikari et al., 2017; Caccamo et al., 2017; Gultekin et al., 2020). Des jeunes rapportent que l'utilisation du préservatif est influencée par le manque d'opportunités d'avoir des activités sexuelles; lorsque l'occasion se présente, ces jeunes choisissent d'avoir des activités sexuelles qu'ils aient ou non un préservatif sous la main (Begun et al., 2019a). Rappelons aussi que les jeunes en situation d'itinérance font face à plusieurs obstacles qui briment l'accès aux espaces propices aux activités sexuelles. Parmi ces contraintes, on compte les lois qui interdisent les activités sexuelles dans les lieux publics (Lapointe et al., 2024) et les règlements en vigueur dans les organismes. Par exemple, une recension des ressources d'hébergement pour les personnes en situation d'itinérance suggère que tant les ressources d'hébergement d'urgence dédiées aux adultes qu'aux jeunes de moins de 18 ans n'accordent pas d'espaces aux couples (Réseau d'aide aux personnes seules et itinérantes de Montréal, 2022). Un autre facteur influençant l'utilisation est la stigmatisation entourant son usage, qui serait associée au multipartenariat sexuel (Eapen et al., 2023). Les jeunes en situation d'itinérance seraient d'ailleurs moins enclins à utiliser le préservatif lors d'activités sexuelles avec un·e partenaire régulier·e, ce qui peut être lié à des pressions exercées par ce·tte partenaire (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2019a). Les enjeux de pouvoir pourraient ainsi complexifier la négociation de l'utilisation du préservatif, spécialement en contexte d'échange de services sexuels (Barman-Adhikari et al., 2017; Begun et al., 2019a).

Plusieurs barrières contextuelles à l'adoption de méthodes de contraception hormonales sont soulevées par les jeunes. Parmi ces barrières, on compte la crainte que les hormones provoquent des métrorragies alors que l'accès aux installations sanitaires est complexe, ainsi qu'une observance difficile en raison du contexte de rue (Aparicio et al., 2021; Eapen et al., 2023). Les jeunes rapportent aussi des freins à l'accès à ces méthodes contraceptives, incluant les coûts et la nécessité de rencontrer un·e professionnel·le de la santé (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2019a; Eapen et al., 2023; Galvin et al., 2023). En lien avec ce dernier point, les jeunes font mention d'enjeux liés au transport, à la prise de rendez-vous en fonction d'un horaire mal adapté et au lien de confiance fragilisé par les expériences antérieures avec les

prestataires de soins (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2019a; Galvin et al., 2023). Enfin, les connaissances des jeunes en situation d'itinérance en matière de contraception seraient limitées et parfois erronées, surtout lorsqu'elles proviennent d'autres jeunes dans leur situation (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2019a; Galvin et al., 2023).

Les échanges de services sexuels (sexualité en échange d'argent, d'un espace où dormir, de biens de subsistances, etc.) seraient fréquents chez les jeunes en situation d'itinérance et jugés comme un comportement « à risque » (Caccamo et al., 2021; Edidin et al., 2012; Munro et al., 2021; Smith-Grant et al., 2021). Pourtant, il appert que les jeunes seraient conscient-es des risques associés à leurs pratiques sexuelles et qu'ils navigueraient à travers ces risques et les contraintes de la rue dans l'objectif d'assurer leur sécurité immédiate, par exemple en trouvant un lieu où dormir (Sant Maria et al., 2015). Au-delà des échanges de services sexuels, on observerait un enchevêtrement entre la sécurité et les relations intimes chez les jeunes femmes en situation d'itinérance. Celles-ci s'engageraient et maintiendraient des relations intimes notamment pour assurer leur sécurité physique, affective et matérielle dans le contexte violent et inégalitaire de la rue (Côté et al., 2017; Watson, 2011).

2.4 Les interventions en matière de sexualité déployées auprès des jeunes en situation d'itinérance

Plusieurs études documentent l'évaluation de différentes interventions d'éducation à la sexualité pour les jeunes en situation d'itinérance (Acorda et al., 2021; Aparicio et al., 2018; Ashdown et al., 2015 ; Carmona et al., 2014 ; Countryman-Roswurm et Bolin, 2014; D'Amico et al., 2017 ; Drake et al., 2024; Rew et al., 2017; Santa Maria et al., 2024; Thompson et al., 2017; Tucker et al., 2017). En cohérence avec la conception de ces jeunes comme une population « à risque », ces interventions visent la prévention du VIH, du VHC ou d'autres ITSS, des grossesses, des échanges de services sexuels et des relations abusives ou ciblent plus largement les comportements sexuels sécuritaires et à risque. De façon générale, ces activités s'organisent autour d'interventions planifiées formelles, de groupes ou individuelles. Les études évaluatives recensées documentent principalement les changements comportementaux en termes de l'utilisation de préservatif ou de méthodes contraceptives (Aparicio et al., 2019; Carmona et al., 2014 ; D'Amico et al., 2017; Drake et al., 2024; Rew et al., 2017; Thompson et al., 2017; Tucker et al., 2017), du nombre de partenaires sexuel·les (Carmona et al., 2014 ; D'Amico et al., 2017; Thompson et al., 2017; Tucker et al., 2017), des échanges de services sexuels (Carmona et al., 2014; Countryman-Roswurm et Bolin, 2014), du type de contacts sexuels (p. ex., pénétration anale; Carmona et al., 2014; Rew et al., 2017), du profil de risque des

partenaires (Carmona et al., 2014; Rew et al., 2017) ou de la consommation lors d'activités sexuelles (Rew et al., 2017; Thompson et al., 2017).

Tant les intervenant-es que les jeunes en situation d'itinérance mentionnent que l'éducation à la sexualité est surtout déployée de façon non structurée, par exemple dans le cadre de discussions informelles, tout en se concentrant principalement sur la prévention des risques sexuels (Côté et Fournier, 2018 ; Côté et al., 2015 ; Renard-Robert, 2019). Il semble que les jeunes en situation d'itinérance qui abordent la sexualité le font souvent dans l'urgence, par exemple à la suite d'une prise de risque, ou principalement pour aborder les aspects biomédicaux de la sexualité (Côté, 2019 ; Renard-Robert, 2019). À notre connaissance, aucune étude évaluative ne porte sur les effets de ce type d'interventions informelles spécifiquement auprès de jeunes en situation d'itinérance ou sur la manière dont elles se déploient (par exemple si un suivi est assuré, vers quelles ressources les jeunes sont référés, quels termes sont utilisés pour parler de sexualité). Tel qu'exposé précédemment, le sentiment d'être jugé-es par le personnel constituerait une barrière à l'accès aux soins par les jeunes en situation d'itinérance, dont les soins de santé sexuelle (Aparicio et al., 2021; Côté, 2022; Côté et Fournier, 2018 ; Henriques et al., 2022), et ce, particulièrement pour les jeunes issu-es de la diversité sexuelle et de genre (Begun et al., 2019a). Une étude qualitative portant sur l'intervention informelle par les professionnel·les œuvrant auprès de jeunes en Israël, incluant des jeunes en difficulté, a été recensée (Lavie-Ajayi, 2020). Les intervenant-es sondé-es rapportent que les questions des jeunes entourant les risques peuvent être le point de départ pour discuter de sexualité de façon plus globale et positive, ainsi qu'une occasion d'amener un point de vue critique sur les normes sociales en matière de sexualité. Ces intervenant-es soulèvent aussi l'importance du dialogue avec les jeunes plutôt que de se limiter à leur transmettre des informations de façon unilatérale.

Des jeunes en situation d'itinérance rapportent se sentir tenu-es à l'écart lorsqu'il est question de discuter de leur sexualité et de développer des interventions sur la question (Begun et al., 2020b). Les personnes en situation d'itinérance sont d'ailleurs souvent exclues des réflexions qui les concernent et qui permettraient de reconnaître les enjeux structurels qui contribuent à leur situation de vie pour s'en délester, ce qui les pousserait à s'organiser en marge, entre elles (Côté et al., 2020a). Il semble d'ailleurs que des jeunes en situation d'itinérance préfèrent les conseils de leurs pair-es, tenter de s'autosoigner, puis consulter des professionnel·les en dernier recours (Edidin et al., 2012).

2.5 Les besoins des intervenant·es œuvrant auprès des jeunes en situation d'itinérance

À notre connaissance, peu d'études documentent de façon spécifique les besoins des intervenant·es qui œuvrent auprès des jeunes en situation d'itinérance en regard de l'éducation à la sexualité. Différentes études mettent toutefois en évidence un manque de connaissances, de pratique et de formation sur le sujet chez les intervenant·es de façon générale. Il appert que les différents programmes menant aux professions de la relation d'aide, au Québec comme ailleurs en occident, ne prépareraient pas adéquatement ces personnes à intervenir en lien avec la sexualité (Areskoug-Josefsson et al., 2019 ; Côté et al., 2015 ; Cruz et al., 2017 ; Lee et al., 2018 ; Renard-Robert, 2019 ; Schaub et al., 2017).

Des intervenant·es, œuvrant ou non auprès de jeunes en situation d'itinérance, percevraient ainsi un malaise à aborder la question de la sexualité chez les usager·es ou mentionneraient l'aspect tabou du sujet (Cruz et al., 2017 ; deFur, 2012; Lavie-Ajayi, 2020 ; Renard-Robert, 2019). Iels auraient aussi pour crainte de causer préjudice du fait de leur manque de connaissances et de compétences, et le sentiment que de discuter de sexualité est réservé à des spécialistes (Areskoug-Josefsson et al., 2019 ; Cruz et al., 2017 ; Schaub et al., 2017). Des intervenant·es œuvrant auprès de jeunes en situation d'itinérance jugent que les enjeux liés à la sexualité ne sont pas une priorité vu le contexte de vie des jeunes (Renard-Robert, 2019). Pourtant, bien que des jeunes en situation d'itinérance rapportent en effet prioriser la réponse à différents besoins avant ceux d'ordre sexuel, iels ont une vie affective et sexuelle (Côté et al., 2013). Les jeunes en situation d'itinérance souhaiteraient d'ailleurs que les sujets relatifs à la sexualité soient plus fréquemment abordés par les intervenant·es (Begun et al., 2020a; Côté et al., 2015). Plusieurs auteur·trices invitent les intervenant·es à prendre les devants pour aborder la sexualité avec les jeunes et suggèrent que cela pourrait contribuer à favoriser une reprise de pouvoir sur celle-ci (Cruz et al., 2017 ; Dodd et Tolman, 2017 ; Lavie-Ajayi, 2020 ; Lee et al., 2018).

Parallèlement, alors que les réunions et autres espaces de discussion en équipe permettraient l'acquisition d'un savoir en lien avec l'intervention sexologique, des intervenant·es notent que les enjeux liés à la sexualité n'y sont pas traités de façon prioritaire (Renard-Robert, 2019). Accorder en équipe une plus grande place aux discussions relatives à la sexualité des jeunes en situation d'itinérance apparaît donc une avenue intéressante. D'ailleurs, de façon plus large, les intervenant·es œuvrant auprès de personnes en situation d'itinérance développeraient un pouvoir d'agir à travers les échanges avec leurs collègues qui vivent une réalité similaire, et en réaction aux politiques et structures inadaptées aux réalités de l'itinérance. Ces réflexions en équipe favoriseraient le développement d'un langage et d'une vision

commune, en plus de contribuer à un sentiment d'appartenance, à un sentiment d'être reconnu-e dans sa compétence et à un sentiment d'être soutenu-e (Côté et al., 2020b).

Le fait que des jeunes en situation d'itinérance rapportent de mauvaises expériences ou une crainte d'être jugé-es par les professionnel·les (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2019a ; Côté, 2022; Côté et Fournier, 2018 ; Henriques et al., 2022; Munro et al., 2021) sous-entend que des intervenant·es n'adopteraient pas systématiquement une attitude de non-jugement face à la sexualité de ces jeunes. Le degré d'ouverture envers différents aspects de la sexualité des usager·es serait effectivement variable entre les intervenant·es (Begun et al., 2017 ; Schaub et al., 2017). De plus, il serait parfois difficile pour les intervenant·es d'intervenir sans être influencé-es par leurs valeurs (Begun et al., 2017). En réponse à la honte et à la stigmatisation que les jeunes en situation d'itinérance disent ressentir lorsqu'il est question de leur sexualité, iels souhaiteraient que les intervenant·es fassent preuve d'ouverture et d'empathie (Côté, 2022), notamment par l'adoption d'un langage qui ne sous-entend aucun jugement (Henriques et al., 2022; Santa Maria et al., 2015). Or, notons que les intervenant·es possèdent les aptitudes nécessaires pour adopter une posture d'ouverture et de non-jugement de façon générale dans leurs interventions. À titre d'exemple, au Québec, les programmes de techniques en intervention permettent entre autres aux futur·es intervenant·es de prendre conscience de leurs biais personnels, de mieux comprendre le contexte social des personnes aidées et de faire preuve d'ouverture (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021a; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021c).

Développer la capacité à naviguer dans les zones grises quant à la perception des risques encourus par les jeunes, la volonté de les en protéger et la reconnaissance de leurs potentiels plaisir et désirs sexuels pourrait favoriser les discussions entre intervenant·es et jeunes en situation d'itinérance (Romano et al., 2023). À l'inverse, les attitudes identifiées comme potentiellement nuisibles au dialogue avec les jeunes, qu'iels soient ou non sans domicile, seraient celles liées aux discours hétéronormatifs et à l'homophobie, à la croyance selon laquelle la sexualité devrait se vivre en couple et de façon exclusive, aux valeurs relatives à l'interruption volontaire de grossesse et au déni de la sexualité de certaines populations, dont les personnes en situation de handicap (Begun et al., 2017 ; Descheneaux et al, 2018 ; Richard, 2019 ; Schaub et al., 2017). En ce sens, développer la conscience critique chez les intervenant·es et amoindrir l'effet des valeurs personnelles sur les interventions apparaît pertinent (Begun et al., 2017 ; Bengtsson et Bolander 2020 ; Cruz et al., 2017).

Au Québec, il existe des formations et guides visant les intervenant·es en lien avec les réalités 2SLGBTQIA+ (Cactus Montréal, 2011 ; Duford, 2019 ; Susset, s.d.). L'Association canadienne de santé publique offre aussi le matériel nécessaire à l'animation des « Ateliers de réduction de la stigmatisation liée aux ITSS » auprès de professionnel·les œuvrant en santé et services sociaux (Association canadienne de santé publique et Calgary Sexual Health Centre, 2017). Les écrits scientifiques nous informent sur la pertinence de former les intervenant·es lors de l'évaluation et de l'implantation d'activités de prévention en lien avec la sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance (Beharie et al., 2010 ; Carmona et al., 2014 ; D'Amico et al., 2017 ; Rew et al., 2017 ; Rotheram-Borus et al., 2003 ; Thompson et al., 2017 ; Tucker et al., 2017). Toutefois, à notre connaissance, il n'y a aucune formation adaptée et évaluée visant ces intervenant·es et permettant d'aborder la sexualité dans sa globalité, de façon positive et non oppressive avec les jeunes en dehors d'activités spécifiques planifiées.

CHAPITRE 3

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre porte sur les modèles et approches sélectionnés comme assises théoriques pour guider la conception des ateliers de formation. Une première section de ce chapitre porte sur les modèles qui prônent une éducation à la sexualité globale, positive et anti-oppressive. Mobiliser ces modèles pour déterminer le contenu de la formation permet de répondre aux besoins et préoccupations des jeunes en situation d'itinérance, c'est-à-dire réduire le sentiment de stigmatisme associé à leur sexualité. Une seconde section porte quant à elle sur l'approche de l'empowerment. Cette approche a été choisie pour structurer la formation de manière à répondre aux besoins et préoccupations des personnes intervenantes, leur permettant d'aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

3.1 L'éducation à la sexualité

3.1.1 Différentes conceptions de l'éducation à la sexualité au Québec

Depuis la première version d'un programme d'éducation à la sexualité en contexte scolaire proposé au début des années 1970 jusqu'au nouveau programme déployé dans les écoles depuis 2018, la façon de concevoir l'éducation à la sexualité auprès des jeunes a grandement évolué au Québec. Garneau et al. (2006) proposent une typologie qui permet de brosser un portrait des différentes conceptions qui ont influencé l'éducation à la sexualité auprès des jeunes, notamment au Québec. Ces auteur·trices proposent une typologie de 5 générations de programmes. Bien que cette typologie suppose une temporalité ou une évolution dans la façon de concevoir l'éducation à la sexualité auprès des jeunes, il semble que les différents types de programmes ont pu coexister à différents moments et ne sont pas fixés dans le temps.

Le premier type de programmes vise l'acquisition de connaissance à propos des risques pour la santé sexuelle et des façons de s'en prémunir. Ils se limitent à la transmission d'informations dans une visée préventive, ce qui suppose que les jeunes qui détiennent des informations valides, par exemple en lien avec la contraception et les préservatifs, feront des choix sécuritaires qui les protégeront des grossesses non planifiées, des ITSS et du VIH. Or, des évaluations de ces programmes ont montré que l'acquisition de connaissances et la correction des croyances erronées des jeunes s'avèrent insuffisantes pour prévenir les risques pour la santé sexuelle (Kirby, 1999). Se limiter à modifier les croyances s'est aussi montré inefficace pour modifier les comportements de jeunes en situation d'itinérance, puisque cette pratique

d'intervention néglige les éléments du contexte de vie qui influencent les comportements sexuels de ces jeunes (Booth et al., 1999).

Le second type de programmes s'inscrit aussi dans une approche de prévention des risques pour la santé sexuelle. En plus de travailler sur les croyances des jeunes par l'acquisition de connaissances, ils misent sur la clarification des valeurs sexuelles et l'acquisition d'habiletés de communication et de prise de décision. L'efficacité de ces programmes pour prévenir les risques pour la santé sexuelle n'a pu être démontrée ; l'acquisition de connaissances et d'habiletés ainsi que la clarification des valeurs ne semblent pas suffire pour modifier les comportements des jeunes (Garneau et al., 2006). Un programme d'éducation à la sexualité visant une population jugée « à risque élevé », en contexte de centre jeunesse, et qui s'inscrit dans cette génération de programmes a été déployé au Québec à partir de 1999 (Garneau et al., 2006). En supposant que ce programme a été évalué, les résultats d'une telle démarche ne semblent pas accessibles.

Le troisième type de programmes fait la promotion de l'abstinence jusqu'au mariage comme seule option adéquate et envisageable pour les jeunes. Principalement déployés aux États-Unis (Garneau et al., 2006) en lien avec des politiques fédérales de financement instaurées dans les années 1990, ces programmes sont fondés sur une conception supportant l'idée que des risques moraux seraient associés à la sexualité (Fields, 2008). Par ailleurs, l'idéal d'une sexualité adulte vécue dans le mariage hétérosexuel et dans une visée procréative ne se retrouve pas que dans les programmes au sud de la frontière. Richard (2019) rapporte que le premier programme scolaire d'éducation à la sexualité développé dans les années 1970 au Québec a été critiqué par des parents et les commissions scolaires, à l'époque dirigées par des confessions religieuses chrétiennes. Pour ces groupes, le programme avait pour lacunes de ne pas faire explicitement la promotion de cet idéal en plus d'accorder trop de place au plaisir sexuel. Ainsi, selon la même autrice, au début des années 80, ce programme a été modifié pour s'inscrire dans un modèle traditionnel d'éducation à la sexualité qui promeut la sexualité au sein d'un couple stable et hétérosexuel. Soulignons que ce changement de cap s'est fait alors même que des féministes américaines militaient pour la reconnaissance de la variété des expériences sexuelles et pour une meilleure reconnaissance du plaisir des femmes, notamment dans l'éducation à la sexualité (Comella, 2015 ; Fine, 1988 ; Rubin, 1984; Vance, 1984), démontrant que plusieurs conceptions de l'éducation à la sexualité peuvent coexister, voire s'opposer.

Le quatrième type de programmes vise aussi le report de la première activité sexuelle en présentant cette option comme optimale, tout en faisant la promotion de l'usage de méthodes contraceptives. Ces programmes sont ancrés dans les théories du changement de comportement qui leur assurent une certaine efficacité (Garneau, 2006 ; Kirby, 1999). La majorité des programmes recensés par Garneau et al. (2006) et visant une population de jeunes jugés « à risque élevé », ce qui inclut des jeunes en situation d'itinérance, sont issus de cette génération de programmes qui s'inscrit dans une approche de prévention des risques.

Enfin, le cinquième type inclus des programmes qui mobilisent les théories du changement de comportement, tout en s'inscrivant dans une approche que les auteur-trices qualifient de « globale (*comprehensive*), positive et proactive » (Garneau et al., p.13). Ils permettent d'aborder l'ensemble des besoins des jeunes en traitant de nombreux thèmes sans se limiter aux éléments biologiques et médicaux de la sexualité humaine. Cette approche fait écho aux positions prises par diverses organisations internationales et qui appellent à concevoir la santé et le bien-être sexuels comme un droit, ce qui implique aussi le droit pour les jeunes d'être outillé-es et informé-es quant aux aspects positifs de la sexualité (Descheneaux et al., 2018; Richard, 2019). Garneau et al. (2006) classent le programme de Formation personnelle et sociale, qui était déployé dans les écoles du Québec de 1986 à 2000, dans cette catégorie de programmes.

D'autres suggèrent toutefois que le programme de Formation personnelle et sociale ne reflétait pas entièrement cette idée d'un droit au bien-être et à la santé sexuelle dans une approche positive (Descheneaux et al., 2018), par exemple en continuant de présenter l'hétérosexualité comme la norme (Richard, 2019). Notons également que la prévention des grossesses, des ITSS et du VIH chez les jeunes, ainsi que la prévention des agressions sexuelles auprès des femmes, faisaient parties des objectifs du Programme national de santé publique jusqu'en 2012 (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2003). Dans le programme 2015-2025 (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2015), les grossesses, les ITSS et les violences intimes et sexuelles chez les jeunes sont décrites comme des enjeux de santé considérables, mais les objectifs et activités prévus ciblent de façon moins spécifique ces éléments, alors que la définition de la santé sexuelle proposée implique plutôt la promotion du bien-être sexuel. Dans ce contexte, il est permis de se demander si un sixième type ou génération de programmes a émergé au Québec depuis la publication de Garneau et al. en 2006. Notons également que si la majorité des

programmes d'éducation à la sexualité déployés au Québec s'inscrivent dans un modèle préventif, certains pays d'Europe ont adopté un modèle critique (Bengtsson et Bolander, 2020 ; Richard, 2019).

3.1.2 L'éducation à la sexualité dans une approche globale, positive et anti-oppressive

La formation développée dans le cadre de la présente démarche est campée dans une approche de promotion de la santé sexuelle qui peut être qualifiée de globale, positive et anti-oppressive. Bien que ces trois concepts soient intriqués, ils sont ici définis distinctement.

3.1.2.1 L'approche globale

L'éducation à la sexualité s'est longtemps limitée à investir les aspects biologiques et médicaux de la sexualité humaine. Les programmes visant les jeunes présenteraient une sexualité dés-érotisée (Allen, 2004) en se centrant, le plus souvent de manière incomplète, sur des sujets tels l'anatomie, la puberté, les ITSS, les risques de grossesse et la reproduction (Allen et Carmody, 2012 ; Descheneaux et al., 2018 ; Fine, 1988 ; Richard, 2019). La manière dont ces notions sont abordées pourrait favoriser les discours sur le plaisir sexuel des hommes hétérosexuels et cisgenre, par exemple en mettant l'emphasis sur l'éjaculation (notamment lorsqu'il est question de grossesses ; Fine, 1988), alors que les femmes en apprennent peu sur les éléments de leur anatomie qui pourraient contribuer à leur plaisir (Blunt-Vinti et al., 2018). Des jeunes jugent que la prévention des risques liés aux ITSS et aux grossesses non planifiées se centre sur une population hétérosexuelle (p. ex. puisqu'il est principalement question de l'utilisation du préservatif externe; Descheneaux et al., 2018). Lorsque la dimension biologique est adressée, les jeunes devraient être amené-es à développer une connaissance de leur corps comme lieu de plaisir (p. ex. en découvrant ce qu'ils trouvent agréable et désagréable; Allen, 2004; Blunt-Vinti et al., 2018), et la diversité des corps devrait être célébrée (Descheneaux et al., 2018).

Plutôt que de limiter l'éducation à la sexualité à sa dimension biologique, l'approche globale propose une conception intégrative de dimensions de la sexualité humaine, soit les dimensions biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle et morale (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2024). Cette approche globale veut contrer une réflexion où l'éducation à la sexualité est conçue de façon séparée pour chacune des dimensions (Tremblay et al., 2020). Ainsi, dans le cadre de la présente démarche, l'éducation à la sexualité dans une approche globale implique d'aborder une diversité de thématiques qui relèvent des dimensions psychoaffective, socioculturelle, relationnelle et morale de la sexualité.

3.1.2.2 L'approche positive

Un modèle alternatif à celui centré sur les risques pour la santé sexuelle, qui prend racine dans les études féministes et les théories queer, a émergé dans les années 1980. Préoccupées par la place que prend le discours sur les dangers associés à la sexualité, perçue par plusieurs comme essentiellement violente et contribuant aux enjeux de pouvoirs qui assujettissent les femmes, des féministes pro-sexe prônent à cette époque la création d'espaces exempts de jugements pour discuter de sexualité en abordant le plaisir, l'érotisme, le désir et la pluralité des expériences sexuelles (Comella, 2015; Fine, 1988; Rubin, 1984; Vance, 1984). Si cette franche féministe est d'avis qu'il faut reconnaître et dénoncer les violences sexuelles faites aux femmes, elle défend également l'idée que de promouvoir, voire de réclamer le droit à l'autonomie et au plaisir sexuel pour toutes les femmes est essentiel, y compris pour les adolescentes et les jeunes femmes (Allen et Carmody, 2012; Cameron-Lewis, 2016; Cameron-Lewis et Allen, 2013; Fine, 1988; Vance, 1984).

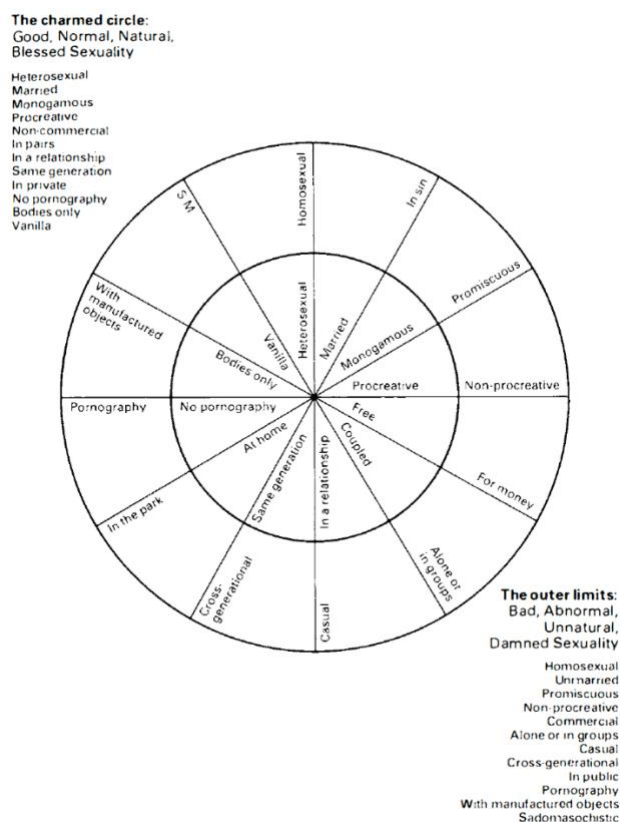
Opposer les aspects positifs (plaisir, désir, etc.) et négatifs (risques associés aux ITSS, aux agressions sexuelles, etc.) de la sexualité ou les aborder de façon distincte serait contre-productif, dans la mesure où l'expérience des jeunes est complexe et implique à la fois des éléments positifs et négatifs parfois difficiles à distinguer (Cameron-Lewis, 2016; Cameron-Lewis et Allen, 2013; Fields, 2008). D'ailleurs, si des jeunes souhaitent aborder des notions relatives au plaisir, au désir et aux érotismes, ils considèrent également nécessaire d'en apprendre sur la prévention des ITSS et des grossesses non planifiées (Descheneaux et al., 2018). Adopter une approche positive en matière d'éducation à la sexualité ne signifie donc pas d'en exclure complètement la notion de risque, mais plutôt d'atténuer les jugements, la stigmatisation et les inégalités associés aux approches négatives. En ce sens, il semble que les jeunes adultes adhèrent davantage aux messages qui abordent les bienfaits des comportements sexuels sécuritaires qu'à ceux axés sur les conséquences associées à une prise de risque, ces derniers impliquant un jugement (Brickman et Fitts Willoughby, 2017). Dans le cadre de la présente démarche, l'éducation à la sexualité dans une approche positive implique d'aborder les notions relatives au désir, au plaisir et aux érotismes, tout en abordant les bénéfices des relations égalitaires et des comportements sécuritaires sur la santé et le bien-être sexuels.

3.1.2.3 L'approche anti-oppressive

L'éducation à la sexualité tend à reproduire, même implicitement, les normes et attentes sociales en matière de comportements sexuels, de genre et d'identité sexuelle (Bengtsson et Bolander, 2020 ;

Descheneaux et al., 2018 ; Richard, 2019). Présentement et depuis plusieurs décennies, ce qui représente cette norme et ces attentes est une sexualité hétérosexuelle au sein d'un couple stable et monogame, qui implique des corps qui correspondent à certains critères : jeunes, blancs, minces, sans handicap, cisgenres, etc. (Descheneaux et al., 2018 ; Richard, 2019 ; Rubin, 1984). Pour représenter cet idéal, le *Charmed circle* (cercle vertueux, figure 3.1) proposé par Gayle Rubin (1984) semble pertinent. Ce cercle illustre les comportements sexuels permis, encouragés et qui entraînent des privilèges (intérieur du cercle), et les comportements qui transgressent cet idéal et amènent à être scruté-es, surveillé-es, voire puni-es (extérieur du cercle). Selon cette autrice, ce sont davantage le stigmatisme et l'exclusion sociale liés au moralisme sexuel qui causent des préjudices que les pratiques sexuelles en elles-mêmes. L'autrice propose un modèle alternatif pour juger de la moralité des pratiques sexuelles fondé sur 4 éléments, soit : 1) la façon dont les partenaires se traitent, 2) la considération mutuelle, 3) l'absence de coercition, et 4) la quantité et la qualité du plaisir.

Figure 3.1 Cercle vertueux proposé par Gayle Rubin (1984, p. 281)



Bien que le sexisme ait un effet sur la sexualité des femmes, par exemple en favorisant davantage le plaisir et l'autonomie sexuels des hommes (Allen, 2004; Blunt-Vinti et al., 2018; Fine, 1988; Vance, 1984), se

limiter à la prise en compte des rapports de genre constitue un piège à éviter. Une telle analyse, incomplète, risquerait d'occulter les enjeux relatifs aux racismes et aux inégalités de classes (Comella, 2015) qui contribuent pourtant à forger la façon dont les adolescentes appréhendent leur sexualité (Fields, 2008; Fine, 1988). Cela pourrait aussi invisibiliser les oppressions vécues par certaines communautés sexuelles (Rubin, 1984).

Plusieurs systèmes d'oppression influencent la vie sexuelle des jeunes, comme l'âgisme, le capacitisme, le cisexisme, le classisme, le colonialisme, l'hétérosexisme, le racisme et le sexisme (Allen et Carmody, 2012 ; Bengtsson et Bolander, 2020 ; Descheneaux et al, 2018). Dans le contexte de l'itinérance, on désigne le système d'oppression envers les personnes qui n'ont pas de résidence stable et permanente comme étant du « homeism » (Canham et al., 2021). L'homeism peut se comprendre comme un système qui privilégie les personnes domiciliées et contribue à la stigmatisation et aux discriminations dont sont victimes les personnes en situation d'itinérance (Canham et al., 2021). Les jeunes en situation d'itinérance seraient par exemple perçu-es comme mentalement et physiquement inférieur-es, sales et malades (Budescu et al., 2021; Henriques et al., 2022). Il arrive que ce stigmate soit intériorisé par les personnes en situation d'itinérance, par exemple lorsque des jeunes affirment ne pas se percevoir comme désirables (Blais et al., 2012; Côté et al., 2013). L'homeism contribue aux discriminations vécues par les personnes en situation d'itinérance, notamment lors de la recherche d'un logement ou pour accéder à des soins de santé (Budescu et al., 2021; Canham et al., 2021; Henriques et al., 2022). Dans le cadre de la présente démarche, l'éducation à la sexualité dans une approche anti-oppressive vise à adopter une posture qui conteste les normes et le pouvoir, tout en cherchant à comprendre la façon dont ces normes et enjeux de pouvoir influencent la sexualité des jeunes en situation d'itinérance (Bengtsson et Bolander, 2020 ; Descheneaux et al, 2018 ; Richard, 2019).

3.2 L'empowerment comme assise théorique pour la planification d'une formation

L'empowerment est un concept complexe à définir, mobilisé dans de nombreux contextes influençant chaque fois, dans différentes mesures, le sens qui lui est attribué (Bacqué et Biewener, 2013 ; Cantelli, 2013 ; Cerezo et al., 2016 ; Coulibaly et al., 2022 ; Ninacs, 2008). De plus, les définitions proposées par les personnes qui mobilisent cette approche en intervention sont souvent floues et incomplètes (Cerezo et al., 2016; Coulibaly et al., 2022). Le terme est difficile à traduire et, bien que différentes appellations dans la langue française aient été proposées (p. ex. pouvoir d'agir, pouvoir d'action, autonomisation, capacitation),

plusieurs préfèrent l'utilisation du terme en anglais, soit celui d'empowerment (Bacqué et Biewener, 2013 ; Cantelli, 2013 ; Ninacs, 2008).

D'abord conceptualisée et mobilisée dans le domaine du travail social et en réponse aux inégalités sociales (Cantelli, 2013 ; Ninacs, 2008), l'empowerment comme approche est désormais utilisée dans différents contextes, notamment dans le domaine de la santé (Cerezo et al., 2016; Coulibaly et al., 2022). Cantelli (2013) compare deux grandes formes ou conceptions de l'empowerment. La première, qu'il qualifie de gestionnaire, se centre sur le transfert des responsabilités de l'État vers les personnes, chez qui l'on développe des capacités individuelles. Ces capacités permettent d'agir de façon autonome et de naviguer dans les structures et institutions, de s'y intégrer plutôt que de les remettre en question. Dans ce contexte, le pouvoir développé chez l'individu est celui d'agir sans le soutien des institutions et cette finalité devient un indicateur de la performance de l'État. Cette conception rappelle les modèles libéral et néolibéral de l'empowerment décrits par Bacqué et Biewener (2013), deux modèles distincts qui ont en commun avec la conception gestionnaire de l'empowerment de ne pas remettre en cause, voire de renforcer les structures sociales opprimantes qui produisent les inégalités.

La seconde conception, que Cantelli (2013) qualifie de civique, se centre sur la participation politique des personnes et sur le développement d'une posture critique vis-à-vis des structures et institutions en place. Cette forme d'empowerment se déroule donc à l'extérieur de celles-ci et vise leur transformation. Dans ce contexte, l'empowerment est un processus qui permet aux personnes et communautés de participer à cette transformation. Cette conception fait écho à ce que Bacqué et Biewener (2013) décrivent comme un modèle radical, centré sur la transformation de la société capitaliste et visant la justice, la déstigmatisation et l'émancipation des personnes et collectivités.

La conception de Ninacs (2008), qui est celle choisie dans la présente démarche, s'inscrit dans cette deuxième conception de l'empowerment. Si cet auteur conçoit l'empowerment comme la capacité d'agir de façon autonome, il insiste aussi sur l'importance de développer une conscience critique. La conscience critique contribue à reconnaître que les causes des situations et défis vécus par les personnes et les communautés relèvent plutôt des structures sociales. Selon cette conception, cette prise de conscience peut à la fois réduire le sentiment de culpabilité vécu par les personnes et favoriser les luttes pour transformer les structures ou s'attaquer aux causes des injustices. Dans le contexte de ce projet, c'est la conscience critique des personnes intervenantes qui est développée, ce qui peut avoir un effet sur la

population des jeunes en situation d'itinérance. En effet, transformer le point de vue des personnes qui interviennent pourrait favoriser des actions qui diminuent les inégalités, par exemple en donnant accès aux jeunes à une éducation à la sexualité qui ne contribue pas à leur stigmatisation (Henriques et al., 2022; Santa Maria et al., 2015).

L'empowerment peut se définir à la fois comme un processus et comme un état dans lequel se trouve une personne, une organisation ou une communauté au terme de ce processus (Bacqué et Biewener, 2013 ; Ninacs, 2008). Ninacs (2008) décrit trois types d'empowerment qui s'influencent mutuellement : individuel, communautaire et organisationnel. Dans le contexte du présent projet, c'est l'approche de l'empowerment individuel qui a majoritairement été mobilisée. Le processus d'empowerment individuel comprend quatre composantes intriquées les unes aux autres, qui agissent de pairs et s'influencent (Ninacs, 2008). Elles ne se succèdent pas comme des étapes, mais se développent plutôt ensemble, de façon simultanée. Ces composantes sont la participation, les compétences, l'estime de soi et la conscience critique.

Premièrement, participer implique d'être en relation avec d'autres. Selon Ninacs (2008), plusieurs auteur·rices avancent que le travail en groupe pourrait être plus favorable au développement du pouvoir d'agir que le travail en individuel. Le travail en groupe favoriserait l'émergence d'une conscience critique commune et l'engagement, la décision d'agir devenant alors collective. La participation évolue de façon progressive à commencer par un rôle passif qualifié « d'assistance muette », pour terminer par une participation aux décisions. Pour ce faire, l'individu prend peu à peu la parole, d'abord lors de discussions, puis émet éventuellement des opinions et défend son point de vue. Deuxièmement, les compétences pratiques et techniques sont développées et révisées à travers la participation, tout en rendant cette participation possible (Ninacs, 2008). Cette composante se développe à travers l'acquisition de connaissances puis d'habiletés qui permettent de poser des actions. Cette acquisition de compétences implique aussi de reconnaître les connaissances et habiletés déjà présentes chez la personne, puis de les ajuster et les améliorer au besoin. Troisièmement, développer l'estime de soi, c'est amener la personne à avoir une vision juste et positive d'elle-même (notamment par la reconnaissance de ses forces et de ses défis), lui donner confiance en ses capacités et sa compétence, puis favoriser la reconnaissance de sa compétence par les autres membres d'un groupe (Ninacs, 2008). Quatrièmement, selon Ninacs (2008), la conscience critique émerge à travers quatre dimensions. Au départ, le problème est perçu comme un enjeu individuel. Puis, par la participation aux discussions et l'acquisition de connaissances, la personne prend

conscience de la nature collective du problème, c'est-à-dire que d'autres vivent les mêmes enjeux. Peu à peu, l'individu réalise que ce problème, puisqu'il est collectif, prend racine dans les structures et l'organisation de la société. Enfin, une conscience politique émerge lorsque la personne réalise que la résolution d'un problème social nécessite un changement social (et non individuel), ce qui passe par des actions collectives. Ces prises de conscience s'accompagnent d'un engagement et de l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe.

Ninacs (2008) identifie trois étapes au processus d'empowerment au terme duquel la personne aura développé ou augmenté sa capacité d'agir de façon autonome. La première étape est celle du choix. La personne s'approprie son choix, librement, à travers plusieurs options ou alternatives. Dans le cadre de la présente démarche, cette étape pourrait correspondre au choix des intervenant-es de participer (ou non) aux ateliers de formation offerts. Dans un deuxième temps, le choix de la personne devient une décision réfléchie, à partir des informations dont elle dispose et de l'analyse qu'elle en fait. Dans le contexte, cette étape pourrait correspondre à la décision des intervenant-es, pendant ou au terme de la formation, d'aborder la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance avec l'approche proposée. Enfin, la dernière étape est celle de l'action, c'est-à-dire l'exercice du pouvoir d'agir en conformité avec la décision qui a été prise. Au terme de la formation, il est souhaité que les participant-es abordent les enjeux relatifs à la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance dans une approche globale, positive et anti-oppressive.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie utilisée dans ce mémoire. La première section explique le modèle de planification de programmes choisi. La deuxième section expose la démarche de planification réalisée, de l'analyse des besoins à la production des activités. La troisième section traite du recrutement et de l'animation de la formation. La quatrième section, qui porte sur l'évaluation de la formation, apporte des précisions quant aux outils de collecte de données et quant aux analyses effectuées. Enfin, dans une cinquième section, les considérations éthiques sont exposées.

4.1 La planification de programmes : la démarche de l'Intervention ciblée

Les modèles de planification de programmes proposent une démarche détaillée pour concevoir des interventions qui se veulent cohérentes et efficaces. Suivre étape par étape ces protocoles assure le respect de liens logiques entre les différentes composantes d'un programme, contribuant à ce que les activités favorisent l'atteinte d'objectifs qui, ultimement, devraient améliorer la qualité de vie d'une population donnée (Bartholomew et al, 2016; Crosby et Noar, 2011; Renaud, 2020). Documenter systématiquement la réalisation des tâches accomplies contribue également à ce que l'intervention puisse être évaluée. En effet, procéder de la sorte permet de fournir des données essentielles à une évaluation, notamment quant aux facteurs et processus qui peuvent ou devraient influencer les résultats de l'intervention (Potvin, 2010). Dans le cadre de ce projet, la démarche de planification de programmes retenue est celle de l'Intervention ciblée (Bartholomew et al, 2016). Considérant l'influence du contexte de vie des jeunes en situation d'itinérance sur leur santé sexuelle et la nécessité d'intervenir auprès des personnes intervenantes qui les côtoient, ce modèle, qui s'inscrit dans une approche écosystémique et s'intéresse spécifiquement aux enjeux liés à la santé (Bartholomew et al, 2016), apparaît comme un choix avisé. Les étapes réalisées dans le cadre de ce projet sont fortement inspirées de celles de l'Intervention ciblée, c'est-à-dire 1) l'analyse des besoins et théorie du problème, 2) la création d'une matrice d'objectifs, 3) le choix des méthodes et stratégies d'intervention, 4) la création de la formation, 5) l'implantation, et 6) l'évaluation.

4.2 Conception des ateliers de formation

4.2.1 Analyse des besoins

Pour cette première étape, le processus d'analyse des besoins s'est inspiré du modèle PRECEDE proposé par Green et Kreuter (2005), tel que recommandé par Bartholomew et al (2016). Ce modèle, qui s'inscrit dans une approche écosystémique, permet de bien définir la problématique et ses causes, notamment celles relevant plus largement de l'environnement des jeunes en situation d'itinérance et de leurs intervenant·es (Crosby et Noar, 2011; Renaud, 2020). Dans le cadre de ce projet, faute de moyens et de temps, l'analyse des besoins s'est limitée à une revue des écrits (Massé, 2010).

Entre septembre 2019 et février 2021, des recherches ont été menées à l'aide des bases de données SCOPUS et Érudit en se limitant aux articles publiés en anglais ou en français depuis 2009, et ce, dans des revues avec révision par des pair·es. Dans un premier temps, pour identifier les besoins des jeunes en situation d'itinérance en matière d'éducation à la sexualité, les recherches ont été effectuées à l'aide de différents mots-clés (en anglais pour SCOPUS et en français pour Érudit) reliés aux 4 concepts impliqués, soit l'intervention ou l'éducation (service, program*, prevent*, intervent*, care, outreach, counselling), la santé sexuelle ou la sexualité (sex*, intima*, love, romantic, "sexual pleasure", std, sti, hiv, pregnan*, "dating violence", prostitut*), les jeunes (young*, youth*, adolescen*, teen*) et l'itinérance (homeless*, runaway*). Des articles ont aussi été identifiés dans les références des documents trouvés. Puisque les articles recensés s'intéressent le plus souvent aux risques associés à la sexualité des jeunes en situation d'itinérance, des articles portant sur l'éducation à la sexualité auprès des jeunes de la population générale ont aussi été consultés s'ils traitaient de l'éducation à la sexualité dans une approche globale, positive ou anti-oppressive.

Dans un deuxième temps, pour identifier les besoins des intervenant·es qui œuvrent auprès de ces jeunes, des recherches sur les mêmes bases de données (en anglais pour SCOPUS et en français pour Érudit) ont été effectuées à partir des mots clés relatifs aux concepts d'intervenant·e ("psychosocial helper", "psychosocial counselor", "psychosocial advisor", educator, criminologist, "social worker", psychologist, psychoeducator) et d'éducation à la sexualité (sex*, education, promotion, prevention, intervention). Il semble que peu d'articles publiés portent spécifiquement sur les besoins des personnes intervenantes en matière d'éducation à la sexualité auprès d'une population de jeunes en situation d'itinérance. Les articles portant plus largement sur les besoins en matière d'éducation à la sexualité de différent·es

professionnel·les de la relation d'aide œuvrant auprès de toutes populations ont donc aussi été mobilisés. À nouveau, des articles ont été identifiés dans les références des documents trouvés.

Dans un troisième temps, à partir des éléments découverts à la lecture de la documentation consultée, de nouvelles recherches ont été effectuées sur Google Scholar (p. ex. sur l'aisance des professionnel·les à discuter de sexualité avec les usager·es). Le site du gouvernement du Québec (<https://www.quebec.ca/education/cegep/services/programmes/>) a été consulté pour connaître les compétences visées par les programmes techniques menant aux professions de la relation d'aide. Une recherche a été effectuée sur Google dans le but d'identifier des formations s'adressant à des professionnel·les de la relation d'aide et portant sur l'éducation à la sexualité. Étant donné les délais entre la conception de la formation, son animation et son évaluation, la recherche documentaire a été mise à jour au printemps 2024.

Cette démarche a permis de tracer un diagnostic lié aux problèmes de santé des jeunes et à leurs conditions de vie. Cet exercice a permis de valider que des attitudes et comportements défavorables à l'intervention en lien avec la sexualité sont présents chez des personnes intervenantes. Ces enjeux constituent des facteurs environnementaux contribuant au stigmate associé à la sexualité chez les jeunes en situation d'itinérance. Pour procéder à l'analyse des besoins des personnes intervenantes, les éléments pertinents identifiés lors de la recherche documentaire ont été triés dans un schéma inspiré des étapes du modèle PRECEDE (annexe A), selon qu'ils relèvent du diagnostic comportemental et environnemental ou de facteurs prédisposants, facilitants et de renforcement du comportement (Renaud, 2020). Ce processus a été enrichi par des données issues des études portant sur les besoins des jeunes en situation d'itinérance, dans la mesure où ces jeunes représentent la cible ultime de la formation. Les facteurs prédisposants relèvent de caractéristiques des individus et incluent notamment les connaissances, les croyances et les attitudes des personnes intervenantes en regard de la sexualité des jeunes en situation d'itinérance et de l'éducation à la sexualité qui leur est dispensée. Les facteurs facilitants constituent les conditions gagnantes qui permettent aux individus de modifier leur comportement. Ces facteurs incluent à la fois les habiletés déjà présentes ou à développer chez les personnes intervenantes et l'accès et les barrières à l'accès à des ressources au sein des organisations et où elles œuvrent. Enfin, les facteurs de renforcement relèvent de l'environnement des personnes intervenantes, notamment des collègues et des jeunes en situation d'itinérance (Crosby et Noar, 2011). Sont associés à ces trois catégories de facteurs à la fois les éléments favorables à l'adoption du changement attendu et les éléments qui lui font obstacle. Cette

démarche a permis d'identifier le fait que les intervenant-es évitent de parler de sexualité et adoptent un discours normatif qui peut être stigmatisant lorsqu'il est question de la sexualité des jeunes en situation d'itinérance. Devant ce constat, le but qui a été identifié pour orienter l'intervention est d'amener les intervenant-es à discuter de sexualité avec ces jeunes, dans une approche globale, positive et anti-oppressive.

4.2.2 Matrice des objectifs

Inspirés par l'Intervention ciblée (Bartholomew et al., 2016), la matrice d'objectifs a été développée à partir des besoins identifiés à l'étape précédente. Pour induire les changements escomptés et en conformité avec l'approche privilégiée, trois objectifs de performance sont visés par la formation. À la fin de la formation, les participant-es devraient être en mesure de 1) reconnaître l'importance d'une approche globale, positive et anti-oppressive lorsqu'il est question de discuter de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance, 2) poser un regard critique sur leur capacité à favoriser la discussion en matière de sexualité entre jeunes en situation d'itinérance et intervenant-es, et 3) surmonter les barrières aux discussions en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

Les objectifs d'apprentissage développés (annexe B) sont articulés autour de trois déterminants, soit l'acquisition de connaissances, la modification des attitudes et le développement d'habiletés chez les intervenant-es œuvrant auprès des jeunes en situation d'itinérance. En outre, ces objectifs ont été réfléchis en prenant en compte les quatre composantes du modèle de l'empowerment de Ninacs (2008). En lien avec les connaissances, il est considéré que les participant-es détiennent des informations (p. ex. sur les conditions de vie des jeunes en situation d'itinérance) qui peuvent être mobilisées dans le cadre des ateliers, favorisant la participation et l'estime de soi. Ces informations sont bonifiées par des renseignements nouveaux (p. ex. comment ces conditions de vie peuvent influencer la sexualité de ces jeunes) dans le but de favoriser l'acquisition de compétences pratiques (p. ex. décoder les enjeux liés à la sexualité globale des jeunes en situation d'itinérance). Pour ce qui est des attitudes, les objectifs formulés visent notamment l'émergence de la conscience critique (p. ex. prendre conscience de l'influence de leurs conditions de vie sur la sexualité des jeunes en situation d'itinérance) et le développement de l'estime de soi (p. ex. prendre conscience des compétences déjà acquises par les intervenant-es). Enfin, les habiletés relèvent principalement de la composante des compétences, tout en étant liées à l'émergence d'une conscience critique (p. ex. proposer des interventions alternatives qui s'inscrivent dans une approche globale, positive et anti-oppressive). L'acquisition de ces habiletés dans un contexte d'équipe pourrait en

revanche favoriser le développement de l'estime de soi et la participation aux échanges, tout en permettant des actions collectives par les équipes de travail (plutôt que d'avoir un effet se limitant aux individu-es).

4.2.3 Production de la formation

Inspirée des étapes 3 et 4 du modèle de l'Intervention ciblée, la production de la formation s'est articulée autour des méthodes d'intervention pour répondre aux besoins et objectifs identifiés. Dans le but d'assurer l'adéquation entre la formation planifiée et la réalité des milieux (Bartholomew et al. 2016; Massé, 2010), un comité consultatif a été mis sur pied à cette étape. Après plusieurs démarches, trois organismes desservant des jeunes en situation d'itinérance ont répondu par la positive. Le comité s'est rencontré à trois reprises en janvier, en février et en avril 2022. Ces rencontres d'une durée de 2 heures se sont toutes tenues en ligne sur Zoom. Une coordonnatrice responsable d'un programme d'intervention de proximité et 2 travailleuses de rue, issues de 3 organismes distincts, étaient présentes. En plus de valider la pertinence des besoins et objectifs identifiés, le comité a contribué aux réflexions quant aux activités proposées dans le cadre de la formation (p. ex. sur le contenu des mises en situation). Le comité a aussi aidé au recrutement d'organismes pour déployer la formation et a proposé des modifications aux questionnaires ayant servi à la collecte de données pour l'évaluation (p. ex. en suggérant l'ajout de questions quantitatives).

Au total, huit (8) activités ont été produites et organisées en deux ateliers d'une heure et demie. À partir du modèle théorique de l'empowerment (Ninacs, 2008), deux grands principes ont guidé la façon d'aborder l'animation, à savoir l'absence de jugement et le renforcement du pouvoir d'action des participant-es. Le premier principe, soit l'absence de jugement, se manifeste par l'importance de créer un climat de confiance favorisant la prise de parole, et ce, tout au long de la formation. Il a été prévu que la personne chargée de l'animation mette en place un espace bienveillant où les personnes se sentent validées et légitimes de participer, tout en établissant des attentes et un cadre clair. Le deuxième principe, soit le renforcement du pouvoir d'action, prend la forme d'encouragements lors de la prise de parole des intervenant-es afin de favoriser la prise de conscience de la nature sociale ou collective des enjeux abordés. Pour favoriser le cheminement des participant-es, il a été prévu que la formation leur accorde un rôle d'importance dans leurs apprentissages par le biais d'activités diverses (*active learning* ; Bartholomew et al., 2016). Cette section décrit les méthodes d'intervention au cœur de chacune des 8 activités produites.

4.2.3.1 Atelier 1, activité 1 : Tempête d'idées — L'éducation à la sexualité, qu'est-ce que c'est ?

Cette activité vise l'acquisition de connaissances sur les conditions de vie qui peuvent avoir un impact sur la sexualité des jeunes en situation d'itinérance et sur l'approche globale, positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité (objectifs d'apprentissages C.1.1² et C.1.2³). Pour ce faire, la méthode qui a été adoptée pour cette activité est l'organisation avancée (*advance organizers*). Cette méthode consiste en la schématisation d'informations permettant aux apprenant·es d'y ancrer de nouveaux apprentissages (Bartholomew et al., 2016). Alors que les participant·es possèdent déjà une connaissance de la réalité des jeunes en situation d'itinérance, de la sexualité et de l'éducation à la sexualité, schématiser les informations permet de créer des liens entre ces trois éléments. Cette méthode est cohérente avec l'approche de l'empowerment (Ninacs, 2008), car elle permet aux personnes de choisir leur degré de participation en début de formation, tout en renforçant l'idée qu'elles ont déjà des acquis. Dans le cadre du présent projet, cette méthode prend la forme d'une tempête d'idées menant à la création d'une carte conceptuelle. Durant cette activité, les participant·es sont invité·es à se prononcer sur trois thèmes différents : 1) les jeunes en situation d'itinérance, 2) la sexualité, et 3) l'éducation à la sexualité. À partir des informations discutées, une carte conceptuelle a été créée et remise au groupe au début du deuxième atelier.

4.2.3.2 Atelier 1, activité 2 : Une critique des outils — L'impact des messages de prévention

Cette activité vise à entamer une réflexion sur l'éducation à la sexualité déployée auprès des jeunes en situation d'itinérance. Concrètement, elle répond aux objectifs d'apprentissage C.1.3⁴ et A.1.1⁵. Pour travailler ces objectifs centrés sur les connaissances et les attitudes, il a été choisi de mobiliser la méthode de l'éveil de la conscience (*consciousness raising*) qui implique d'aborder les causes et conséquences d'un comportement, puis d'en identifier des alternatives (Bartholomew et al., 2016). Puisqu'elle permet de développer la conscience critique (les causes sont avant tout sociétales et systémiques) tout en mobilisant les connaissances acquises lors de la première activité, elle s'inscrit également dans une approche

² Définir ce qu'est une approche globale, positive et anti-oppressive lorsqu'il est question d'éducation à la sexualité.

³ Décrire les conditions de vie qui peuvent avoir un impact sur les contextes des relations sexuelles et affectives des jeunes en situation d'itinérance.

⁴ Décrire les éléments du contexte social (mœurs, valeurs, traditions, lois) qui peuvent avoir un impact sur l'éducation à la sexualité déployée auprès des jeunes en situation d'itinérance.

⁵ Reconnaître les impacts bénéfiques pour les jeunes de discuter de sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive.

d'empowerment (Ninacs, 2008). Les participant·es sont d'abord exposé·es à des visuels de campagnes de prévention du VIH datant de 2005 et de 2016. Iels sont invité·es, en adoptant une approche globale, positive et anti-oppressive, à réfléchir aux normes et valeurs véhiculées par ces campagnes. Pour identifier les conséquences des défaillances de l'éducation à la sexualité, cette activité a aussi mobilisé la méthode de l'exercice à l'empathie (*empathy training*), ce qui consiste à amener les participant·es à réfléchir aux émotions vécues par la population qui porte un stigmaté (Bartholomew et al., 2016). Pour ce faire, les visuels de ces campagnes sont accompagnés d'extraits de témoignages de jeunes en situation d'itinérance tirés d'une étude antérieure qui mettent en évidence le sentiment d'être jugé·es lors des interventions portant sur leur sexualité. Après avoir discuté des limites des outils de prévention et de promotion de la santé sexuelle mobilisés dans les services œuvrant auprès de jeunes en situation d'itinérance, les participant·es doivent proposer des modifications ou des interventions pour accompagner ces outils.

4.2.3.3 Atelier 1, activité 3 : Boîte à thèmes — Un pas de plus vers une réflexion critique

Cette activité vise à initier une réflexion critique sur la capacité à favoriser la discussion en matière de sexualité entre jeunes en situation d'itinérance et intervenant·es (objectifs d'apprentissage A.1.2⁶, A.2.1⁷, A.2.2⁸ et H.1.1⁹). Pour ce faire, deux méthodes ont été choisies, soit la discussion et le changement de perspective (*shifting perspectives*; Bartholomew et al., 2016). La discussion permet une participation aux échanges afin de favoriser la prise de conscience que tou·tes ont des biais, ce qui renvoie à l'approche de l'empowerment (Ninacs, 2008). Lors de cette activité, les participant·es piochent au hasard des énoncés (brèves mises en situation d'une phrase ou deux) parmi un paquet de cartes et doivent s'exprimer sur les émotions que les mises en situation peuvent faire vivre, sur les valeurs qui peuvent être ébranlées et sur les croyances entretenues envers les jeunes en situation d'itinérance. À l'intérieur de la carte, un deuxième énoncé présente la perspective d'un·e jeune en situation d'itinérance. Cette activité met donc en relief les biais qui peuvent occulter les enjeux vécus par les jeunes.

⁶ Prendre conscience de l'influence de leurs conditions de vie sur la sexualité des jeunes en situation d'itinérance.

⁷ Prendre conscience des émotions vécues en lien avec des situations reliées à la sexualité des jeunes en situation d'itinérance.

⁸ Reconnaître les connaissances et croyances personnelles qui influencent les perceptions en lien avec la sexualité des jeunes en situation d'itinérance.

⁹ Décoder les enjeux liés à la sexualité globale des jeunes en situation d'itinérance.

4.2.3.4 Atelier 1, activité 4 : Exposé — Quelques pistes pour intervenir

Le premier atelier se termine par un exposé de type magistral. L'objectif est d'identifier les conditions (p. ex. les attitudes, paroles, contextes, etc.) qui influencent l'issue d'une discussion en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance (objectif d'apprentissage C.2.1). Lors de cet exposé, la personne chargée de l'animation propose 5 grandes pistes (p. ex. choisir les bons mots) tout en donnant des exemples plus précis d'interventions à privilégier et d'interventions à éviter (p. ex. choisir un vocabulaire neutre et inclusif ; éviter le vocabulaire qui présume du genre, de l'orientation sexuelle ou des pratiques des personnes). L'information communiquée favorise le développement de compétences pratiques pour discuter de sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive avec des jeunes en situation d'itinérance, ce qui s'inscrit dans l'approche de l'empowerment (Ninacs, 2008). Comme les participant-es sont invité-es à tester les pistes d'intervention avant le prochain atelier, cette stratégie renvoie à la méthode d'apprentissage par l'expérimentation (*enactive mastery experiences*; Bartholomew et al., 2016).

4.2.3.5 Atelier 2, activité 1 : Classification de compétences — L'expertise des intervenant-es

Puisqu'elle vise une prise de conscience par les participant-es des compétences qu'ils ont déjà acquises et qui peuvent être mobilisées lors de discussions portant sur la sexualité, cette activité s'inscrit dans l'approche de l'empowerment (Ninacs, 2008). Les objectifs d'apprentissage ciblés sont C.3.1¹⁰ et A.3.1¹¹. Les méthodes de la discussion et du renforcement sont mobilisées par la personne chargée de l'animation pour encourager la reconnaissance des compétences par les pair-es et favoriser l'émergence d'interventions s'inscrivant dans l'approche proposée (Bartholomew et al., 2016). Lors de cette activité, les participant-es sont invité-es à réfléchir à des interventions réellement effectuées auprès d'un-e ou plusieurs jeunes en situation d'itinérance, qui portaient sur la vie affective et sexuelle et qui constituent une expérience positive. Les participant-es doivent identifier les techniques mobilisées qui ont été favorables à l'intervention (p. ex. utiliser un langage inclusif), puis les classer selon 4 grandes catégories de compétences visées par les programmes de techniques menant aux professions de la relation d'aide (p. ex. établir une relation aidante).

¹⁰ Rapporter les attitudes, paroles et comportements qui influencent positivement l'issue d'une discussion en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

¹¹ Prendre conscience des compétences déjà acquises par les intervenant-es qui peuvent être mobilisées lors de discussions portant sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

4.2.3.6 Atelier 2, activité 2 : Mises en situation — Les histoires de Rouge et de Orange

Cette activité, qui cible les objectifs d'apprentissage C.2.2¹², H.2.1¹³ et H.2.2¹⁴, permet de mettre en pratique les concepts abordés précédemment. Pour travailler les habiletés, il a été choisi de mobiliser des mises en situation, une stratégie qui s'apparente à la méthode d'apprentissage par l'expérimentation (*enactive mastery experiences*; Bartholomew et al., 2016). En effet, les participant·es doivent poser un regard critique sur une intervention. Concrètement, les participant·es doivent répondre à des questions liées à des mises en situation qui font le récit de 2 interventions fictives. Les questions amènent les participant·es à 1) identifier les valeurs, croyances et biais qui peuvent se manifester chez les intervenant·es, 2) contextualiser les comportements des jeunes en situation d'itinérance, et 3) réfléchir aux éléments qui nuisent aux discussions centrées dans une approche globale, positive et anti-oppressive en matière de sexualité. Pour ce faire, les participant·es sont encouragé·es à mobiliser le schéma remis en début de rencontre ainsi que les compétences mentionnées lors de l'activité précédente. De plus, ils peuvent s'inspirer des éléments du cercle vertueux de la sexualité proposé par Gayle Rubin (1984), présenté sous forme d'exposé de type magistral au début de l'atelier. Ultimement, après avoir répondu aux 3 premières questions, les participant·es doivent proposer des interventions alternatives s'inscrivant dans une approche globale, positive et anti-oppressive.

4.2.3.7 Atelier 2, activité 3 et 4 : Identifier les barrières et établir un plan d'action

Le deuxième atelier se termine par deux activités dont les objectifs sont intimement liés. La première activité vise à identifier, de façon individuelle puis collective, les barrières aux discussions centrées dans une approche globale, positive et anti-oppressive en matière de sexualité (objectif d'apprentissage C.3.2¹⁵). En comparant les barrières choisies à celles sélectionnées par leurs pair·es, les participant·es peuvent constater qu'ils ne sont pas seul·es à rencontrer des défis, ce qui s'inscrit dans l'approche de l'empowerment (Ninacs, 2008). L'activité permet à l'équipe de s'organiser pour surmonter ces barrières

¹² Décrire comment des émotions, connaissances et croyances influencent les attitudes, paroles et comportements adoptés lors de discussions portant sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

¹³ Identifier les lacunes des interventions déployées.

¹⁴ Proposer des interventions alternatives qui s'inscrivent dans une approche globale, positive et anti-oppressive.

¹⁵ Identifier les barrières aux discussions globales, positives et anti-oppressives en matière de sexualité.

communes (objectifs d'apprentissage C.3.3¹⁶, A.3.2¹⁷ et H.3.1¹⁸). La méthode mobilisée dans cette activité est celle de l'engagement public (*public commitment*; Bartholomew et al., 2016), alors que les participant-es doivent s'engager à modifier leurs pratiques.

4.3 Animation des ateliers

L'animation des ateliers s'est inspirée de l'étape 5 du modèle de l'Intervention ciblée portant sur l'implantation (Bartholomew et al., 2016). Au total, deux organismes ont été mobilisés à cette étape. Cette section expose, d'une part, la manière dont s'est déroulé le recrutement et, d'autre part, donne des indications sur la participation des organismes à la formation.

4.3.1 Échantillonnage et recrutement des milieux

En cohérence avec l'analyse des besoins effectuée, le principal critère d'inclusion était d'être une personne intervenante qui œuvre auprès de jeunes en situation d'itinérance. Les critères d'exclusion étaient : 1) de faire partie du personnel médical (p. ex. le personnel infirmier); 2) de ne pas intervenir directement auprès des jeunes en situation d'itinérance (p. ex. le personnel responsable de l'entretien, le personnel administratif, etc.). En effet, ces personnes pourraient avoir des besoins différents de ceux des personnes intervenantes psychosociales.

Puisque la formation vise à changer l'environnement des jeunes en situation d'itinérance, il a été décidé de recruter des milieux (organismes) plutôt que des individus. Comme stipulé précédemment, animer un groupe d'intervenant-es issu-es d'un même organisme, plutôt qu'animer un groupe constitué d'intervenant-es issu-es de milieux différents, pourrait mener à une mobilisation de l'équipe vers des changements structurels (p. ex. en lien avec le fonctionnement de leur organisme). Pour être sélectionné, un organisme devait, selon les informations disponibles sur leur site internet, déployer des actions auprès de jeunes en situation d'itinérance ou à risque d'itinérance. Après consultation des sites internet, une liste de 6 organismes dont la mission est centrée sur les jeunes et dont le contexte d'intervention varie a été

¹⁶ Identifier différents moyens de favoriser les discussions liées à la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

¹⁷ Exprimer son engagement à favoriser les discussions sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

¹⁸ Établir un plan pour favoriser les discussions en matière de sexualité dans le milieu.

proposée au comité consultatif. Le comité consultatif a sélectionné deux milieux à approcher de façon prioritaire.

Les directions des deux milieux ciblés ont été contactées par courriel (annexes C et D). Considérant l'importance des échanges entre les participant·es pour permettre l'atteinte des objectifs des ateliers de formation, il a été demandé qu'un minimum de 5 intervenant·es y participe. Après confirmation de l'intérêt de ces organismes, les directions ont été invitées à faire parvenir à leurs intervenant·es une lettre expliquant le projet (annexe E). Par la suite, les dates, les heures et le lieu de la formation ont été établis avec les directions de chacun des organismes.

4.3.2 Animation des ateliers et participation

Avant d'animer les ateliers dans les milieux ciblés, le premier atelier a été testé auprès d'intervenant·es issu·es d'un organisme où travaillait l'une des membres du comité consultatif. Cela a permis à l'animatrice d'ajuster son style d'animation et d'apporter certains ajustements à la formation. À titre d'exemple, l'activité de tempête d'idées a été testée sous forme d'une réflexion en sous-groupe suivie d'une plénière. Au moment de l'implantation, la réflexion en sous-groupe a été délaissée afin d'abrégé l'activité.

Comme prévu, la formation a été déployée auprès d'intervenant·es dans 2 organismes œuvrant auprès de jeunes en situation d'itinérance. La composition des groupes est détaillée dans le tableau 4.1. Une majorité de participant·es (16) utilisent le pronom elle. Parmi les personnes intervenantes, une agit à titre de pair·e aidante et une occupe un poste de coordination. Au moment de recevoir la formation, des participant·es étaient à l'emploi de leur organisme depuis quelques mois alors que d'autres l'étaient depuis plusieurs années. Alors qu'il était prévu d'animer des groupes constitués d'au minimum 5 personnes intervenantes, les groupes étaient d'une taille variant de 4 à 17 personnes. Les ateliers ont été déployés dans les locaux des organismes sélectionnés, pendant les heures de travail des participant·es. Dans l'un des organismes, une personne a suivi la formation à partir de son domicile, en ligne, en simultané.

Tableau 4.1 Composition des groupes de participant-es

	Groupe A	Groupe B
Atelier 1 Durée : 1h40	• 5 participant-es ○ 2 utilisent le pronom il, 3 utilisent le pronom elle ○ Une personne paire-aidante ○ Dans le milieu depuis moins d'un an à plus de 7 ans • Œuvrent tou-tes dans le même organisme, et tou-tes dans le même service • En présentiel, dans les locaux de l'organisme	• 17 participant-es ○ 4 utilisent le pronom il, 13 utilisent le pronom elle ○ Une personne à la coordination ○ Dans le milieu depuis moins d'un an à plus de 15 ans • Œuvrent tou-tes dans le même organisme, mais dans différents services (travail de rue, hébergement, accompagnement, etc.) • En présentiel, dans les locaux de l'organisme ○ Une personne en ligne
Atelier 2 Durée : 1h40	• 4 semaines plus tard • 4 participant-es ○ Étaient tou-tes au premier atelier • En présentiel, dans les locaux de l'organisme	• 1 semaine plus tard • 11 participant-es ○ Étaient tou-tes au premier atelier • En présentiel, dans les locaux de l'organisme ○ Une personne en ligne

4.4 Évaluation des ateliers de formation

Les ateliers, à titre de projet pilote, n'ont été animés qu'auprès d'un nombre restreint de participant-es et organismes, et ce, dans un court laps de temps. Tenter de porter un jugement global sur l'efficacité et la pertinence de la formation serait dans ce contexte précipité. La formation atteint tout de même plusieurs critères qui en permettent l'évaluation, du moins dans une visée formative, c'est-à-dire une évaluation qui a pour but de proposer des modifications à la formation et de mieux comprendre les processus qui influencent les résultats (Joly et al., 2010; Potvin, 2010). En effet, la théorie qui sous-tend le programme est exposée en détail, les liens entre la problématique, les besoins, les objectifs et les activités sont clairement établis, l'entièreté du matériel mobilisé lors des animations est mise à disposition (y compris les plans d'animation qui décrivent le déroulement des ateliers), la population ciblée est bien définie et les changements attendus sont explicités (Potvin 2010).

La présente évaluation a été réalisée au moment de l'implantation de la formation et porte à la fois sur son appréciation (contenus abordés et activités réalisées) et sur ses effets perçus (objectifs). Cette évaluation a suivi une démarche majoritairement qualitative. Deux premières questions ont guidé cette démarche, soit 1) Quelle appréciation les participant-es font-ils de la formation ? ; et 2) Quels sont les effets perçus de la formation sur les intervenant-es et les milieux dans lesquels ils œuvrent ? Afin d'identifier les facteurs ayant pu influencer l'appréciation de la formation et ses effets, il est recommandé

de documenter le processus d'implantation, ce qui permet en outre de jauger l'écart entre la formation telle que planifiée et celle réellement déployée (Bartholomew et al, 2016). En ce sens, une troisième question s'ajoute aux précédentes, soit 3) Dans quelle mesure la formation déployée correspond-elle à la formation planifiée ? Les objectifs d'évaluation et leurs indicateurs pour chacune des questions d'évaluation sont présentés au tableau 4.2.

Tableau 4.2 Objectifs d'évaluation et indicateurs

Questions d'évaluation	Objectifs	Indicateurs	Sources/Outils
Dans quelle mesure la formation déployée correspond-elle à la formation planifiée?	Déterminer dans quelle mesure la composition des groupes animés correspond à ce qui était prévu en termes de profils et de nombre de participant-es.	Écart entre le nombre de participant-es prévu et le nombre de participant-es lors de chacun des ateliers.	Formatrice/Journal de bord
		Type d'emploi occupé par les participant-es au sein des organismes visités.	Formatrice/Journal de bord
	Déterminer dans quelle mesure la formation déployée est conforme à ce qui était prévu au plan d'animation.	Écart entre le temps prévu pour chaque activité et le temps réellement accordé.	Formatrice/Journal de bord
		Écart entre les contenus prévus et ceux abordés.	Formatrice/Journal de bord
		Contenus ayant été abordés et qui n'étaient pas planifiés.	Formatrice/Journal de bord
Quelle appréciation les participant-es font-ils de la formation?	Documenter les forces et les faiblesses des activités animées du point de vue des participant-es et de l'animatrice.	Écart entre les modalités prévues (matériel, local, présence) et les modalités réelles.	Formatrice/Journal de bord
		Opinions des participant-es quant aux forces et aux faiblesses des activités proposées.	Participant-es à la formation /Questionnaire (3 questions ouvertes, choix des activités les plus et les moins aimées)
		Opinions de la formatrice quant aux forces et aux faiblesses des activités proposées.	Formatrice/Journal de bord
	Juger de la pertinence des contenus abordés lors de la formation du point de vue des	Perception de la formatrice quant à l'appréciation des activités par les participant-es	Formatrice/Journal de bord
		Du point de vue des participant-es, adéquation des contenus abordés lors	Participant-es à la formation/ Questionnaire 1 (dernière question sur la pertinence des contenus abordés)

	personnes qui en ont bénéficié.	de l'atelier avec leurs besoins.	
		Nature des discussions entre participant-es après la formation quant aux contenus et activités.	Participant-es à la formation/ Questionnaire 2 (dernière question, discussions entre collègues sur la formation)
Quels sont les effets perçus de la formation sur les intervenant-es et les milieux dans lesquels ils œuvrent?	Documenter les effets perçus de la formation sur les connaissances quant à l'approche globale, positive et anti-oppressive.	Augmentation perçue par les participant-es de leurs connaissances sur l'approche globale, positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité.	Participant-es à la formation/ Questionnaire 1 (questions 2 à 4, échelle de Likert)
	Documenter les effets perçus de la formation sur l'aisance à parler de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	Augmentation perçue par les participant-es de leur confort à discuter de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	Participant-es à la formation/ Questionnaire 1 (première question, échelle de Likert)
		Perception des participant-es quant aux changements dans leur façon d'aborder la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	Participant-es à la formation/ Questionnaire 2 (première question, quali)
	Documenter les effets perçus de la formation sur les discussions en matière d'éducation à la sexualité entre collègues de travail.	Perception des participant-es quant aux changements dans leur façon d'aborder la sexualité avec leurs collègues de travail.	Participant-es à la formation/ Questionnaire 2 (deuxième question, quali)

4.4.1 Le processus de collecte de données

Les données ont été colligées par le recours à trois outils, soit un questionnaire en format papier (annexe F) administré aux participant-es à la fin du deuxième atelier de formation, un questionnaire en ligne (annexe G) expédié à ces participant-es un mois après le deuxième atelier de formation et un journal de bord tenu par l'animatrice (annexe H).

Le premier questionnaire a été administré aux participant-es présent-es lors du deuxième atelier, à la fin de celui-ci. Ces participant-es étaient invité-es à choisir, à partir d'une liste, les activités qu'ils ont appréciées et moins appréciées, et préciser pourquoi (Quelles sont les activités que vous avez le plus appréciées dans cette formation ? Expliquez votre réponse.) Une troisième question ouverte portait sur l'appréciation des contenus abordés (Selon vous, quels contenus ou sujets abordés dans la formation

étaient les plus pertinents pour votre rôle d'intervenant·e auprès des jeunes en situation d'itinérance ? Expliquez votre réponse). Les participant·es étaient aussi invité·es à répondre à 4 questions à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points, où 1 signifiait « pas du tout » et 5 « totalement ». Ces questions portaient sur les effets perçus de la formation sur leur confort à parler de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance (Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre sentiment de confort à discuter de sexualité avec les jeunes?) et sur leurs connaissances (p. ex. Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre niveau de connaissances quant à l'approche positive en matière d'éducation à la sexualité?). Au total, 14 participant·es ont répondu à ce questionnaire. Toutefois, 3 de ces participant·es n'ont répondu qu'aux questions quantitatives et à la première question qualitative.

Le second questionnaire, composé de 3 questions ouvertes, portait sur les effets perçus de la formation pour les intervenant·es et leur milieu de travail. Ces questions portaient sur les changements dans la façon de parler de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance, sur les moyens mis en place dans l'organisme (par la personne répondante ou ses collègues) afin d'augmenter l'aisance à discuter de sexualité avec ces jeunes et sur les discussions entre collègues en lien avec les contenus abordés lors de la formation (p. ex. Depuis la formation, qu'est-ce qui a changé, selon vous, dans votre façon de parler de sexualité avec les jeunes ? Expliquez). Notons que les 6 participant·es ayant complété ce questionnaire ont répondu à toutes les questions qui y figuraient.

À la fin de chacun des 4 ateliers, l'animatrice a documenté, dans un journal de bord, des informations sur leur déroulement et sur la participation. Plus précisément, elle a noté le temps approximatif alloué à chaque activité, décrit sommairement tout écart dans la manière dont elles ont été animées, indiqué les contenus et les thèmes abordés (qu'ils soient prévus ou qu'ils aient émergés des discussions) et rapporté les imprévus (p. ex. disposition de la salle non optimale, absence de projecteur, etc.). L'animatrice a également colligé des informations sur l'ambiance générale lors des ateliers et quant à sa perception de l'appréciation des activités par les participant·es, par exemple en mentionnant les activités qui ont suscité ou non des discussions.

4.4.2 Analyses

Les données qualitatives colligées par la passation des questionnaires ont été traitées par une analyse thématique et à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans un premier temps,

les réponses qualitatives des questionnaires ont été transcrites dans 2 documents (un document par questionnaire), sous forme de tableaux, en indiquant pour chaque extrait la question de référence et un numéro associé à la personne répondante. Cette étape a aussi permis à l'étudiante de s'approprier le contenu des réponses en procédant à la lecture de l'ensemble du corpus à l'étude. Dans un deuxième temps, les réponses aux questions ont été déconstruites en noyaux de sens, qui ont été regroupés par thèmes. Au départ, les réponses aux différentes questions ont été traitées de façon transversale, c'est-à-dire que l'ensemble des réponses des participant·es à la première question a été traité avant de procéder pour les réponses à la seconde question, puis à la troisième. Dans un troisième temps et de façon continue, les différents thèmes ont été mis en perspectives et comparés pour être réunis en fonction de leur récurrence et des liens qu'ils entretiennent (par exemple des thèmes qui se complètent en s'apportant des précisions), sans égard à l'appartenance à leur question d'origine. Ainsi, les différents thèmes ont pu être transformés, scindés ou fusionnés tout au long du processus, pour créer des catégories qui décrivent le point de vue des participant·es en lien avec les deux premières questions d'évaluation.

Vu la taille de l'échantillon, aucune analyse de mesures de tendance centrale n'a été menée pour interpréter les données quantitatives. Pour chaque question, le pourcentage de répondant·es ayant attribué 1, 2, 3, 4 ou 5 à l'échelle a été calculé. Ces données ont été mobilisées en appui aux résultats qualitatifs obtenus par la passation du second questionnaire. Les participant·es devaient aussi identifier, à l'aide de listes, les activités qu'ils ont appréciées et moins appréciées. L'étudiante a procédé à un calcul d'occurrences pour identifier les activités ayant été le plus souvent choisies pour favorites et celles ayant été le plus souvent identifiées comme les moins appréciées. À nouveau, ces données ont été mobilisées pour appuyer les résultats qualitatifs.

Les éléments documentés au journal de bord ont été traités en 2 étapes. Premièrement, dans un tableau, l'étudiante a procédé au transfert des données du journal portant sur la durée des activités, leur déroulement général et les contenus ou thématiques abordés. Ce processus a permis de mettre en exergue les écarts entre la formation planifiée et celle réellement déployée. Deuxièmement, après plusieurs lectures du journal de bord, les données y figurant ont été résumées en courts paragraphes qui mettent en évidence le point de vue de l'animatrice sur les obstacles rencontrés, sur l'ambiance générale dans les groupes, sur le degré de participation aux différentes activités et sur les thématiques qui ont suscité des discussions ou qui au contraire, n'ont suscité que peu ou pas de réactions. Ces données ont

par la suite été mobilisées afin de compléter, préciser et appuyer les éléments partagés par les participant-es dans les questionnaires.

4.5 Les considérations éthiques

Un certificat d’approbation éthique a été obtenu en décembre 2021 auprès du Comité d’éthique de la recherche pour les projets étudiants de l’UQAM (annexe I). Le projet comportait un risque minimal pour les participant-es, le principal inconvénient étant le sentiment d’inconfort qui a pu survenir si des valeurs personnelles ont été confrontées lors des ateliers de formation. Les organismes participants ont défrayé les coûts liés à la rémunération de leur personnel pendant les ateliers et la passation des questionnaires. Par ailleurs, ces organismes ont eu pour avantage de bénéficier gratuitement d’une formation pour enrichir les pratiques de leur employé-es.

Les directions des organismes participants ont été invitées à faire parvenir à leurs intervenant-es une lettre expliquant les modalités du projet (annexe E). Cette lettre contenait également les coordonnées de l’étudiante. Le jour de la formation, avant de débiter l’animation du premier atelier, l’étudiante a de nouveau expliqué le projet, ses objectifs et les implications liées à la participation, incluant les avantages et les risques y étant associés. Il a été rappelé aux personnes présentes que leur participation n’était pas obligatoire et qu’il était possible, en tout temps, de quitter la formation. Les personnes présentes et désirant participer à la formation en toute connaissance des implications et des risques ont signé un formulaire de consentement (annexe J). Il leur a été mentionné que leur participation à la formation ne les obligeait d’aucune manière à répondre aux questionnaires d’évaluation par la suite.

La passation du premier questionnaire s’est déroulée à la fin du second atelier de formation. À nouveau, les participant-es ont été informé-es que leur participation n’était pas obligatoire. Les modalités quant au retrait ont été expliquées. Étant donné la petite taille des groupes et les risques d’identification par l’étudiante au moment de traiter les données qualitatives, les questionnaires ne comportaient pas de questions sociodémographiques. Un code a été indiqué sur chacun des formulaires, associé sur un document indépendant au nom et à l’adresse courriel de la personne participante. Au moment de la passation, l’étudiante, qui jouait aussi le rôle d’animatrice, a quitté la salle. Une fois les questionnaires complétés, les participant-es étaient invité-es à les placer dans une enveloppe, qui a par la suite été remise à l’étudiante. Les questionnaires sont conservés dans un classeur fermé sous clé dans un local de recherche

verrouillé à l'UQAM. Le document qui contient les noms et les coordonnées des personnes participantes est conservé séparément.

Un mois après la formation, les participant-es ont reçu par courriel un lien vers un questionnaire en ligne. Le questionnaire était hébergé sur la plateforme LimeSurvey, recommandée par l'UQAM, sur un serveur canadien. Avant de procéder à la passation du questionnaire, les participant-es étaient à nouveau invité-es à signer un formulaire de consentement. Chaque questionnaire s'est vu attribuer un code lié à la personne participante. Les questionnaires complétés ont été imprimés puis placés sous clé dans un classeur du local de recherche à l'UQAM.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Ce chapitre porte sur les résultats qui ont émergé à la suite du processus d'évaluation de l'implantation de la formation. Une première partie de ce chapitre se consacre à la mise en contexte de l'animation de la formation afin d'illustrer les enjeux qui ont pu affecter son déroulement et sa conformité. Une deuxième partie de ce chapitre présente les résultats de l'évaluation de la formation portant sur l'appréciation positive et négative et les effets perçus par les participant-es.

5.1 Mise en contexte de l'animation

Cette section, inspirée de l'étape 5 du modèle de l'Intervention ciblée, aborde 2 aspects, soit 1) le déroulement général des ateliers et 2) la conformité entre la formation prévue et celle déployée. Ces informations sont tirées du journal de bord (dont les points saillants pour chaque activité sont résumés dans un tableau; annexe K), ainsi que d'un tableau qui fait état des écarts entre les activités planifiées et celles réalisées (en annexe L).

5.1.1 Déroulement général des ateliers

La formation a été déployée auprès de 2 équipes de travail œuvrant au sein de 2 organismes distincts. Les intervenant-es des 2 organismes ont reçu les 2 ateliers de formation d'une durée de 1h40 chacun (pour un total de 3h20 de formation par organisme), soit une durée un peu plus longue que prévue. Toutes les activités prévues à la formation ont été animées dans chacun des organismes. Pour l'ensemble des 2 organismes, près des trois quarts (73%) des participant-es ont assisté aux 2 ateliers de formation. Dans le cas du premier organisme, 4 semaines se sont écoulées entre les ateliers alors que, pour le deuxième, une semaine les sépare.

Le premier groupe rencontré (groupe A) était composé d'un nombre restreint de participant-es (5 lors du premier atelier et 4 lors du deuxième). L'absence de projecteur fonctionnel dans cet organisme a forcé l'utilisation d'un ordinateur portable afin de présenter les diapositives. Lors du premier atelier, 2 participant-es étaient malades, ce qui a limité leur implication et leur investissement pendant la formation. Lors de ce même atelier, une des personnes a démontré à plusieurs reprises une ambivalence à participer à la formation. Cette personne a choisi de ne pas se présenter à la deuxième rencontre. En

dépôt de la participation enthousiaste de certain·es, des tensions liées à des divergences d'opinions se sont fait sentir entre les membres de l'équipe, et ce, principalement lors du premier atelier, notamment pendant l'activité de la boîte à thèmes.

Le deuxième groupe rencontré (groupe B) s'est démarqué par le nombre important de participant·es qui le composait (17 lors du premier atelier et 12 lors du deuxième). Malgré la taille du groupe, chaque personne s'est exprimée lors des 2 ateliers. Lors du deuxième atelier, la personne chargée de l'animation était plus fatiguée, ce qui, selon les informations figurant au journal de bord, aurait eu un effet sur la participation. Selon les informations colligées au journal de bord, l'ambiance dans ce groupe était conviviale. Les participant·es ont également démontré un grand respect à l'égard de leurs collègues.

Je pense que les participant·es ont eu du plaisir. On a ri, le ton était léger (à l'exception de quelques moments pendant la boîte à thèmes, lorsque le vécu des jeunes a été abordé). –
Extrait du journal de bord

Puisque la formation accorde une place importante aux discussions, plusieurs thèmes abordés sont des contenus émergents, notamment l'homophobie, le double standard sexuel, le sexisme, la stigmatisation des personnes vivant avec le VIH, le racisme sexuel, la transphobie et les rapports de pouvoir dans la négociation du préservatif. La thématique du consentement est, selon le journal de bord, celle qui a été le plus souvent abordée par les participant·es des 2 groupes, et ce, dans tous les ateliers. Enfin, la personne chargée de l'animation a répondu à des questions sur l'asexualité, sur la digue dentaire et sur le préservatif interne. Elle a aussi orienté les participant·es vers des lectures et formations pertinentes (p. ex. formations offertes par le Portail VIH).

5.1.2 Conformité entre la formation prévue et celle déployée

De façon générale, la formation déployée est fidèle à celle planifiée. Malgré cela, les informations colligées au journal de bord (voir annexe M) indiquent que certaines activités n'ont pas été animées en parfait respect du plan initial. Dans le groupe A, c'est la personne chargée de l'animation qui a proposé des interventions pour accompagner les outils de prévention et de promotion de la santé sexuelle (et non les participant·es). Lors de l'activité de la boîte à thèmes, si les émotions et croyances ont été exprimées par les participant·es, leurs effets potentiels sur les interventions auprès des jeunes n'ont pas été abordés. Toutefois, selon le journal de bord, ce contenu a été abordé à la deuxième rencontre lors de l'exposé sur le cercle vertueux de la sexualité (Rubin, 1984). Dans ce même groupe, le temps prévu pour effectuer un

retour sur des interventions en matière d'éducation à la sexualité a principalement été mobilisé pour présenter un jeu créé par des participant·es et visant à aborder des thématiques liées à la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance. Les participant·es du groupe B ont reçu moins de papillons adhésifs lors de l'activité de la tempête d'idées, limitant la participation individuelle en raison du nombre de personnes présentes. Dans les deux groupes, l'activité de classification des compétences n'a pas été mise en contexte. Puisque les activités du deuxième atelier ont nécessité plus de temps que prévu et en lien avec le besoin de procéder à la passation du premier questionnaire, l'activité visant à établir un plan d'action a été écourtée dans les deux groupes, tout comme la conclusion.

5.2 Appréciation positive et négative de la formation

Le tableau 5.1 présente les réponses aux questions qui portaient sur l'appréciation des activités de la formation. Les activités ayant été le plus souvent identifiées comme l'une des activités préférées par les participant·es sont celles de la tempête d'idée (12 des 14 réponses colligées), suivi de l'activité des mises en situation (11 des 14 réponses colligées). L'activité du plan d'action et celle de la classification de compétences ont quant à elles chacune été identifiées par 4 répondant·es parmi les 11 réponses colligées comme étant la moins appréciée. L'activité d'identification des barrières communes semble avoir reçu un accueil mitigé, avec 6 répondant·es l'ayant choisie comme une des activités préférées et 4 comme l'une des moins appréciées. L'analyse qualitative a permis d'identifier les éléments de la formation appréciés par les participant·es et les éléments de la formation les moins appréciés selon les participant·es. Les renseignements sur le déroulement de la formation qui figurent au journal de bord ont été mobilisés pour contextualiser ces éléments et supporter les propos des participant·es.

Tableau 5.1 Appréciation des activités par les participant·es

	Activités les plus appréciées (14 réponses)	Activités les moins appréciées (11 réponses)
Tempête d'idées	12	1
Mises en situation	11	2
Boîte à thèmes	6	0
Critique d'outils	6	2
Barrières	6	4
Exposé magistral (pistes)	5	0
Plan d'action	0	4
Classification de compétences	0	4

5.2.1 Appréciation positive de la formation

Pour l'appréciation positive de la formation, trois thèmes ont émergé : 1) Une prise de parole collective qui permet d'établir une vision commune de l'éducation à la sexualité, 2) Des activités qui font réfléchir à leurs valeurs et préjugés dans un espace bienveillant, 3) Des outils pour faciliter l'intervention en matière de sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance.

5.2.1.1 Une prise de parole collective qui permet d'établir une vision commune de l'éducation à la sexualité

Près de la moitié (7) des répondant·es a indiqué avoir apprécié la formation puisque les activités ont suscité des discussions avec leurs collègues sur le thème de la sexualité et de l'éducation à la sexualité pour les jeunes en situation d'itinérance. Les répondant·es ont senti qu'un espace de discussion a été créé, contribuant à ce que chaque personne souhaite partager son point de vue. En effet, iels mentionnent avoir apprécié se sentir libres de s'exprimer lors des activités. Cette prise de parole n'est toutefois pas rapportée comme un monologue ni comme un dialogue avec la formatrice. Au contraire, la participation est présentée comme étant dynamique et s'inscrivant dans une discussion avec les autres membres de l'équipe. De fait, les répondant·es ont indiqué apprécier la contribution de leurs collègues dans les échanges et être exposé·es à différents points de vue. Lorsqu'iels abordent leur propre participation, certain·es la lient à la participation de leurs pair·es :

[J'ai apprécié les] mises en situation, toujours intéressant d'avoir une partie engageante, où on discute avec nos collègues. — Participant·e 11

L'activité de la tempête d'idées a été identifiée comme étant particulièrement propice aux échanges, puisqu'elle exigeait une participation de tou·tes (au minimum, écrire un mot sur un papier et le remettre à l'animatrice). D'ailleurs, selon le journal de bord, cette activité a suscité de nombreux échanges et permis de faire des liens entre plusieurs concepts. En dépit de la participation de tou·tes, il est aussi indiqué que les liens entre le contexte de vie des jeunes, la sexualité et l'éducation à la sexualité étaient en général proposés par la formatrice, au fur et à mesure que les idées étaient nommées. Malgré le fait que cette activité a été plus longue que prévu, elle aurait néanmoins permis aux participant·es de prendre conscience des différences et des similarités dans leur façon de concevoir la réalité des jeunes en situation d'itinérance, la sexualité et l'éducation à la sexualité. Cette prise de conscience aurait contribué à la création d'un espace où il est possible de s'exprimer librement, sans craindre de se tromper. Des participant·es auraient par ailleurs trouvé rassurant de réaliser qu'iels partagent des idées communes avec

leurs collègues. En outre, selon un-e répondant-e, elle constitue un choix judicieux pour débiter la formation :

La tempête d'idées a permis de briser la glace en incitant tout le monde à parler sans qu'il n'y ait de bonnes ou mauvaises réponses. J'ai l'impression que cette activité a augmenté le taux de participation durant la suite de la formation. — Participant-e 6

La formation semble avoir contribué à établir une compréhension commune des thèmes entourant la sexualité et l'éducation à la sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance, alors que les conceptions de ces thèmes pouvaient au départ diverger entre les participant-es. Environ le tiers des répondant-es (5) a abordé cette idée d'une vision d'équipe qui se serait dégagée des discussions. En ce sens, le schéma qui a émergé des échanges et qui a été remis aux participant-es est rapporté par plusieurs comme particulièrement pertinent (textuellement mentionné par 4 participant-es). C'est également un élément identifié au journal de bord. En effet, les participant-es des deux groupes ont nommé avoir trouvé ce schéma pertinent, en phase avec les discussions de l'atelier précédent et potentiellement utile pour l'avenir. Les participant-es ont même mentionné à l'animatrice avoir l'intention de conserver ce schéma. Cela s'accorde avec les données collectées auprès des participant-es qui affirment qu'il a permis d'orienter les échanges. Selon certain-es, l'équipe a pu utiliser cet outil comme assise pour ses réflexions, par exemple dans le cadre de l'activité des mises en situation. À ce sujet, un-e des participant-es rapporte :

J'ai trouvé que la tempête d'idées a été super pertinente pour faire ressortir nos différentes conceptions entourant les thèmes proposés. Ça a bien permis de mettre la table et d'établir un schéma de base d'équipe sur lequel construire. — Participant-e 16

La compréhension des thèmes abordés aurait été facilitée à la fois par la participation lors des discussions et par l'écoute des propos des collègues ou de la formatrice lors d'activités plus magistrales. Les ateliers ont permis de « mettre des mots » sur des concepts qui seraient peu abordés par les équipes d'intervention dans les organismes où s'est déroulée la formation. Cette acquisition d'un nouveau vocabulaire commun semble constituer une « première étape » pour réduire les barrières à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité, comme le souligne l'un-e des répondant-es :

Les mises en action et les échanges en groupe permettent de mettre des mots sur plusieurs sujets qu'on aborde rarement. Je trouve que c'est une première étape (d'arriver à nommer les choses) afin de devenir confortable pour aborder la sexualité avec les jeunes. — Participant-e 13

Du point de vue de certain-es participant-es (4), la formation permet de prendre conscience des barrières individuelles (p. ex. « inconforts » de l'individu) et institutionnelles (p. ex. « problématiques au sein de l'organisme ») qui limitent les équipes dans la mise en place d'interventions en matière d'éducation à la sexualité. D'ailleurs, l'activité portant sur les barrières communes est celle qui a suscité la plus grande participation dans un des groupes rencontrés. Il a été observé que les participant-es apportaient des nuances et des précisions sur les obstacles énoncés. D'après les réponses, les échanges suscités par cette activité ont permis à certain-es participant-es de se déposer et de prendre conscience de l'aspect collectif des barrières à l'éducation à la sexualité. D'autres membres de l'équipe vivent des obstacles comparables, ce qui semble pour un-e participant-e avoir contribué à briser l'isolement :

[L'activité] des barrières mon top 1 ! Vraiment intéressant de pouvoir avoir un moment pour expliquer, ventiler sur ce qui peut bloquer ou changer nos interventions face à la sexualité chez les jeunes de la rue. [Ça] nous permet de discuter en groupe de nos inconforts et voir qu'on n'est pas seul-es. — Participant-e 11

Des participant-es ont enfin soulevé que le fait d'identifier des barrières à l'éducation à la sexualité aurait permis de se questionner plus largement sur les pratiques de l'équipe. Ces questionnements furent l'occasion d'entamer une réflexion quant à un potentiel changement dans les pratiques d'intervention.

5.2.1.2 Des activités qui font réfléchir à leurs valeurs et préjugés dans un espace bienveillant

Une forte proportion de répondant-es (12) a mentionné avoir apprécié que la formation ait permis de réfléchir aux biais qui influencent leurs interventions en matière d'éducation à la sexualité. Selon des participant-es, ces réflexions ont non seulement permis d'identifier différents biais, mais ont également permis de réaliser qu'ils sont aussi habité-es par ceux-ci. D'après leurs commentaires, le climat respectueux et sans jugement mis en place lors de la formation aurait contribué à faciliter les discussions sur leurs valeurs et leurs préjugés. En effet, environ le tiers des participant-es (5) a souligné l'importance d'un climat de discussion bienveillant pour s'ouvrir et échanger, de façon confortable, sur leurs valeurs et préjugés.

Tu as su créer un safety space pour que nous soyons confortables de parler ouvertement.
— Participant-e 12

Selon certain-es participant-es (11), cette reconnaissance des biais aurait été facilitée par les activités de la boîte à thèmes (qui vise un changement de perspective à partir de brefs énoncés) et des mises en

situation (qui vise à déconstruire une intervention pour en proposer une nouvelle s'inscrivant dans l'approche promue par la formation). Un·e participant·e rapporte que l'utilisation d'un langage qui ne permet pas de présupposer du genre des personnes dans les mises en situation a contribué à cette prise de conscience. Les propos colligés suggèrent que les participant·es ont apprécié réfléchir à leur biais dans un lieu bienveillant et en amont de l'intervention avec les jeunes, comme en témoigne cet extrait :

J'ai préféré les mises en situation qui nous permettaient de réfléchir sur nos angles morts et nos réactions, permettant de déconstruire ensemble nos préjugés plutôt que de les vivre devant les jeunes, en pleine intervention. — Participant·e 9

Ces propos font écho à des éléments notés dans le journal de bord. Selon ce document, des participant·es ont nommé ressentir différentes émotions lorsqu'il fallait se projeter dans une situation (activités de la boîte à thème et des mises en situation). Si les participant·es reconnaissaient la légitimité de ces émotions, ils mentionnaient aussi l'importance de les identifier pour réduire leur influence sur les interventions. Il est par exemple rapporté que des participant·es souhaitent rester attentif·ives à leur non-verbal lorsqu'il est temps d'intervenir. Dans le premier questionnaire, un·e participant·e a mentionné le réalisme des mises en situation en regard de ses expériences en spécifiant : « [elles] ont été en quelque sorte un miroir de comment j'aurais pu réagir ». Globalement, ce regard critique porté sur leurs pratiques d'intervention est perçu par les participant·es comme un élément positif et apprécié de la formation.

[J'ai apprécié la tempête d'idée, la boîte à thème, l'exposé magistral et les mises en situation parce que] ce sont toutes des activités qui permettent de prendre du recul et de se questionner sur nos pratiques actuelles. [...] Analyser des situations objectivement m'aide beaucoup à voir plus large dans une intervention qui pourrait avoir lieu par la suite — Participant·e 4

Dans une moindre mesure, des participant·es (3) ont soulevé la pertinence de réfléchir à l'influence de la culture et des normes sociales dans la construction des biais des individus. Ce contenu était notamment abordé lors de l'activité où les participant·es ont posé un regard critique sur des outils de prévention (parmi les activités préférées de 6 personnes). Selon le journal de bord, cette activité est celle qui a suscité le plus de participation dans l'un des deux groupes rencontrés. Une personne retient de la formation que ses propres expériences antérieures, soit l'éducation à la sexualité reçue dans sa vie avant même de devenir intervenante, peuvent contribuer à la reproduction d'interventions ancrées dans une perspective de prévention des risques sexuels :

Je pense que pour la majorité des intervenant-es, Si iels ont reçu une éducation à la sexualité, elle était dans une approche négative et médicale. Il peut donc être « naturel » de tomber nous-mêmes dans ce pattern, sans en prendre conscience. — Participant-e 6

Si les discussions entre les collègues ont contribué à la réflexion sur leurs biais, l'exposé magistral sur la théorie de Gayle Rubin a aussi joué un rôle important sur cette pratique réflexive. Il est indiqué dans le journal de bord que les explications sur le cercle vertueux de la sexualité de Gayle Rubin ont été « très bien reçues » des participant-es des deux groupes rencontrés. Iels semblent avoir « trouvé pertinente cette façon d'appréhender les discours sur la sexualité » et de permettre de faire des « liens avec les émotions, valeurs et croyances qui peuvent influencer l'intervention et le sentiment des jeunes d'être jugé-es ». De la même manière, un-e participant-e soulève que cette présentation portant sur le concept de cercle vertueux de la sexualité fut bénéfique pour illustrer les normes sociales qui contribuent à la stigmatisation de populations, dont celle des jeunes en situation d'itinérance :

J'ai bien aimé la roue de Rubin, pour se souvenir de ce qui peut être facilement stigmatisant. [...] Je crois qu'il était important de parler des normes, de ce qui est accepté et acceptable et de nommer certaines perceptions qui sont courantes. — Participant-e 13

Selon des participant-es, les attitudes d'ouverture et de non-jugement de la formatrice ont contribué à la mise en place de ce climat dès le début de la formation. Toutefois, les informations issues du journal de bord indiquent que le climat n'était pas le même dans les deux milieux ayant suivi la formation. Dans le groupe A, l'animatrice a senti de la méfiance entre les participant-es, alors que certain-es semblaient s'ouvrir moins facilement, et ce, surtout lors du premier atelier. Dans ce groupe, des participant-es ont d'ailleurs réagi en critiquant les propos d'une des personnes lors de l'activité de la boîte à thèmes. Au contraire, il est soulevé au journal de bord que les participant-es du groupe B se sont montré-es particulièrement respectueux-euses, ont évité les jugements et semblent avoir fait preuve de transparence.

La boîte à thème a permis d'aborder 4 situations. Les émotions, valeurs et a priori sont bien ressortis. J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de respect entre les membres de l'équipe, pas de jugement, ça semble avoir facilité la transparence. — Journal de bord

5.2.1.3 Des outils pour faciliter l'intervention en matière de sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance

Le résultat des analyses indique que la formation a permis de répondre, pour une majorité (10) des répondant-es, à un besoin d'être outillé-e pour aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation

d'itinérance. Selon des participant·es (7), les pistes d'intervention proposées ont favorisé l'ouverture et l'aisance à aborder les sujets relatifs à la sexualité. Pour certain·es, cet apprentissage dépasse même le contexte d'intervention ou de travail, tel qu'évoqué dans l'extrait suivant :

[J'ai apprécié] les pistes d'intervention pour nous outiller à être plus à l'aise à parler de sexualité non seulement avec les jeunes mais aussi dans la vie en général — Participant·e 10

En plus des pistes proposées par la formatrice à la fin de la première rencontre, des participant·es ont soulevé que les activités proposant des mises en situation ont favorisé l'identification de stratégies pour discuter de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance. Plus précisément, des participant·es ont rapporté avoir apprécié pouvoir mettre en pratique les idées discutées dans les activités précédentes, en appliquant de façon « concrète » leurs apprentissages en lien avec des concepts qui sont moins tangibles. Selon le journal de bord, les participant·es ont démontré une bonne participation lors de l'activité « Les histoires de Rouge et de Orange », fournissant des réponses riches, complexes et nuancées, tout en liant ensemble plusieurs des éléments de contenu abordés préalablement. Ainsi, se pratiquer par le biais de mises en situation a permis à certain·es de valider leur compréhension des concepts discutés, comme en témoigne un·e des répondant·es :

J'ai beaucoup aimé le retour donné après [les mises en situation]. Les pistes données étaient très bonnes et m'ont fait réaliser des points que je n'avais pas forcément compris !
— Participant·e 11

Une des stratégies mobilisées dans le cadre de la formation est le changement de perspective. En ce sens, les participant·es ont été amené·es à se décentrer et à appréhender des situations en les resituant dans le contexte de vie des jeunes en situation d'itinérance. Cette façon d'aborder la sexualité, qui se veut favorable à une posture de non-jugement, a été identifiée comme un élément positif par certain·es répondant·es (4). Un·e participant·e souligne par exemple qu'adopter le point de vue des jeunes en situation d'itinérance pourrait augmenter l'aisance de ces dernier·es à parler de sexualité :

Se mettre davantage dans le contexte que les jeunes peuvent vivre en itinérance. Juste au manque d'espace prévu pour leurs relations sexuelles amène une réflexion et d'en parler de manière oui préventive mais aussi antioppressive et positive est important dans leur processus selon moi, et pour qu'ils-elles se sentent encore plus à l'aise et non jugés peu importe la situation sur leur vie sexuelle. — Participant·e 8

L'analyse des réponses révèle que le but de la formation, soit d'amener les intervenant·es à aborder la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance dans une approche globale, positive et anti-oppressive, est adéquat. Certain·es participant·es (3) ont mentionné qu'en apprendre sur cette approche fut pertinent en lien avec leur rôle d'intervenant·e, comme le mentionne ce·tte participant·e :

Aborder la sexualité dans une approche positive et globale est pour moi les éléments les plus pertinents de la formation. — Participant·e 6

5.2.2 Appréciation négative de la formation

En ce qui a trait à l'appréciation négative de la formation, quatre thèmes ont émergés : 1) Certains thèmes ne sont pas considérés comme nouveaux, 2) Trop ou pas assez de temps attribué à certaines activités, 3) Certaines activités ne sont pas en phase avec les besoins et les approches d'intervention des milieux et 4) Certaines activités trop théoriques nuisent à la spontanéité.

5.2.2.1 Certains thèmes ne sont pas considérés comme nouveaux

Environ le tiers (5) des participant·es a rapporté avoir moins apprécié les activités portant sur des thématiques plus générales ou qui ne permettaient pas l'acquisition de nouvelles connaissances. Par exemple, les activités qui amènent à réfléchir à des éléments qui sont déjà discutés en équipe dans d'autres contextes ont été jugées moins pertinentes par certain·es (3). Plus précisément, l'activité de classification des compétences des participant·es (2), les activités « Identifier les barrières communes » (1) et « Établir un plan d'action pour surpasser les barrières communes » (1), ainsi que l'activité des mises en situation (1) ont été ciblées comme étant moins intéressantes et redondantes, comme le mentionne un·e des répondant·es :

Finalement, la classification des compétences était moins intéressante à mon avis puisqu'il s'agissait de points qu'on a pu explorer dans les autres activités. — Participant·e 16

Notons que les activités susmentionnées sont toutes planifiées dans le deuxième atelier de la formation. Dans le journal de bord, il est rapporté que l'activité portant sur les compétences en intervention s'est moins bien déroulée que les autres. Rappelons qu'au début de cette activité, les participant·es sont invité·es à raconter une intervention en lien avec la sexualité, effectuée depuis l'atelier précédent. Selon le journal de bord, cet exercice a suscité des échanges entre les participant·es dans les deux groupes et des intervenant·es du premier groupe ont nommé leur fierté. Toutefois, lorsqu'il a été demandé

d'identifier les compétences mobilisées à travers ces interventions, l'animatrice n'a pas observé l'enthousiasme des participant-es, ni dans le premier groupe ni dans le second. Toujours selon le journal de bord, l'animatrice a senti que les participant-es ne comprenaient pas l'objectif de cette activité. D'ailleurs, une personne rapporte ne pas avoir été marquée par cette activité :

C'est intéressant [la classification des compétences] mais pour moi ce n'est pas ce qui vient me chercher et dont je vais me souvenir. — Participant-e 8

L'analyse des données montre que les activités qui ne permettent pas de nouveaux apprentissages ou d'acquérir de nouvelles connaissances sont moins appréciées (2). Celle portant sur les barrières à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité et celle visant à critiquer les outils disponibles ont été identifiées comme moins pertinentes. Tout comme des participant-es ont apprécié que la formation les amène à s'approprier des pistes d'intervention et à poser un regard critique sur leurs pratiques, les activités ne permettant pas de s'outiller ou de réfléchir à des enjeux nouveaux sont rapportées par des répondant-es comme moins appréciées. L'extrait suivant met en exergue ce besoin d'apprentissage :

La critique des outils, où le mot de la fin est : il faut adapter son intervention à l'outil/au jeune ne m'a pas beaucoup appris de choses. Je crois que les outils qui existent, surtout en lien avec la sexualité, sont communément acceptés comme étant « bof ». — Participant-e 13

Notons par ailleurs que dans le journal de bord, il est indiqué que les participant-es ont mentionné à quelques reprises un manque de matériel pédagogique et d'outils appropriés pour informer ou intervenir en matière d'éducation à la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance. Selon le journal de bord, cette lacune constitue une barrière importante aux interventions.

5.2.2.2 Trop ou pas assez de temps attribué à certaines activités

Des participant-es ont formulé des suggestions quant au temps accordé aux différentes activités (3). De ces participant-es, tou·tes ont souligné le manque de temps à la fin des ateliers qui a fait en sorte d'écourter la dernière activité, soit la rédaction d'un plan d'action d'équipe pour surmonter les barrières à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité :

Enfin, la rédaction d'un plan d'action d'intervention m'a semblé être en surface, peut-être à cause d'un manque de temps et d'énergie des participant-es car à la fin de la présentation.
— Participant-e 6

Ce constat est aussi rapporté dans le journal de bord. Il y est mentionné que l'activité a dû être écourtée dans les deux groupes rencontrés. Dans le deuxième organisme, le groupe a été invité à terminer ultérieurement la rédaction du plan. Aussi, le journal de bord rapporte que ce groupe était « plus dissipé après la pause ». Dans ce même document, il est rapporté que l'activité portant sur les barrières communes est celle qui a suscité le plus de participation dans le deuxième groupe pour cet atelier (tant en termes de nombre de personnes qui se sont exprimées que de tours de paroles). Toutefois, un-e participant-e souligne que malgré l'importance d'aborder les barrières à l'intervention, cette activité perd de sa pertinence si des actions ne sont pas prévues par la suite :

Pour ce qui est des barrières, c'est important de reconnaître les obstacles de notre milieu, mais on n'a pas vraiment fait un plan d'action clair après ce qui aurait pu rendre cette identification plus pertinente. — Participant-e 16

5.2.2.3 Des activités ne sont pas en phase avec les besoins et approches d'intervention des milieux

Des améliorations aux activités ont été proposées par des participant-es pour que les activités soient davantage arrimées à leurs besoins ou à leur approche d'intervention (3). Ainsi, un-e participant-e propose de modifier l'activité des mises en situation afin de partir d'une intervention réellement vécue dans l'organisme plutôt que de choisir une intervention fictive :

Ce n'est pas que je l'ai nécessairement moins aimé, mais je pense qu'il aurait pu être intéressant de prendre une situation/intervention qui est déjà arrivée dans notre organisme en guise de mise en situation. De cette façon, on aurait pu réfléchir tou-tes ensemble sur un fait vécu dans la ressource. — Participant-e 10

Les activités portant sur les compétences déjà présentes chez les intervenant-es et sur le plan d'action n'étaient pas liées à du matériel qui pouvait être manipulé par tou-tes. En effet, pour l'activité sur les compétences en intervention, un tableau était présenté sur une diapositive. Aussi, une seule copie du plan d'action a été remise pour le groupe. Une personne a mentionné être « plus visuelle », ce qui explique pourquoi elle a moins apprécié ces deux activités :

Personnellement je suis plus visuelle donc le pourquoi la boîte à thème était super [par rapport à la classification des compétences et le plan d'action]. — Participant-e 8

Ces activités pourraient être améliorées en proposant une organisation de l'information dans un format visuellement plus intéressant. Dans le journal de bord, il est proposé, pour l'activité qui porte sur les

compétences en intervention (« Remue-méninge : l'expertise des intervenant-es »), d'animer la discussion pour identifier les compétences de façon plus informelle, sans présenter de tableau. Puis, dans un deuxième temps, il est proposé de remettre un document résumant ces échanges aux participant-es, comme ce fut le cas pour le schéma créé à la suite de la tempête d'idées :

Cette activité sur les compétences n'est vraiment pas super. J'ai l'impression que les participant-es ne comprennent pas trop où l'on s'en va. Je pense que ce serait mieux si je faisais le tableau des compétences moi-même et que je soulevais les compétences au fur et à mesure des 2 ateliers, pour ensuite envoyer la grille aux participant-es. Un peu comme avec la carte conceptuelle. — Journal de bord

5.2.2.4 Certaines activités trop théoriques nuisent à la spontanéité

Des participant-es (2) ont mentionné qu'il a été plus difficile par moment d'être authentique et spontané-e dans le cadre de la formation. Par exemple, une personne aurait souhaité réfléchir aux thèmes abordés en amont, avant le début de la formation :

[Pendant la tempête d'idées] j'ai trouvé difficile de devoir trouver « on the spot » des mots qui représentaient vraiment bien ces concepts. J'aurais préféré avoir la demande quelques jours d'avance pour pouvoir y réfléchir. — Participant-e 9

Comme mentionné précédemment, une forte proportion des participant-es a nommé avoir apprécié réfléchir aux biais influençant leurs interventions et pouvoir s'exprimer librement et en toute transparence, dans un endroit bienveillant. Par ailleurs, une personne rapporte que l'activité sur les compétences déjà présentes chez les intervenant-es ne lui a pas permis pleinement cette authenticité étant donné son caractère théorique :

J'ai moins apprécié la classification des compétences parce que ce côté théorique de l'intervention m'amène parfois à être moins authentique durant celle-ci. — Participant-e 15

5.3 Effets perçus de la formation

Le tableau 5.2 présente les résultats des 4 questions quantitatives mobilisées dans le premier questionnaire. Des 16 répondant-es, 14 ont fourni des réponses à ces questions. Dans l'ensemble, les participant-es rapportent une augmentation de leur sentiment de confort à discuter de sexualité avec les jeunes, plus des 3 quarts (78,57%) des répondant-es ayant attribué 4 ou 5 points à cette échelle. Les répondant-es ont aussi noté une amélioration de leur niveau de connaissances quant à l'approche globale,

positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité, avec près des 3 quarts (71,43%) des participant-es qui ont attribué 4 ou 5 points aux échelles de chacune de ces questions.

Tableau 5.2 Effets perçus de la formation sur les connaissances et l'aisance à discuter de sexualité

	1 (pas du tout)	2	3	4	5 (totalemment)
Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre sentiment de confort à discuter de sexualité avec les jeunes ?	0	0	3 (21,43%)	10 (71,43%)	1 (7,14%)
Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre niveau de connaissances quant à l'approche globale en matière d'éducation à la sexualité ?	0	1 (7,14%)	3 (21,43%)	6 (42,86%)	4 (28,57%)
Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre niveau de connaissances quant à l'approche positive en matière d'éducation à la sexualité ?	0	0	4 (28,57%)	6 (42,86%)	4 (28,57%)
Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre niveau de connaissances quant à l'approche anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité ?	0	2 (14,28%)	2 (14,28%)	7 (50%)	3 (21,43%)

Les changements perçus depuis la formation se précisent à travers 3 thèmes, soit 1) Une plus grande place accordée aux discussions en lien avec la sexualité, 2) Une volonté de s'adapter pour augmenter l'aisance des jeunes en situation d'itinérance à discuter de sexualité et 3) Le sentiment d'avoir acquis des connaissances et la volonté de se renseigner pour en acquérir davantage. Un quatrième thème, qui révèle des limites dans les changements perçus, a également été identifié, soit 4) Malgré des changements individuels, une perception que la formation n'a pas changé les pratiques de l'équipe.

5.3.1 Une plus grande place accordée aux discussions en lien avec la sexualité

Des participant-es (4) indiquent avoir augmenté leur ouverture à parler de sexualité avec les jeunes. Certain-es mentionnent avoir « une plus grande ouverture » et se « sentir plus à l'aise » de parler de sexualité avec les jeunes. Pour leur part, d'autres disent se sentir capables de « démarrer » la discussion plutôt que d'attendre que le sujet de la sexualité soit abordé par les jeunes en situation d'itinérance, comme le rapporte par exemple un-e participant-e :

Je crois que j’ose plus aborder le sujet lorsque je vois un moment opportun. C’est un peu moins tabou, mais surtout je sais que c’est une bonne idée de le faire alors je me lance plus facilement. — Participant-e 3

En plus de l’augmentation de leur confort à discuter de sexualité avec les jeunes en situation d’itinérance, la moitié des répondant-es (3) rapporte une augmentation des discussions portant sur l’intervention en matière d’éducation à la sexualité. Un-e participant-e indique par exemple avoir discuté d’éléments abordés lors de la formation après avoir retrouvé du matériel d’éducation à la sexualité obsolète. Les propos de ce-tte participant-e portent à croire que l’équipe a posé un regard critique sur ce matériel, ce qui rappelle l’activité sur les outils :

Oui, tous les points de la formation ont été abordés en équipe. Discussion de publicités stigmatisantes suite à la découverte de vieilles publicités venant de la santé publique.
— Participant-e 2

Enfin, à force d’échanger entre collègues sur des éléments relatifs à l’éducation à la sexualité, le niveau d’aisance à aborder ces sujets s’est amélioré. C’est du moins ce qu’avance un-e des participant-es :

Nous avons créé un jeu et ceci a eu un bel impact sur la plupart de mes collègues. Le travail d’équipe a visiblement favorisé un niveau d’aisance. — Participant-e 5

5.3.2 Une volonté de s’adapter pour augmenter l’aisance des jeunes en situation d’itinérance à discuter de sexualité

L’analyse des données indique que les participant-es reconnaissent l’effet de leurs biais et de leur degré de confort à parler de sexualité sur l’aisance des jeunes à aborder le sujet (3). Alors que les participant-es rapportent une amélioration de leur propre confort à parler de sexualité, iels souhaitent démontrer de l’ouverture quant au point de vue des jeunes en situation d’itinérance et créer un espace exempt de jugements où ces jeunes auront la liberté d’aborder les enjeux relatifs à la sexualité. Si des participant-es mentionnent une volonté de demeurer conscient-es des biais qui les habitent, on dénote aussi un désir d’atténuer les effets de ces biais, comme en témoigne cet extrait :

Depuis la formation, j’essaie d’être plus consciente de mes biais et les malaises que je pourrais ressentir lorsque je parle de sexualité avec les jeunes afin de pouvoir mieux y réfléchir et travailler sur ceux-ci à travers des discussions et des lectures. — Participant-e 1

L'analyse des données illustre, chez certain.es répondant.es, un changement quant à la façon d'aborder le sujet de la sexualité (3). Notons qu'une des pistes d'intervention proposée lors du premier atelier est de « choisir les bons mots », c'est-à-dire d'adopter un langage à la fois neutre et inclusif. À cet effet, après la formation, certain.es ont rapporté leur intention de faire attention au langage et au vocabulaire utilisés lors des interventions :

Je sens que nous faisons plus attention dans le vocabulaire que nous utilisons [dans nos discussions d'équipe] pour discuter de certaines situations ainsi que dans notre angle d'approche. — Participant·e 6

Des participant·es mentionnent aussi leur volonté d'adopter une approche positive exempte de jugement. Iels reconnaissent qu'une approche centrée sur la prévention des risques associés à la sexualité est inadaptée aux réalités des jeunes en situation d'itinérance. Dans l'extrait suivant, la personne fait une distinction entre un discours centré sur la prévention des ITSS et un discours qui permet d'aborder les notions de plaisir et d'intimité. Cela démontre à la fois une certaine compréhension de l'approche positive en matière d'éducation à la sexualité et une volonté d'adopter cette approche pour piquer l'intérêt des jeunes :

Beaucoup, durant la création du jeu et par la suite lors de discussion avec les jeunes. Nous avons beaucoup abordé l'histoire, la fameuse cassette ITSS que les jeunes ne veulent plus entendre et comment s'adapter à un nouveau langage plus dynamique et intéressant pour eux, aborder le plaisir et l'intimité dans un contexte d'itinérance. — Participant·e 5

5.3.3 Le sentiment d'avoir acquis des connaissances et la volonté de se renseigner pour en acquérir davantage

Une majorité de répondant·es (4) a abordé leur degré de connaissances en matière d'éducation à la sexualité dans leurs réponses au deuxième questionnaire. D'une part, des participant·es rapportent avoir acquis de nouvelles connaissances lors des ateliers. D'autre part, iels reconnaissent que ces connaissances demeurent limitées. Plutôt que d'être freiné par ce constat, des participant·es mentionnent leur intention d'informer les jeunes en situation d'itinérance de leurs limites, ce que ce·tte participant·es associe à l'idée de transparence :

Nous continuons de rester transparents et de nommer quand nous ne connaissons pas quelque chose et que nous irons chercher les informations qu'il nous manque pour mieux leur revenir. — Participant·e 1

5.3.4 Malgré des changements individuels, une perception que la formation n’a pas changé les pratiques de l’équipe

À la fin du deuxième atelier, les intervenant-es sont invité-es à choisir, en lien avec l’éducation à la sexualité auprès des jeunes en situation d’itinérance, des objectifs d’équipe ainsi que des moyens à déployer pour les atteindre. Or, la moitié des répondant-es au deuxième questionnaire (3) a indiqué que de tels moyens n’ont pas été mis en place. Des participant-es mentionnent ne pas « avoir pris le temps » pour réfléchir et instaurer de nouvelles pratiques. Dans cet extrait, la personne explique qu’il est plus laborieux d’initier le changement dans un groupe que de le faire de façon individuelle :

Nous n’avons pas mis de moyens concrets en place. Je crois que cela a eu un impact sur notre manière personnelle d’approcher les discussions avec les jeunes, mais nous n’avons pas pris le temps d’établir quelque chose collectivement. C’est malheureusement souvent assez long avant d’entrer de nouvelles pratiques dans notre façon de faire. — Participant-e 6

Dans le même ordre d’idée, des participant-es (2) qui rapportent avoir amélioré leur niveau d’aisance et leur ouverture à discuter de sexualité avec les jeunes mentionnent aussi ne pas avoir discuté des contenus de la formation avec leurs collègues :

Je n’ai aucun souvenir concret d’avoir abordé un élément de la formation dans nos discussions d’équipe. — Participant-e 3

Enfin, un-e participant-e soulève que tou·tes n’ont pas la même volonté d’apporter des changements dans leurs pratiques en lien avec l’éducation à la sexualité, et ce même si des stratégies sont mises en place pour faciliter ces changements. Ici explique que la formation lui a fait prendre conscience que malgré les efforts déployés, les intervenant-es n’ont pas tou·tes le même niveau d’aisance ou l’intention d’aborder le sujet de la sexualité :

Mes collègues et moi n’avons pas le même niveau d’aisance [...]. J’ai constaté que, pour une autre personne, il semblerait que c’est simplement un sujet qu’il ne souhaitait pas aborder peu importe l’inventaire de solutions que l’on tentait de mettre en place. — Participant-e 5

CHAPITRE 6

DISCUSSION

L'analyse des résultats a permis de faire émerger des liens entre l'appréciation des activités animées, les effets potentiels de la formation sur leurs pratiques et les composantes de l'empowerment. Ce chapitre s'attarde à discuter de ces liens à travers 3 thèmes, soit 1) l'importance de favoriser la participation pour augmenter l'aisance des intervenant-es à aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance, 2) la pertinence d'aborder les valeurs et croyances pour réduire les jugements des intervenant-es à l'égard de la sexualité des jeunes en situation d'itinérance, et 3) l'augmentation du confort à parler de sexualité grâce à l'acquisition de connaissances et de compétences sur l'approche globale, positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité. Les limites de l'étude sont aussi exposées et des pistes sont proposées pour bonifier les ateliers de formation et l'intervention en matière d'éducation à la sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance.

6.1 L'importance de favoriser la participation pour augmenter l'aisance des intervenant-es à aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance

Les résultats de l'évaluation de la formation indiquent que les activités proposées ont contribué à une prise de parole par les participant-es. Iels identifient l'activité de la tempête d'idées comme particulièrement favorable à l'instauration d'un dialogue collectif. Dans les deux groupes exposés à la formation, plus de temps que prévu a été consacré à l'animation de cette activité. Cela témoigne de l'intérêt que les personnes y ont accordé et d'une importante participation. Selon certain-es participant-es, le cadre proposé, qui suggérait qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse, a favorisé les échanges. Ce cadre a permis l'expression de différents points de vue qui ont fait émerger un vocabulaire et une compréhension commune des enjeux relatifs à la sexualité des jeunes en situation d'itinérance. Cette vision collective a été renforcée par la création d'une carte conceptuelle (schéma) qui a été remise aux participant-es. Alors qu'iels étaient invité-es à se prononcer sur cette carte, les résultats colligés grâce au questionnaire et au journal de bord indiquent qu'elle résume bien les échanges de la tempête d'idées, que les éléments qui y figurent constituent la base d'une vision d'équipe et qu'elle pourrait être utile après la formation. Ces résultats illustrent bien comment les composantes de l'empowerment individuel, telles que définies par Ninacs (2008), peuvent s'imbriquer pour contribuer au développement d'un pouvoir d'agir. En effet, il appert que les participant-es se sont exprimé-es dans le groupe et en relation avec leurs collègues, favorisant l'acquisition de connaissances nécessaires au développement de compétences

pratiques. Plus encore, la tempête d'idées est de loin l'activité favorite des répondant·es qui affirment préférer les activités favorisant les échanges entre collègues.

Ces constats viennent réitérer la pertinence d'aborder les enjeux liés à la sexualité dans les espaces de discussion entre collègues. Ces discussions favoriseraient l'acquisition d'un savoir, d'un langage et d'une vision commune en ce qui a trait à l'intervention auprès de personnes en situation d'itinérance et, plus spécifiquement, de l'intervention sexologique auprès de jeunes en situation d'itinérance (Côté et al., 2020b; Renard-Robert, 2019). Alors que les écrits scientifiques rapportent que les intervenant·es se sentent limité·es dans leurs compétences et connaissances en regard de l'éducation à la sexualité (Areskoug-Josefsson et al., 2019 ; Cruz et al., 2017 ; Schaub et al., 2017), les résultats de la présente étude montrent qu'une formation favorisant les échanges entre collègues peut augmenter l'aisance des intervenant·es à aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance. Non seulement les répondant·es ont indiqué avoir augmenté leur sentiment de confort à discuter de sexualité avec les jeunes, certain·es ont rapporté avoir observé ce changement dans leurs pratiques dans les semaines qui ont suivi la formation. En effet, des répondant·es mentionnent avoir amorcé des discussions portant sur la sexualité, une pratique rapportée dans les écrits scientifiques comme répondant à un besoin des jeunes en situation d'itinérance (Begun et al., 2020a ; Côté et al., 2015).

Les résultats suggèrent que les ateliers ont pu contribuer à une augmentation des discussions en lien avec l'éducation à la sexualité dans les échanges entre intervenant·es, et ce, après la formation. Ce constat rejoint la composante de la conscience critique du modèle de l'empowerment puisque cela implique l'émergence d'une compréhension nouvelle des enjeux liés à la sexualité chez les jeunes en situation d'itinérance, passant d'une conception collective plutôt qu'individuelle de ces réalités. Selon Ninacs (2008), cette compréhension surviendrait entre autres grâce à la participation des individus et à leurs échanges avec les autres personnes. En ce sens, des participant·es rapportent comme élément positif que les activités ayant suscité la participation et les échanges leur ont permis de prendre conscience que d'autres intervenant·es rencontrent des défis similaires au sein de l'équipe, ce qu'ils trouvent rassurant. En outre, pour certain·es, l'activité visant l'identification des barrières à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité a contribué à prendre conscience que les obstacles peuvent aussi être de nature institutionnelle et, pour être surmontés, peuvent nécessiter des actions collectives. Ces prises de conscience entre collègues pourraient contribuer au développement d'un pouvoir d'agir, par exemple en augmentant le sentiment d'appartenance et la perception de bénéficier du soutien de ses pair·es (Côté et al., 2020b).

Or, si des participant-es rapportent avoir perçu un changement dans leurs pratiques au niveau individuel, il est aussi mentionné qu'ils n'observent pas toujours ce changement chez leurs collègues. Les prises de conscience favorisées par les discussions d'équipe ne semblent donc pas assurer un mouvement collectif. Selon le plan établi pour la formation, l'activité visant l'identification de barrières à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité devait être suivie d'une activité visant à établir un plan d'action d'équipe pour les surmonter. Le peu de temps accordé à l'élaboration d'un plan d'action qui inclus des stratégies à déployer pour surmonter les barrières à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité pourrait expliquer, au moins partiellement, que des changements n'aient pas été observés chez toutes les participant-es ni dans les pratiques collectives. En effet, dans le premier groupe rencontré comme dans le second, cette activité n'a pas été réalisée telle que planifiée. Des participant-es ont d'ailleurs identifié cet écart comme une lacune de la formation en mentionnant que trop peu de temps était accordé à cette activité. Plusieurs ont trouvé utile d'identifier des barrières communes à l'intervention en matière d'éducation à la sexualité, et le fait de ne pas avoir eu l'occasion de trouver tous les moyens possibles pour les surmonter ni de réfléchir à une stratégie d'équipe pour mettre en place ces moyens est problématique.

Alors que la formation a été pensée pour développer le pouvoir d'agir des intervenant-es en s'inspirant d'une approche d'empowerment individuel, il semble que des composantes propres à l'empowerment communautaire (Ninacs, 2008) pourraient contribuer à expliquer les limites aux changements dans les pratiques des équipes. Dans cette approche, la composante de la participation implique entre autres un sentiment, sur le plan individuel, que le changement a un sens, qu'il est important, et que les personnes sont réellement partie prenante dans le processus de décision. En l'absence de ce sentiment, les individus peuvent démontrer une certaine passivité. Or, l'activité visant à établir en équipe un plan d'action a été négligée, laissant peu de place aux échanges entre participant-es dans le processus décisionnel. Dans tous les cas, même si le processus mène à une décision consensuelle entre collègues, rien n'assure que les stratégies déterminées par l'équipe ont reçu, après les ateliers, l'aval des directions d'organismes. Notons également que l'activité du plan d'action prévoyait d'identifier des personnes responsables d'assurer la mise en place de stratégies pour atteindre un objectif commun. Cette étape n'a pas été réalisée lors de l'atelier. Les forces des individus qui forment le groupe n'ont ainsi pas été identifiées pour favoriser le déploiement de ces stratégies. Enfin, un climat d'ouverture et de confiance contribuerait à ce que les individus adhèrent aux décisions de la communauté et s'impliquent dans le changement collectif. Dans l'un des groupes exposés aux ateliers, un tel climat n'a pas été observé, ce qui pourrait aussi avoir eu un impact sur les effets perçus.

Certain-es rapportent que les actions prévues au plan d'action n'ont pas été déployées par les équipes après la formation. Iels justifient cette situation par un manque de temps et par un niveau d'aisance à parler de sexualité variable entre les intervenant-es, ce qui est cohérent avec les obstacles identifiés dans les écrits scientifiques (Begun et al., 2017 ; Renard-Robert, 2019; Schaub et al., 2017). Des participant-es ont mentionné un « inconfort », un « malaise » ou la nature de « tabou » associé à la sexualité, inconfort qu'iels vivaient avant les ateliers et qui se serait estompé, sans avoir disparu complètement. Si la formation a permis la création d'un espace temporaire pour discuter de sexualité entre collègues, en l'absence de ce temps dédié et d'un soutien particulier, les équipes semblent avoir de la difficulté à franchir la barrière du tabou lié à la sexualité. En ce sens, augmenter le pouvoir d'agir des participant-es n'apparaît pas suffisant pour outrepasser certaines limites internes présentes chez les intervenant-es. Il est probable que leur malaise à aborder les sujets relatifs à la sexualité ait été nourri par les oppressions véhiculées dans la société et par l'éducation à la sexualité reçue. En d'autres termes, bien que les croyances, valeurs et biais des intervenant-es aient été identifiés dans le cadre des ateliers, l'idée que la sexualité est un sujet de nature privée semble encore présente, tel que documenté dans d'autres études (Bungener et al., 2022; Vesentini et al., 2024). Rappelons les propos d'un-e participant-e (participant-e 6) qui soulève cet enjeu en mentionnant que si les participant-es aux ateliers de formation ont reçu une éducation à la sexualité au Québec, il semble peu probable qu'elle s'inscrivait dans une approche à la fois globale, positive et anti-oppressive, ce qui teinte la façon d'appréhender la sexualité.

6.2 La pertinence de travailler sur les valeurs, croyances et biais pour réduire les jugements des intervenant-es à l'égard de la sexualité des jeunes en situation d'itinérance

La difficulté pour les intervenant-es de s'écarter de leurs valeurs lorsqu'il est question de sexualité constitue un obstacle à l'intervention auprès des jeunes en situation d'itinérance (Begun et al., 2017). Ces jeunes rapportent se sentir jugé-es par les professionnel·les et vivre des discriminations en lien avec leur sexualité, les poussant à éviter les services et à renoncer à l'aide des intervenant-es au détriment de leur santé sexuelle (Aparicio et al., 2021; Begun et al., 2019a ; Côté, 2022; Côté et Fournier, 2018 ; Henriques et al., 2022; Munro et al., 2021). Les résultats de l'évaluation indiquent que la formation a permis aux participant-es de prendre conscience de leurs a priori et jugements. Iels mentionnent à la fois leur désir de démontrer leur ouverture en mettant de côté leurs biais et leur volonté d'adopter une approche positive et proactive qui saura susciter l'intérêt des jeunes en situation d'itinérance. Cette volonté rapportée par des participant-es est intéressante considérant que la crainte de causer préjudice par manque de compétences est identifiée dans les écrits scientifiques comme un frein à aborder le sujet de

la sexualité par les intervenant-es (Cruz et al., 2017). Ici, les résultats illustrent plutôt que devant la peur de causer du tort aux jeunes, les intervenant-es peuvent être motivé-es à intervenir, et ce, dans une approche de non-jugement.

La crainte de nuire par des interventions inappropriées semble s'être amenuisée à la suite de la formation. À ce titre, les résultats indiquent que les réflexions sur les biais constituent un élément positif de la formation du point de vue des participant-es. Plus précisément, iels ont trouvé profitable d'avoir ces réflexions à l'extérieur du contexte réel d'intervention, en s'appuyant sur des mises en situation réalistes, permettant de s'ajuster dans un espace exempt de risques pour les jeunes en situation d'itinérance. Selon les participant-es, les réflexions ont été favorisées par les activités de la boîte à thème et des mises en situation, ainsi que par la présentation sur le cercle vertueux (Rubin, 1984). Ces activités ont été développées dans le but de favoriser les prises de conscience quant aux valeurs, croyances et biais des intervenant-es, aux fondements de ces biais, ainsi qu'à leurs effets délétères pour les jeunes en situation d'itinérance, et semblent donc avoir produit les effets escomptés. Des participant-es rapportent par exemple l'intention de modifier leur vocabulaire tout en portant une attention particulière à leur expression non-verbale. Les résultats révèlent que le langage utilisé dans le cadre des ateliers (p. ex. absence d'indices sur le genre des personnages dans les mises en situation et la boîte à thèmes) a favorisé ces réflexions. Le langage adopté par les intervenant-es étant identifié comme une source de jugements qui fait obstacle aux interventions en matière d'éducation à la sexualité (Henriques et al., 2022; Santa Maria et al., 2015), les propos de répondant-es quant à leur intention de modifier leur langage sont encourageants. Adapter sa façon de communiquer pour favoriser la relation d'aide fait partie des éléments visés par les programmes techniques d'éducation spécialisée, d'intervention en criminologie et de travail social (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021a; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021b; Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021c). Adopter un langage neutre qui ne suppose pas de jugements pourrait constituer une compétence qui ne nécessite pas nécessairement de connaissances spécialisées ou propres à la sexologie. Puisqu'elle est liée à des habiletés déjà acquises lors de leur formation initiale, cette compétence pourrait être relativement facile à acquérir, contribuant rapidement à l'estime de soi des participant-es.

L'activité des mises en situation est rapportée dans les résultats comme l'une des favorites. Les résultats indiquent que cette activité a favorisé une prise de conscience quant au rôle du jugement de la part des intervenant-es à l'égard de la sexualité des jeunes en situation d'itinérance. L'acquisition de connaissances

liées aux théories de Gayle Rubin aurait contribué à cette prise de conscience en mettant en exergue les normes sociales qui teintent la façon dont la sexualité est appréhendée. La participation aux discussions, l'acquisition de connaissances et les prises de conscience ont agi de pair pour renforcer la capacité d'intervenir sans jugement lorsqu'il est question de la sexualité des jeunes en situation d'itinérance. Ces résultats démontrent à nouveau la pertinence de mobiliser une approche d'empowerment, telle que proposée par Ninacs (2008), comme fondement théorique à des ateliers de formation visant des intervenant·es œuvrant auprès de jeunes en situation d'itinérance, notamment pour développer leur conscience critique à l'égard des enjeux normatifs liés à la sexualité.

Si les jeunes en situation d'itinérance subissent les conséquences des jugements portés sur leur sexualité, les résultats de l'évaluation indiquent que les intervenant·es éprouvent elleux aussi une crainte d'être jugé·es quant à leur façon d'appréhender la sexualité. Ces résultats démontrent que la reconnaissance des valeurs, croyances et biais individuels exige la création préalable d'un climat de confiance mutuelle où il est possible de s'exprimer le plus librement possible sans craindre le regard porté par autrui. Il a d'ailleurs été soulevé que la participation a été facilitée par les attitudes d'ouverture et de non-jugement de la formatrice, attitudes qui auraient contribué à la création d'un espace propice aux discussions. La participation lors des discussions entre collègues est maintes fois mentionnée comme un élément clé de la formation par les répondant·es, ce qui vient appuyer l'importance de ces attitudes. Ce constat fait écho aux travaux qui montrent que la réussite de l'éducation à la sexualité dans une approche positive nécessite la création d'un espace qui se veut le plus possible sécuritaire, par exemple en établissant un cadre bienveillant dès la première séance d'éducation à la sexualité (deFur, 2012). Comme le propose Pagé (2019), les ateliers de formation animés ne représentent pas un espace sécuritaire, mais plutôt un espace d'apprentissage où les participant·es peuvent échanger sur leur réflexion et leurs croyances.

Par ailleurs, les données de la présente étude montrent que le climat du groupe ne repose pas que sur la personne chargée de l'animation, car les participant·es des deux groupes visés par la formation ont présenté une participation dissemblable. Les informations colligées dans le journal de bord par la formatrice indiquent que les échanges dans le groupe qui a manifesté de la méfiance envers leurs collègues ont été limités en comparaison avec le groupe ayant démontré du respect, de la transparence et une absence de jugement. Cette donnée est cohérente avec l'approche d'empowerment communautaire (Ninacs, 2008). Selon cette approche, un climat de confiance mutuelle empreint d'ouverture est nécessaire pour que les individus communiquent dans le groupe. Ce climat semble d'autant plus important lorsqu'il

est question d'aborder un sujet sensible et délicat comme celui de la sexualité (Bungener et al., 2022; Vesentini et al., 2024), alors que les participant-es éprouvent un inconfort à en discuter. Pour Pagé (2019), si l'espace d'apprentissage doit être propice aux discussions entre participant-es, par exemple en permettant d'aborder les valeurs, biais et croyances que nous portons, partager de telles idées comporte des risques. Les réactions de certain-es participant-es, qui ont critiqué les propos d'un-e collègue s'exprimant sur les énoncés de la boîte à thèmes, l'illustre bien. La personne partageant ses a priori à ses collègues prend le risque de subir leur jugement, tout comme les collègues qui reçoivent ces propos peuvent en être affecté-es. Selon la même autrice, ces discussions, déstabilisantes, sont nécessaires pour provoquer des changements.

6.3 SL'augmentation du confort à parler de sexualité grâce à l'acquisition de connaissances et de compétences sur l'approche globale, positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité

Une majorité des participant-es a rapporté une importante amélioration du confort à parler de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance après les ateliers de formation. Dans le même sens, un mois après la formation, des participant-es mentionnent faire preuve d'une plus grande ouverture à parler de sexualité avec les jeunes. L'un des freins à l'intervention identifié dans les études est la croyance qu'ont certain-es intervenant-es quant au fait que les jeunes sont mal à l'aise d'aborder les sujets relatifs à la sexualité (Cruz et al., 2017 ; deFur, 2012; Lavie-Ajayi, 2020 ; Renard-Robert, 2019). À l'opposé, des participant-es à la formation rapportent désormais initier ces discussions avec la croyance qu'il est important d'aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

Des auteur-rices suggèrent qu'acquérir des connaissances et se pratiquer à intervenir en lien avec la sexualité permettraient d'augmenter le confort à aborder ce sujet (Cruz et al., 2017). Les résultats de la présente étude s'inscrivent en cohérence avec cette idée. De façon générale, les participant-es affirment avoir augmenté leurs connaissances quant à l'approche globale, positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité. Une majorité des répondant-es a aussi mentionné se sentir outillée à la suite de la formation. Plus précisément, les participant-es rapportent être satisfait-es que la formation leur ait fourni des pistes d'intervention et des stratégies pour aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes dans une approche globale, positive et anti-oppressive. De telles pistes ont été proposées tout au long de la formation, notamment de façon formelle à la fin du premier atelier lors d'un exposé magistral. Il est rapporté que des activités comme celle des mises en situation ont permis de mettre en application les

stratégies et contenus discutés pendant la formation, tout en permettant de valider la compréhension des participant-es. À la fin du deuxième atelier, les répondant-es ont aussi affirmé que leur confort à discuter de sexualité avec les jeunes avait augmenté. Cette idée d'un plus grand confort peut se rapprocher de la composante de l'estime de soi de l'empowerment individuel de la conception de Ninacs (2008), dans la mesure où le niveau de confort renvoie aussi aux composantes liées à la confiance en soi et en ses capacités. Dans le cadre de la présente formation, la confiance pourrait être liée à l'acquisition de compétences qui ont été pratiquées par exemple par le biais de mises en situation.

Les activités qui impliquent une prise de conscience quant au point de vue des jeunes en situation d'itinérance sont jugées pertinentes. Ces activités demandaient de tenir compte des conditions de vie de ces jeunes afin de mieux comprendre les systèmes d'oppression qui sont liés à leur sexualité. Les participant-es auraient ainsi renforcé leur aptitude à se décentrer de leur point de vue individuel afin de mobiliser un cadre anti-oppressif pour saisir la complexité de la sexualité chez les jeunes en situation d'itinérance. Certain-es rapportent que cette capacité de replacer les comportements et attitudes des jeunes dans le contexte de l'itinérance a eu le potentiel d'augmenter l'aisance de ces dernier-es à discuter de sexualité en réduisant leur sentiment d'être jugé-es. Il semble ici y avoir un lien entre des composantes de l'empowerment de Ninacs (2008), soit l'acquisition de compétences (p. ex. appréhender la sexualité des jeunes en la replaçant dans leur contexte de vie) et l'émergence d'une conscience critique (p. ex. en mobilisant une approche anti-oppressive).

Les intervenant-es qui perçoivent manquer de connaissances et qui considèrent que le sujet de la sexualité doit être abordé par des spécialistes seraient moins enclin-es à aborder ce sujet avec leurs usager-es (Areskoug-Josefsson et al., 2019 ; Cruz et al., 2017; Schaub et al., 2017). Si les répondant-es jugent avoir acquis des connaissances quant à l'approche globale, positive et anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité, la formation n'avait pas pour but de transmettre des connaissances en lien avec la sexualité. Plutôt, les activités visaient à renforcer les compétences déjà présentes chez les intervenant-es, notamment leur capacité de chercher de l'information valide et des ressources appropriées. Les réponses des participant-es suggèrent que les connaissances en lien avec la sexualité sont encore perçues comme insuffisantes après la formation et que la formation n'a pas permis à tou·tes de puiser dans leurs compétences pour pallier cette lacune. Il est difficile, à partir des données colligées, d'identifier ce qui explique que certain-es intervenant-es perçoivent leurs connaissances limitées comme une barrière, alors que d'autres se montrent transparent-es quant à leurs limites avec les jeunes.

Certain-es soulèvent avoir moins aimé les activités qui exploraient des sujets déjà abordés en équipe. L'une des barrières soulevées par les participant-es dans leurs réponses au premier questionnaire et colligée au journal de bord est la non-disponibilité d'outils appropriés aux réalités des jeunes en situation d'itinérance en matière d'éducation à la sexualité dans une approche positive, globale et anti-oppressive. À défaut d'outils parfaitement adaptés, la formation proposait d'amoindrir les lacunes des outils existants en les accompagnant d'une intervention (p. ex. pointer les paragraphes les plus pertinents pour un-e jeune dans un feuillet, indiquez aux jeunes en remettant l'outil certaines lacunes comme l'hétéronormativité, etc.). L'idée que des outils existants ne sont pas optimaux n'est pas apparue comme une nouveauté pour certain-es participant-es qui ont moins aimé cette activité. En revanche, les résultats indiquent que d'autres ont poursuivi les discussions en équipe sur les outils de prévention mis à la disposition des jeunes et aux jugements projetés. L'une des équipes d'intervention a créé, après la première rencontre de formation, un atelier d'éducation à la sexualité destiné aux jeunes fréquentant leur organisme. Des participant-es rapportent une volonté de poursuivre la recherche d'informations quant à la sexualité et en regard des préoccupations des jeunes, par exemple par le biais de lectures.

L'écart entre les participant-es dans l'attitude adoptée face à leurs connaissances limitées pourrait s'expliquer de plusieurs manières. Une hypothèse relève des enjeux organisationnels. En effet, l'équipe qui a développé un atelier a potentiellement bénéficié de temps sur les heures de travail pour accomplir cette tâche, alors que les intervenant-es visité-es dans l'autre organisme ne profitent peut-être pas de conditions similaires. L'écart pourrait aussi s'expliquer par des caractéristiques individuelles. Les participant-es qui ont mis en place des stratégies pour augmenter leurs connaissances et transmettre aux jeunes des informations adaptées reconnaissent potentiellement davantage les compétences générales qu'ils possèdent et qui peuvent être mobilisées lors des interventions en matière d'éducation à la sexualité. Ce dernier point fait écho à la composante de l'estime de soi de l'approche de l'empowerment de Ninacs (2008), qu'il faudrait potentiellement développer davantage dans le cadre de la formation.

L'activité de classification des compétences visait la composante de l'estime de soi par une reconnaissance par les participant-es de leurs compétences et de celles de leurs collègues. Or, cette activité est l'une de celles ayant été le plus fréquemment rapportées parmi les moins appréciées. Selon le journal de bord, la première partie de cette activité, qui consiste à rapporter une intervention effectuée par un-e ou plusieurs membres de l'équipe, a suscité la participation. Toutefois, l'exercice suivant, soit d'identifier les compétences mobilisées lors de l'intervention relatée, n'a pas entraîné la même participation. Plutôt que

de classer les compétences dans un tableau avec les participant·es, cette activité pourrait être construite à la manière de l'activité de la tempête d'idées. Cela répondrait possiblement davantage aux besoins de certain·es d'avoir un support visuel pour favoriser leur implication. Dans un deuxième temps, le tableau présentant les compétences nommées pourrait être rendu disponible aux intervenant·es, permettant de conserver une trace concrète de leurs compétences.

6.4 Limites

Les résultats présentés doivent être interprétés en considérant certaines limites inhérentes à la démarche mobilisée dans ce projet. Bartholomew et al. (2016) insistent sur l'importance de mobiliser la communauté et les personnes ciblées par les interventions avant même leur conception afin d'en assurer la cohérence avec les besoins réels des populations concernées. Or, l'analyse des besoins sur lesquels reposent les ateliers de formation ne tient compte que des écrits scientifiques et de quelques documents de la littérature grise. Les intervenant·es qui œuvrent auprès des jeunes en situation d'itinérance n'ont pas été directement sondé·es dans le cadre de ce projet, pas plus que les jeunes ayant fait l'expérience de l'itinérance. Certains besoins des intervenant·es ont ainsi pu être omis ou mal cernés, auquel cas les ateliers de formation ne seraient pas parfaitement adaptés aux réalités des participant·es, influençant forcément les effets de cette formation. Mettre en place un comité consultatif avait notamment pour objectif de pallier l'absence d'analyse empirique des besoins. En effet, les membres du comité ont notamment été invité·es à se prononcer sur les besoins identifiés, les objectifs des ateliers et les contenus abordés, ce qui est en phase avec une approche déductive de l'analyse des besoins (Massé, 2010). Malheureusement, aucun·e jeune en situation d'itinérance ou ayant fait l'expérience de l'itinérance n'a joint ce comité, alors que ces jeunes constituent le public ultimement visé par les ateliers de formation. Les tentatives pour inclure un·e professionnel·le en sexologie qui travaille en éducation à la sexualité dans une approche cohérente avec celle mobilisée dans le projet ont aussi été infructueuses. Il en résulte que le comité consultatif n'était pas composé de toutes les parties intéressées par les ateliers pour en valider la pertinence.

Planifier l'animation d'ateliers implique d'obtenir l'aval de directions d'organismes pour mobiliser l'ensemble de leurs intervenant·es à un même moment. Dans le cadre du présent projet, l'équipe d'intervention dans les organismes sélectionnés était rencontrée à deux reprises, pour une durée totale de 4 heures (c'est-à-dire 3 heures de formations, 30 minutes pour l'explication du projet et 30 minutes pour la passation des questionnaires papier). Les participant·es sont donc issu·es d'organismes prêts à

libérer des employé-es et les rémunérer pour une formation portant sur l'éducation à la sexualité, ce qui démontre qu'ils accordent une certaine importance à cette thématique. Cela a pu influencer positivement les effets de la formation. Par ailleurs, les contraintes d'horaire de l'animatrice et propres à un des organismes ont fait en sorte que pour l'un des groupes, une semaine plutôt que 4 a séparé l'animation des 2 ateliers. Par cette situation, les participant-es de ce groupes ont bénéficié de peu de temps pour mettre en application les apprentissages acquis lors du premier atelier avant d'être exposé-es au deuxième atelier. Cette situation a également pu influencer les effets de la formation, puisque certaines activités prévues lors du deuxième atelier impliquent un retour sur les expériences vécues depuis la première rencontre.

Les ateliers conçus visaient des changements de comportement chez les personnes intervenantes et dans les pratiques d'équipes. Par ailleurs, les écrits portant sur l'empowerment reconnaissent l'influence du contexte des organismes dans l'émergence ou non de changements (Côté et al., 2020b; Ninacs, 2008). Ainsi, une des équipes rencontrées dans le cadre de ce projet a pu développer une activité visant à favoriser les discussions portant sur la sexualité avec les jeunes qui fréquentent leur organisme après s'être vu accorder du temps de travail sans présence d'utilisateur-es par la direction. Cet exemple illustre comment les organisations peuvent favoriser des changements de pratiques chez les individus. Notons que les personnes intervenantes ayant participé aux ateliers de formation ont pu discuter des barrières organisationnelles aux discussions en matière de sexualité dans une approche globale, positive et anti-oppressive lors de ces ateliers. Toutefois, les propos des participant-es lors de l'évaluation révèlent que l'influence du contexte organisationnel persiste, malgré la volonté de certain-es de changer les pratiques. Or, le contexte des organismes québécois dédiés aux jeunes en situation d'itinérance n'a pas été détaillé dans le cadre du présent projet (p. ex. contraintes liées au roulement de personnel, limite de temps accordé aux réunions d'équipe, etc.), limitant l'analyse de certains résultats.

Les résultats doivent aussi être lus en considérant les limites de l'échantillon. Un nombre restreint de réponses a été obtenu par la passation du second questionnaire, administré en ligne un mois après le deuxième atelier de formation. De plus, les réponses colligées au premier questionnaire étaient pour certaines courtes et peu détaillées. De ce fait, les résultats présentés ne permettent possiblement pas de saisir toutes les nuances de l'expérience des participant-es. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer cette participation limitée. Outre les enjeux liés au temps de passation des questionnaires, la posture de l'étudiante ayant mené la recherche a pu influencer la participation. En effet, c'est la même étudiante qui a développé les ateliers, les a animés et en a fait l'évaluation. Dans ce contexte, il est possible que des

participant-es plus critiques envers la formation aient préféré restreindre leur participation pour ne pas déplaire ou par crainte de heurter l'étudiante avec qui ils ont interagi pendant les ateliers. D'ailleurs, ces craintes ont pu influencer la nature des réponses aux questionnaires, dans la mesure où certain-es ont pu préférer rapporter les éléments positifs de la formation plutôt que d'élaborer sur les aspects à améliorer.

6.5 Pistes pour bonifier la formation et l'intervention

La démarche de planification permet de mettre les jalons d'une nouvelle analyse des besoins, tel que proposé par Bartholomew et al., (2016). En ce sens, certaines pistes peuvent être proposées pour bonifier les ateliers, mais également pour la planification de futures formations. Les ateliers ont été conçus dans une visée de réduire les jugements préjudiciables portés sur la sexualité des jeunes en situation d'itinérance. Ces jugements découlent notamment d'une vision centrée sur les risques sexuels, dont les risques de grossesses et de transmission des ITSS. Pourtant, l'une des thématiques les plus souvent abordées par les participant-es lors des ateliers est celle du consentement sexuel en contextes d'itinérance et d'échanges de services sexuels, au-delà des mises en situation qui ciblaient ce thème. La thématique du consentement met en exergue des enjeux à la fois liés à l'âge, au genre et à la précarité économique et résidentielle, en plus de faire écho aux notions de pouvoir d'agir et d'agentivité sexuelle. En ce sens, elle se prêtait bien aux échanges dans le cadre de la formation, en raison des approches qui la sous-tendent. Une plus grande place pourrait y être accordée dans les ateliers. En outre, cette idée de risques associés au consentement (ou non-consentement) semble une piste intéressante à explorer dans les études ultérieures.

Les ateliers ont été animés auprès d'intervenant-es psychosociaux dans le contexte précis des organismes communautaires. Les jeunes en situation d'itinérance ont aussi recours aux services et programmes du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS), que ceux-ci soient ou non dédiés spécifiquement à cette population. Les soins reçus dans ce contexte peuvent être empreints de jugements et contribuer à la stigmatisation des jeunes (Côté et Fournier, 2018 ; Henriques et al., 2022; Munro et al., 2021). En ce sens, concevoir une formation adaptée au contexte des intervenant-es qui œuvrent dans le RSSS, mais ayant une connaissance limitée des réalités des jeunes en situation d'itinérance, serait pertinent. En effet, les ateliers de formation conçus dans le cadre de la présente démarche nécessitaient que les participant-es aient une bonne compréhension du contexte de vie des jeunes en situation d'itinérance et certaines connaissances quant aux enjeux relatifs à la sexualité de ces jeunes. Ces ateliers ne sont donc pas adaptés à un public général.

Enfin, les résultats de la présente étude démontrent que malgré la formation reçue, un malaise à aborder le sujet de la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance persiste chez certain-es participant-es. Tou·tes n'ont pas mis en place des stratégies pour aborder ce sujet avec les jeunes. Pourtant, les besoins des jeunes en situation d'itinérance en matière d'éducation à la sexualité persistent. En plus d'offrir des ateliers de formation aux intervenant-es, il semble pertinent de déployer auprès des jeunes en situation d'itinérance des ateliers d'éducation à la sexualité dans une approche globale, positive et anti-oppressive. En offrant des ateliers qui ne sont pas systématiquement centrés sur la notion des risques associés à leur sexualité, on contribuerait à la diminution des jugements et de la stigmatisation à leur égard.

CONCLUSION

Ce projet consistait en la planification d'ateliers de formation dont l'objectif est d'amener les intervenant-es à aborder le sujet de la sexualité en adoptant une approche globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance. Ultimement, ces ateliers visent à favoriser le bien-être sexuel de ces jeunes. Le processus de planification, inspiré des étapes proposées par l'intervention ciblée (Bartholomew et al, 2016), a assuré une cohérence entre les besoins identifiés, les objectifs ciblés, les approches choisies, les activités prévues et celles réellement déployées. La présente démarche d'évaluation qualitative permet de documenter l'appréciation et les effets perçus des ateliers de formation.

Les résultats de cette évaluation ont contribué à une meilleure compréhension de la manière dont ce type de formation peut influencer les pratiques des intervenant-es. L'appréciation des activités par les participant-es laisse supposer que l'approche de l'empowerment (Ninacs, 2008), qui sert de base aux ateliers conçus, a contribué à modifier les pratiques de certain-es intervenant-es, notamment grâce à une participation aux échanges entre membres de l'équipe. Aborder les croyances et les valeurs des participant-es semble avoir contribué à une leur volonté d'adopter une approche globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance, réduisant les jugements portés sur leur sexualité. L'augmentation du confort à discuter de sexualité a été favorisée par l'acquisition de connaissances et de compétences quant à cette approche. Les participant-es ont jugé pertinent de pouvoir mettre en application les stratégies proposées dans le contexte des ateliers et souhaitent continuer d'augmenter leurs connaissances en lien avec l'éducation à la sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance.

Les effets rapportés par les participant-es semblent toutefois se limiter à des effets individuels plutôt que de se manifester dans les pratiques de toute l'équipe. Cet élément soulève la pertinence de mobiliser à la fois les approches d'empowerment individuel et communautaire dans la planification d'ateliers de formation visant des équipes de travail. Les ateliers pourraient aussi être bonifiés en accordant plus d'espace aux questions entourant le consentement sexuel. En effet, le thème du consentement sexuel comme potentiel risque en contextes d'itinérance et d'échanges de services sexuels a pris une grande place dans les discours des participant-es.

Bien qu'adressés à des intervenant-es, les ateliers de formation conçus visent à favoriser le bien-être sexuel des jeunes en situation d'itinérance. Puisque les jeunes ne fréquentent pas que les ressources leur

étant spécifiquement dédié·es, des formations adaptées ciblant des intervenant·es et autres professionnel·les du réseau de la santé et des services sociaux devraient être planifiées. Aussi, les ateliers planifiés dans le cadre du présent projet ont été bien reçus de la part des participant·es et les résultats obtenus laissent croire qu'ils ont eu certains effets sur les pratiques d'intervenant·es. Toutefois, un certain degré d'inconfort à discuter de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance perdure. Des interventions ciblant directement les jeunes en situation d'itinérance devraient être déployées en plus des formations offertes aux intervenant·es.

ANNEXE A

Tableau PRECEDE – Analyse des besoins

DIAGNOSTIC SOCIAL Jeunes en situation d'itinérance	DIAGNOSTIC ÉPIDÉMIOLOGIQUE Jeunes en situation d'itinérance	DIAGNOSTIC COMPORTEMENTAL / ENVIRONNEMENTAL Intervenant-es
Conditions de vie • Absence de résidence stable, sécuritaire et permanente; peu ou pas d'accès à des espaces privés ou intimes. • Exclusion familiale. • Sentiment de sécurité moindre. • Risque accru de violences en contexte d'itinérance (notamment violences sexuelles). • Décrochage scolaire. • Pauvreté, faible revenu (difficulté d'accès à l'emploi). Contexte socioculturel • Perçu-es comme fainéant-es et irresponsables. • Discrimination (logement, emploi) et stigmatisation fondées sur la situation résidentielle. • Homeism, cishétéronormativité, sexisme, racisme, colonialisme, âgisme, capacitisme qui contribuent à l'exclusion, aux violences et aux barrières à l'accès aux soins. • Sexualité normalisée est privée, gratuite, adulte, dans une relation de couple monogame, hétérosexuelle, procréative, intragénérationnelle.	Santé générale* • Victimisation (physique, psychologique, sexuelle) et négligence à l'enfance et à l'adolescence; traumas. • Détresse psychologique. • Enjeux de santé mentale (troubles de l'humeur, anxiété, idéations suicidaires, troubles psychotiques). • Consommation et polyconsommation de substances psychoactives. • Enjeux de dépendance. • Risque accru de surdoses. Santé sexuelle* • Risque accru de victimisation sexuelle en contexte d'itinérance. • Grande prévalence d'ITSS dont le VIH. • Grande prévalence de grossesses non-planifiées. • Sexualité des jeunes en situation d'itinérance abordée sous l'angle des comportements sexuels dits à risque. ○ Peu de données disponibles sur les relations amoureuses, le plaisir, le désir ou le bien-être sexuel global des jeunes en situation d'itinérance. *Notion de risques au cœur des réflexions	Comportements • Communication de jugements quant à la sexualité des jeunes. ○ Interventions axées sur les risques (violences, ITSS, grossesses). ○ Interventions teintées par l'homeism, l'homophobie, la transphobie, le sexisme, le racisme, le colonialisme, l'âgisme et le capacitisme. • Discussions et interventions limitées en matière d'éducation à la sexualité. Environnement • Jeunes abordent la sexualité dans un contexte d'urgence (contribue à l'adoption d'une approche centrée sur les risques). • Les règles dans les organismes sont contraignantes pour la sexualité des jeunes.

Cible ultime Jeunes en situation d'itinérance Population visée par l'intervention Intervenant-es qui œuvrent auprès de ces jeunes	Priorité Aborder la sexualité de ces jeunes sous un angle positif de promotion de la santé sexuelle	Résumé des comportements Les intervenant-es évitent de parler de sexualité et adoptent un discours normatif qui peut être stigmatisant lorsqu'il est question de la sexualité des jeunes en situation d'itinérance.
Objectifs Amener les intervenant-es à discuter de sexualité avec ces jeunes, dans une approche globale, positive et anti-oppressive.	Diminuer le sentiment de stigmatisation associé à la sexualité chez les jeunes en situation d'itinérance.	Améliorer la qualité des relations amoureuses et sexuelles des jeunes en situation d'itinérance.

Comportement visé : Discuter de sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance

FACTEURS PRÉDISPOSANTS Intervenant-es	FACTEURS FACILITATEURS Intervenant-es	FACTEURS DE RENFORCEMENT Intervenant-es
Connaissances - Connaissances limitées, surtout centrées sur les risques. Attitudes - Malaise à aborder le sujet de la sexualité. - Degré d'ouverture à aborder les sujets relatifs à la sexualité est variable entre les intervenant-es. - Interventions teintées par les valeurs des intervenant-es. Sentiment d'auto-efficacité - Crainte de causer préjudice. - Sentiment que parler de sexualité est réservé à des spécialistes.	Habiletés - Possèdent des habiletés qui ne sont pas systématiquement mobilisées lorsqu'il est question de discuter de sexualité. - Écoute sans jugement - Empathie - Habileté à effectuer des recherches et juger de la validité de l'information - Adoption d'un langage qui sous-entend un jugement. Accès et disponibilités des ressources - Formations disponibles en lien avec la réalité des jeunes 2SLGBTQIA+ ou en lien avec la transmission des ITSS/VIH. - Enjeux liés à la sexualité ne sont pas traités de façon prioritaire dans les rencontres d'équipe.	En lien avec les jeunes - Les intervenant-es tentent de répondre à des besoins jugés plus urgents que ceux d'ordre sexuel (contexte de vie des jeunes fait qu'ils ont du mal à répondre à leurs besoins). - Les intervenant-es perçoivent un malaise chez les jeunes en lien avec les discussions qui portent sur la sexualité.

ANNEXE B

Matrice des objectifs

Objectifs de performance	Objectifs d'apprentissage		
	Connaissances	Attitudes	Habiletés
OP.1 Reconnaître l'importance d'une approche globale, positive et anti-oppressive lorsqu'il est question de discuter de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	C.1.1 Définir ce qu'est une approche globale, positive et anti-oppressive lorsqu'il est question d'éducation à la sexualité.	A.1.1 Reconnaître les impacts bénéfiques pour les jeunes de discuter de sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive.	H.1.1 Décoder les enjeux liés à la sexualité globale des jeunes en situation d'itinérance.
	C.1.2 Décrire les conditions de vie qui peuvent avoir un impact sur les contextes des relations sexuelles et affectives des jeunes en situation d'itinérance.	A.1.2 Prendre conscience de l'influence de leurs conditions de vie sur la sexualité des jeunes en situation d'itinérance.	
	C.1.3 Décrire les éléments du contexte social (mœurs, valeurs, traditions, lois) qui peuvent avoir un impact sur l'éducation à la sexualité déployée auprès des jeunes en situation d'itinérance.		
OP.2 Poser un regard critique sur sa capacité à favoriser la discussion en matière de sexualité entre jeunes en situation d'itinérance et intervenants.	C.2.1 Rapporter les conditions (attitudes, paroles et comportements) qui influencent l'issue d'une discussion en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	A.2.1 Prendre conscience des émotions vécues en lien avec des situations reliées à la sexualité des jeunes en situation d'itinérance.	H.2.1 Identifier les lacunes des interventions déployées.
	C.2.2 Décrire comment des émotions, connaissances et croyances influencent les attitudes, paroles et comportements adoptés lors de discussions portant sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	A.2.2 Reconnaître les connaissances et croyances personnelles qui influencent les perceptions en lien avec la sexualité des jeunes en situation d'itinérance.	H.2.2 Proposer des interventions alternatives qui s'inscrivent dans une approche globale, positive et anti-oppressive.
	C.3.1 Rapporter les attitudes, paroles et comportements qui influencent positivement l'issue d'une discussion en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	A.3.1 Prendre conscience des compétences déjà acquises par les intervenant.es qui peuvent être mobilisées lors de discussions portant sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	H.3.1 Établir un plan pour favoriser les discussions en matière de sexualité dans le milieu
OP.3 Surmonter les barrières aux discussions en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.	C.3.2 Identifier les barrières aux discussions globales, positives et anti-oppressives en matière de sexualité.	A.3.2 Exprimer son engagement à favoriser les discussions sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance	
	C.3.3 Identifier différents moyens de favoriser les discussions liées à la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.		

ANNEXE C
Courriel aux directions

Bonjour,

Je suis étudiante à la maîtrise en sexologie. Je vous sollicite en lien avec mon projet de mémoire, qui consiste en la planification, l'animation et l'évaluation d'une formation visant les intervenant.es psychosociaux qui oeuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance. J'aimerais animer gratuitement cette formation auprès des intervenant.es de [nom de l'organisme].

La formation, qui s'échelonne sur 2 rencontres d'environ 2 heures, vise à outiller les intervenant.es pour aborder la sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance. Vous trouverez en pièce jointe un document où figurent davantage d'informations relatives au projet et aux éléments qui seront abordés lors de cette formation.

Je suis disponible pour répondre à vos questions et discuter de la possibilité d'offrir la formation à vos intervenant.es.

Au plaisir de faire votre connaissance,

Ariane Brisson (elle), B.A. sexologue
Étudiante à la maîtrise en sexologie, profil recherche-intervention
brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca

ANNEXE D

Lettre aux directions



Discuter de sexualité sans jugement : planification et évaluation d'une formation visant les intervenant.es qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance

Lorsqu'il est question de leur sexualité, la notion de risque semble au cœur de l'intervention auprès des jeunes en situation d'itinérance. Les discussions et l'intervention en matière d'éducation à la sexualité auprès de ces jeunes sont souvent axés sur les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) dont le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), les grossesses non planifiées et les comportements y étant associés. Parallèlement, des jeunes en situation d'itinérance rapportent de mauvaises expériences ou une crainte d'être jugé.es qui sous-tendent que des intervenant.es n'adopteraient pas systématiquement une attitude de non-jugement face à leur sexualité.

C'est pourquoi, dans le cadre de mon projet de maîtrise, j'ai développé une formation dont l'objectif est d'amener les intervenant.es à aborder la sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance. Les prochaines étapes de mon projet sont d'implanter cette formation puis d'en documenter l'appréciation et les effets perçus. Je souhaite également colliger des informations permettant d'y apporter des améliorations. Ce projet offrira des données sur le fonctionnement et la pertinence d'une formation en matière d'éducation à la sexualité auprès des intervenant.es, contribuera à la mise en place de pratiques moins stigmatisantes pour les jeunes en situation d'itinérance et permettra de mieux comprendre les impacts potentiels de ce type de formation sur les milieux de vie fréquentés par ceux-ci. Ultimement, il vise à améliorer la santé sexuelle des jeunes en situation d'itinérance.

Je sollicite la participation d'intervenant.es psychosociaux œuvrant dans un centre de jour qui dessert les jeunes en situation d'itinérance à Montréal. Je souhaite animer la formation auprès d'équipes de travail, ainsi, **j'aimerais offrir gratuitement cette formation directement dans votre milieu, auprès de vos intervenant.es.** La participation de votre organisme au projet implique que vos employé.es soient libéré.es lors de la formation, soit de **2 périodes de 2h**. Les intervenant.es ayant suivi la formation seront invité.es à remplir un premier questionnaire immédiatement après la deuxième séance, puis à remplir un second questionnaire en ligne, un mois après la formation.

Suite à la formation, les intervenant.es seront en mesure de 1) reconnaître l'importance d'une approche globale, inclusive et anti-oppressive lorsqu'il est question de discuter des enjeux relatifs à la sexualité des jeunes en situation d'itinérance 2) poser un regard critique sur leur capacité à favoriser la discussion en matière de sexualité entre jeunes en situation d'itinérance et intervenants 3) surmonter les barrières aux discussions globales, positives et anti-oppressives en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance et 4) mettre en place un plan afin de favoriser les discussions sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

Si vous êtes intéressé.es à participer, je vous invite à entrer en contact avec moi (brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca).

Au plaisir de compter votre milieu parmi ceux participant à la recherche !

Ariane Brisson (elle), B.A. sexologue
Étudiante à la maîtrise en sexologie, profil recherche-intervention
brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca

ANNEXE E

Lettre aux intervenant-es



Discuter de sexualité sans jugement : planification et évaluation d'une formation visant les intervenant-es qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance

Lorsqu'il est question de leur sexualité, la notion de risque semble au cœur de l'intervention auprès des jeunes en situation d'itinérance. Les discussions et l'intervention en matière d'éducation à la sexualité auprès de ces jeunes sont souvent axés sur les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) dont le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), les grossesses non planifiées et les comportements y étant associés. Parallèlement, des jeunes en situation d'itinérance rapportent de mauvaises expériences ou une crainte d'être jugé.es qui sous-tendent que des intervenant-es n'adopteraient pas systématiquement une attitude de non-jugement face à leur sexualité.

C'est pourquoi, dans le cadre de mon projet de maîtrise, j'ai développé une formation dont l'objectif est d'amener les intervenant-es à aborder la sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance. Les prochaines étapes de mon projet sont d'implanter cette formation puis d'en documenter l'appréciation et les effets perçus. Je souhaite également colliger des informations permettant d'y apporter des améliorations. Ce projet offrira des données sur le fonctionnement et la pertinence d'une formation en matière d'éducation à la sexualité auprès des intervenant-es, contribuera à la mise en place de pratiques moins stigmatisantes pour les jeunes en situation d'itinérance et permettra de mieux comprendre les impacts potentiels de ce type de formation sur les milieux de vie fréquentés par ceux-ci. Ultiment, il vise à améliorer la santé sexuelle des jeunes en situation d'itinérance.

J'animerai bientôt la formation auprès de votre équipe de travail et je sollicite votre participation. La participation au projet implique d'assister à la formation lors de **2 périodes de 2h, le lundi 3 octobre à 9h30 et le mardi 1^{er} novembre à 9h30**, dans votre milieu de travail. Vous serez invité.es à remplir un premier questionnaire immédiatement après la deuxième séance (durée d'environ 15 minutes), puis à remplir un second questionnaire en ligne, un mois après la formation (durée d'environ 30 minutes). Vous pourrez vous retirer du projet à tout moment.

Suite à la formation, vous devriez être en mesure de 1) reconnaître l'importance d'une approche globale, inclusive et anti-oppressive lorsqu'il est question de discuter des enjeux relatifs à la sexualité des jeunes en situation d'itinérance 2) poser un regard critique sur leur capacité à favoriser la discussion en matière de sexualité entre jeunes en situation d'itinérance et intervenants 3) surmonter les barrières aux discussions globales, positives et anti-oppressives en matière de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance et 4) mettre en place un plan afin de favoriser les discussions sur la sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance.

Si vous avez des questions sur le projet et sur les implications de votre participation, je vous invite à entrer en contact avec moi (brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca).

Au plaisir de vous compter parmi les participant-es à la recherche !

Ariane Brisson (elle), B.A. sexologue
Étudiante à la maîtrise en sexologie, profil recherche-intervention
brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca

ANNEXE F

Questionnaire 1

Questionnaire 1

« Discuter de sexualité sans jugement : planification et évaluation d'une formation visant les intervenant-es qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance »

1. Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre sentiment de confort à discuter de sexualité avec les jeunes ?

Pas du tout

Totalement

1 2 3 4 5

2. Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre niveau de connaissances quant à l'approche globale en matière d'éducation à la sexualité ?

Pas du tout

Totalement

1 2 3 4 5

3. Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre niveau de connaissances quant à l'approche positive en matière d'éducation à la sexualité ?

Pas du tout

Totalement

1 2 3 4 5

4. Dans quelle mesure avez-vous l'impression que la formation a amélioré votre niveau de connaissances quant à l'approche anti-oppressive en matière d'éducation à la sexualité ?

Pas du tout

Totalement

1 2 3 4 5

5. Quelles sont les **activités** que vous avez le plus appréciées dans cette formation ? Expliquez votre réponse.

- ☐ Tempête d'idée/schématisation de concepts (Post-it)
- ☐ Critique des outils utilisés par les milieux
- ☐ Boîte à thèmes
- ☐ Exposé magistral (pistes d'intervention)
- ☐ Classification des compétences
- ☐ Mises en situation (Orange et Rouge)
- ☐ Continuum des barrières
- ☐ Rédaction d'un plan d'action

[illegible]

6. Quelles sont les **activités** que vous avez le moins appréciées dans cette formation ? Expliquez votre réponse.

- ☐ Tempête d'idée/schématisation de concepts (Post-it)
- ☐ Critique des outils utilisés par les milieux
- ☐ Boîte à thèmes
- ☐ Exposé magistral (pistes d'intervention)
- ☐ Classification des compétences
- ☐ Mises en situation (Orange et Rouge)
- ☐ Barrières
- ☐ Rédaction d'un plan d'action

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

7. Selon vous, quels **contenus** ou **sujets** abordés dans la formation étaient les plus pertinents pour votre rôle d'intervenant-e auprès des jeunes en situation d'itinérance ? Expliquez votre réponse.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANNEXE G

Questionnaire 2

Accueil

Il y a un mois, vous avez participé à des ateliers de formation dont l'objectif était d'amener les intervenant.es à aborder la sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance. À la suite de cette formation, nous vous invitons à répondre à un dernier questionnaire. La passation de ce questionnaire devrait vous prendre environ 30 minutes. Nous vous invitons à répondre au meilleur de votre connaissance avec le plus de détails possible.

Nous vous rappelons que le projet consiste en l'animation et l'évaluation de la formation. Il offrira des données sur le fonctionnement et la pertinence d'une formation en matière d'éducation à la sexualité auprès des intervenant.es, contribuera à la mise en place de pratiques moins stigmatisantes pour les jeunes en situation d'itinérance et permettra de mieux comprendre les impacts potentiels de ce type de formation sur les milieux de vie fréquentés par ceux-ci. Ultimement, ce projet vise à améliorer la santé sexuelle des jeunes en situation d'itinérance. L'évaluation de la formation vise à documenter les effets perçus de la formation sur les intervenant.es, les milieux dans lesquels elles.ils.iels oeuvrent et sur les jeunes qui le fréquentent, ainsi qu'à proposer des améliorations qui pourraient lui être apportées.

Nature et durée de votre participation

La passation de ce questionnaire est d'une durée approximative de 30 minutes.

Avantages liés à la participation

Nous ne pouvons pas vous assurer que vous retirerez un avantage personnel en participant au projet. Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances et des améliorations sur les interventions auprès des jeunes en situation d'itinérance.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la passation de ce questionnaire. Le principal inconvénient envisagé consiste en le temps que cela vous demande.

Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les données seront rendues anonymes. Tous les noms de personnes, de lieux et de ressources seront modifiés. Seule l'étudiante-chercheuse et le directeur de recherche auront accès aux données brutes. Les réponses aux questionnaires en ligne seront conservées dans un ordinateur protégé d'un mot de passe ainsi que sur une clé USB qui sera placée sous clé dans un classeur d'un local de recherche. Les réponses aux questionnaires ne sont pas confidentielles dans la mesure où des extraits rendus anonymes figureront dans les résultats publiés (sous forme de citations anonymisées). Les questionnaires seront détruits 5 ans après la fin du projet.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante-chercheuse verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Vous ne recevrez pas de compensation liée à votre participation à ce projet de recherche.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec le directeur de recherche, Philippe-Benoit Côté (514 987-3000 poste 5294 ou cote.philippe-benoit@uqam.ca), ou avec l'étudiante-chercheuse, Ariane Brisson (brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca).

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe.fsh@uqam.ca

Remerciements

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

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées, dans les 5 années suivant la fin du projet, par d'autres chercheurs à ces conditions?

- Oui
- Non

Consentement (Cette question est obligatoire)

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose, comme présenté dans le présent formulaire.

J'accepte volontairement de répondre au questionnaire en ligne.

- Oui

Questionnaire

1. Depuis la formation, qu'est-ce qui a changé, selon vous, dans votre façon de parler de sexualité avec les jeunes ?
2. À votre connaissance, depuis la formation, quels moyens vous ou vos collègues avez-vous mis en place pour augmenter votre aisance à parler de sexualité avec les jeunes en situation d'itinérance ? Qu'est-ce qui a favorisé ou nuit à l'adoption de ces moyens ?
3. Avez-vous discuté avec des personnes de votre équipe de travail d'éléments abordés lors de la formation ? De quels éléments avez-vous discuté et dans quel contexte ?

Fin

Nous vous remercions sincèrement de votre précieuse participation au projet.

Pour toute question ou tout commentaire, n'hésitez pas à me contacter.

Ariane Brisson

brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca

ANNEXE H

Journal de bord

Atelier X, milieu X	Date et heure prévues
Nombre de participant-es et caractéristiques : • • • • [Heures réelles] Contenus abordés : ☐ Définition de l'approche globale, positive et anti-oppressive ☐ Conditions de vie des jeunes PSI et leur impact sur la vie affective et sexuelle ☐ Propos de jeunes recueillis lors d'une étude antérieure ☐ Éléments des outils de prévention/promotion de la santé sexuelle qui ne sont pas adaptés ☐ Interventions pour accompagner les outils ☐ Émotions, valeurs, connaissances et croyances qui peuvent influencer l'intervention ☐ Pistes d'intervention [Détails sur le déroulement et les contenus]	
Impressions sur la participation : [Détails]	
Défis rencontrés, activités qui se sont bien déroulées ou moins bien déroulées, autres commentaires : [Détails]	

ANNEXE I

Certification éthique



No. de certificat : 2022-4060
Date : 2021-12-08

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Discuter de sexualité sans jugement : planification et évaluation d'une formation visant les intervenant.es qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance

Nom de l'étudiant : Ariane Brisson

Programme d'études : Maîtrise en sexologie (recherche-intervention - avec mémoire)

Direction(s) de recherche : Philippe-Benoît Côté

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2022-12-08**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPE FSH

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Discuter de sexualité sans jugement : conception et évaluation d'ateliers de formation visant les intervenant.es qui oeuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance

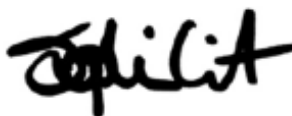
Nom de l'étudiant : Ariane Brisson

Programme d'études : Maîtrise en sexologie (recherche-intervention - avec mémoire)

Direction(s) de recherche : Philippe-Benoît Côté

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.



Sophie Gilbert
Professeure, Département de psychologie
Présidente du CERPE FSH

ANNEXE J

Formulaire de consentement



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Discuter de sexualité sans jugement : planification et évaluation d'une formation visant les intervenant.es qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance

Étudiante-chercheuse

Ariane Brisson

Maîtrise en sexologie, profil recherche-intervention

brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Philippe-Benoît Côté

Professeur, département de sexologie

514 987-3000 poste 5294

cote.philippe-benoit@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique la participation à une formation et à la passation de questionnaires. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet vise à animer et évaluer une formation développée avec l'objectif d'amener les intervenant.es à aborder la sexualité de façon globale, positive et anti-oppressive avec les jeunes en situation d'itinérance. Il offrira des données sur le fonctionnement et la pertinence d'une formation en matière d'éducation à la sexualité auprès des intervenant.es, contribuera à la mise en place de pratiques moins stigmatisantes pour les jeunes en situation d'itinérance et permettra de mieux comprendre les impacts potentiels de ce type de formation sur les milieux de vie fréquentés par ceux-ci. Ultérieurement, ce projet vise à améliorer la santé sexuelle des jeunes en situation d'itinérance.

La formation sera déployée auprès d'intervenant.es psychosociaux qui œuvrent auprès de jeunes en situation d'itinérance au sein de différents organismes situés à Montréal. L'évaluation de la formation vise à documenter les effets perçus de la formation sur les intervenant.es, les milieux dans lesquels elles et ils œuvrent et sur les jeunes qui fréquentent ces milieux, ainsi qu'à proposer des améliorations qui pourraient lui être apportées.

Nature et durée de votre participation

La formation, d'une durée d'environ 4 heures, s'échelonne sur 2 séances de 2h dont la 2^e sera immédiatement suivie par la passation d'un questionnaire en format papier. La passation de ce questionnaire est d'une durée approximative de 15 minutes. Un mois après la formation, un lien vers un questionnaire en ligne vous sera acheminé par courriel. La passation de ce questionnaire est d'une durée approximative de 30 minutes.

Avantages liés à la participation

Nous ne pouvons pas vous assurer que vous retirerez un avantage personnel en participant au projet. La formation pourrait contribuer à bonifier vos pratiques auprès de vos usager.es. De plus, votre participation contribuera à l'avancement des connaissances et des améliorations sur les interventions auprès des jeunes en situation d'itinérance.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. Les principaux inconvénients envisagés consistent en le temps que cela vous demande et le sentiment d'inconfort qui pourrait survenir si des valeurs personnelles sont confrontées lors de la formation.

Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez (lieu de travail, adresse courriel, nom) demeureront confidentiels. Les données seront rendues anonymes. Tous les noms de personnes, de lieux et de ressources seront modifiés. Seule l'étudiante-chercheuse et le directeur de recherche auront accès aux données brutes. Les réponses aux questionnaires en ligne seront conservées dans un ordinateur protégé d'un mot de passe ainsi que sur une clé USB qui sera placée sous clé dans un classeur d'un local de recherche, avec les questionnaires sur format papier. Il sera également possible de conserver une copie des données dans OneDrive (serveurs hébergés au Canada). Les formulaires de consentement et les codes permettant l'identification seront conservés sous clé séparément. Les réponses aux questionnaires ne sont pas confidentielles dans la mesure où des extraits rendus anonymes figureront dans les résultats publiés (sous forme de citations anonymisées). Les questionnaires seront détruits 5 ans après la fin du projet.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées, dans les 5 années suivant la fin du projet, par d'autres chercheurs à ces conditions?

☐ Oui ☐ Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante-chercheuse verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Vous ne recevrez pas de compensation liée à votre participation à ce projet de recherche.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec le directeur de recherche, Philippe-Benoît Côté (514 987-3000 poste 5294 ou cote.philippe-benoit@uqam.ca), ou avec l'étudiante-chercheuse, Ariane Brisson (brisson.ariane.2@courrier.uqam.ca).

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

Remerciements

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

Consentement

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

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante-chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE K

Résumé des informations colligées au journal de bord

Activités	Résumé des remarques notées au journal de bord
<i>Introduction</i>	
<i>Tempête d'idées – L'éducation à la sexualité, qu'est-ce que c'est?</i>	• Les conditions de vie des jeunes ont été largement abordées. • L'approche globale, positive et anti-oppressive ne semble pas constituer une notion nouvelle. Elle a par ailleurs moins été mobilisée que prévu tout au long de l'atelier. • La notion de consentement est un élément qui a pris une place importante dans les échanges. • L'activité a suscité une grande participation, tou-ttes se sont exprimé-es. Une baisse de participation a toutefois été observée vers la fin de l'activité, qui fut plus longue que prévu.
	• L'approche globale, positive et anti-oppressive a très bien été définie. • Des liens entre conditions de vie des jeunes en situation d'itinérance sur leur vie affective et sexuelle ont été faits (mais du point de vue de l'animatrice, ces liens auraient pu être mieux définis encore). Le nombre élevé de participant-es n'a pas permis d'approfondir tous les thèmes. Les liens entre les concepts ont principalement été établis par l'animatrice (et non par le groupe). • La notion de consentement est mentionnée par une majorité de participant-es. • L'activité a suscité une grande participation, tou-ttes se sont exprimé-es. Une baisse de participation a été observée vers la fin de l'activité. L'activité fut plus longue que prévu malgré une réduction du nombre de papillons adhésifs remis. • Il y a eu une discussion non planifiée sur l'asexualité.
<i>Une critique des outils – L'impact des messages de prévention</i>	• Les extraits des propos des jeunes ont aidé à discuter des conditions de vie et semblent avoir contribué à justifier la pertinence de réfléchir aux interventions effectuées. Les participant-es ont semblé interpellé-es par ces extraits. • Les affiches de la COCQ-SIDA constituent l'élément qui semble avoir suscité le plus grand intérêt chez les participant-es. ◦ Les critiques formulées s'inscrivent dans une approche positive et anti-oppressive (les thèmes abordés sont la sexualité associée aux dangers, l'homophobie, le double standard sexuel et le sexisme, la stigmatisation des personnes vivant avec le VIH et le racisme sexuel). • Le milieu n'utilise qu'un outil. Discussion sur une activité animée dans l'organisme par le passé. ◦ Les critiques et enjeux formulés s'inscrivent dans une approche positive et anti-oppressive (thèmes abordés sont l'absence d'information sur les aspects positifs de la sexualité, la cisnormativité, les jugements sur les relations des jeunes et le manque d'outils adaptés). ◦ Discussion sur le condom comme outil d'intervention. Discussion non planifiée sur la digue dentaire. Démonstration de la fabrication d'une digue dentaire à la demande des participant-es. ◦ C'est difficile de critiquer les outils lorsque le milieu n'en utilise pas. Présenter des outils qui ne sont pas utilisés par l'organisme semble placer la personne qui anime en position d'experte. • Les interventions pour accompagner les outils ont été proposées par l'animatrice (et non par le groupe).
	• Les participant-es ont été attentif-ives lors de la lecture des propos des jeunes. • Les affiches de la COCQ-SIDA ont semblé choquer les participant-es, qui ont réagi spontanément. ◦ Les critiques formulées s'inscrivent dans une approche positive et anti-oppressive (les thèmes abordés sont le contrôle des sexualités par des institutions, la sexualité associée aux dangers, la stigmatisation des personnes vivant avec le VIH, l'homophobie et le racisme sexuel). • Le milieu n'utilise aucun outil. Des outils sont ponctuellement développés par des stagiaires, mais ne sont pas mobilisés par la suite. • Les participant-es ont été placé-es en sous-groupes pour prendre connaissance d'outils mobilisés par d'autres organismes, ce qui a permis de proposer des interventions pour accompagner ces outils (plutôt que cette tâche revienne à l'animatrice).

	• Une discussion se déroule entre participant-es sur l'aisance à parler de sexualité (aisance des jeunes comme des intervenant-es, qui fait que le sujet n'est souvent pas abordé).
<i>Boîte à thèmes – Un pas de plus vers une réflexion critique</i>	• 5 énoncés pigés, qui ont permis de discuter de plusieurs thématiques. ◦ Les activités sexuelles entre jeunes dans l'organisme (et le contrôle exercé par les organismes), la banalisation des violences sexuelles (et les enjeux liés au genre), les activités sexuelles non protégées (et les rapports de pouvoir dans la négociation du préservatif), la transmission d'informations erronées par des jeunes à d'autres jeunes, le <i>chemsex</i> et le dévoilement du statut sérologique. La notion de consentement a pris une place importante dans les échanges. • En lien avec les discussions, l'animatrice a abordé les formations offertes par le Portail VIH. • Selon les participant-es, les énoncés reflètent des situations réellement vécues dans l'organisme. • Les énoncés ont suscité une moins bonne participation que ce qui était escompté (moins d'échanges que prévu), mais ont tout de même amené les participant-es à nommer les émotions ressenties et certaines valeurs heurtées. • 4 énoncés pigés, qui ont permis de discuter de plusieurs thématiques. ◦ Les activités sexuelles entre jeunes dans l'organisme (et le contrôle exercé par les organismes), la banalisation des violences sexuelles (et les enjeux liés au genre), les grossesses non planifiées (et le contrôle lié à l'âge) et le refus d'être orienté vers certains services par des jeunes (et les violences systémiques dans ces services). La notion de consentement a pris une place importante dans les échanges. • Cette activité s'est très bien déroulée et semble avoir permis l'atteinte des objectifs. Les participant-es ont nommé les émotions ressenties en lien avec les énoncés et ont reconnu certains biais.
<i>Exposé – Quelques pistes pour intervenir</i>	• Les pistes qui ont semblé susciter de l'intérêt sont de demander la permission avant de transmettre de l'information, de connaître les ressources où l'on réfère des personnes et de faire preuve de transparence si l'on réfère vers une ressource que l'on ne connaît pas. • Les pistes ont été rapidement présentées. Le seul commentaire concerne le choix du visuel pour la présentation (appréciation des images de chats).
<i>Introduction et retour sur l'atelier précédent</i>	• Pour donner suite à une demande soumise lors du premier atelier, l'animatrice remet des condoms internes. Les participant-es décident d'en laisser un sur la table pour susciter des discussions avec les jeunes plus tard. • Lors du retour sur l'atelier précédent, les participant-es abordent la sexualité des femmes. L'animatrice propose la lecture du livre Corps Accord. • Les explications sur le cercle vertueux de Gayle Rubin ont été très bien reçues (chaque personne prend la parole, participant-es trouvent cette façon d'appréhender les discours sur la sexualité pertinente). Ces explications ont permis un retour sur les concepts abordés lors de la première rencontre (ont permis de faire des liens avec les émotions, valeurs et croyances qui peuvent influencer l'intervention et influencer le sentiment des jeunes d'être jugé-es, provenance de ces biais). • Les participant-es jugent que le schéma représente bien les échanges de la première activité et apprécient ce document. • Plusieurs participant-es nomment apprécier le schéma qui semble complet. L'animatrice a pu s'y référer à quelques reprises lors de l'atelier pour ajouter aux réflexions sur le contexte de vie des jeunes en situation d'itinérance et son influence sur leur sexualité. • Les explications sur le cercle vertueux de Gayle Rubin sont très bien reçues. Il y a quelques questions des participant-es qui souhaitent clarifier certains termes. • Les participant-es ont tenté d'analyser une intervention effectuée dans la dernière semaine en remplaçant un comportement dans son contexte (lien entre sexualité et contexte de vie). Le consentement prend une place importante dans les échanges.
<i>Classification de compétences – L'expertise des intervenant-es</i>	• Plusieurs compétences sont soulevées par les participant-es lors des échanges et inscrites par l'animatrice dans le tableau de classification. ◦ Établir une relation aidante et entrer en relation avec une personne (les participant-es ont insisté sur l'importance du non-jugement), analyser les besoins et les ressources présentes chez une personne (ici, impliquer les jeunes en situation d'itinérance dans les réflexions sur leurs besoins), rechercher des ressources (utilisation de sources d'informations crédibles) et orienter une personne (des jeunes ont été orienté-es pour le dépistage d'ITSS). • Des participant-es ont nommé ressentir de la fierté en lien avec l'activité créée en équipe entre les 2 ateliers. Ils ont envie de partager le fruit de leur travail, mais identifier les compétences ne suscite pas d'enthousiasme.

	• Plusieurs pistes sont soulevées par les participant-es lors des échanges. ◦ Profiter d'un contexte informel, poser des questions ouvertes, répondre au besoin exprimé, respecter le rythme de la personne, utiliser l'humour, orienter vers des ressources déjà connues et accompagner la personne vers ces ressources, faire preuve de douceur, éviter les jugements, etc. • Tout au long des activités de l'atelier, les attitudes, paroles et comportements qui influencent positivement les discussions en matière de sexualité ont peu été abordés. Les participant-es abordent surtout les barrières aux discussions (crainte de brusquer, de briser le lien ou de rendre les jeunes inconfortables). • L'objectif de cette activité ne semble pas bien compris par les participant-es, qui souhaitent échanger sur les interventions effectuées, mais ne semblent pas intéressés à identifier des compétences. Il pourrait être plus profitable de compléter le tableau après coup (indiquer les compétences, comment elles se manifestent et comment elles peuvent être mobilisées pour discuter de sexualité) puis de le faire parvenir aux participant-es.
<i>Mises en situation – Les histoires de Rouge et d'Orange</i>	• Les participant-es se sont appliqué-es et investi-es dans la tâche (réponses riches et complètes, nuancées). Une personne a toutefois mentionné trouver l'exercice difficile. • Beaucoup de liens sont faits avec le contexte de vie des jeunes et les enjeux d'oppression. • Les participant-es utilisent le cercle vertueux et les pistes d'intervention proposées à la fin du premier atelier. • Des participant-es font des liens avec leurs propres biais. • La notion de consentement est un élément qui a pris de l'importance dans les échanges. • Les émotions et les croyances ont été abordées avec les mises en situation. Les participant-es ont soulevé des biais présents chez les intervenant-es. • Les participant-es ont pu nommer leur sentiment d'impuissance et leurs frustrations en lien avec les limites organisationnelles et structurelles qui nuisent aux interventions. • Le thème du consentement a pris une place d'importance dans les échanges.
<i>Identifier les barrières communes</i>	• Les barrières identifiées sont le malaise des jeunes lorsque la sexualité est abordée, le manque de temps pour discuter des enjeux en profondeur avec les jeunes et le manque d'outils adaptés. • Il est nommé que les barrières sont liées entre elles. • Groupe plus dissipé après la pause. • Les barrières identifiées sont le malaise des intervenant-es, le contexte de vie des jeunes qui crée un sentiment d'urgence et un besoin de répondre à des besoins qui semblent plus fondamentaux que ceux liés à la sexualité, et le manque d'outils et d'accès à de l'information en lien avec l'éducation à la sexualité. • Le groupe s'est emballé lorsqu'il a été question d'aborder les barrières. C'est l'activité qui a suscité le plus de réactions et de tours de parole. Chaque participant-e s'est exprimé-e pour apporter des idées ou nuancer celles proposées.
<i>Établir un plan d'action</i>	• Les moyens identifiés sont de poursuivre les efforts pour mobiliser du temps pour travailler sur des projets liés à l'éducation à la sexualité, faire des recherches, etc., impliquer les jeunes dans la création d'activités en lien avec la sexualité et leur permettre d'occuper différents rôles selon leur aisance, et d'informer les jeunes de la possibilité d'avoir des rencontres individuelles avec les intervenant-es pour discuter de sexualité. • La participation était moindre pour cette activité (p. ex. une personne sur son cellulaire). • Les pistes de solutions identifiées sont de créer un espace pour discuter d'enjeux liés à la sexualité des jeunes entre intervenant-es, de créer un espace pour discuter de ces enjeux avec les jeunes, et de se procurer des livres et chercher de nouvelles formations pour augmenter les connaissances des intervenant-es. • Les participant-es semblaient avoir hâte de mettre des moyens en place.
<i>Conclusion</i>	• Dans les 2 groupes rencontrés, la conclusion s'est faite très rapidement. L'animatrice s'est contentée de rappeler l'objectif de la formation, l'importance de remettre les comportements des jeunes dans leur contexte et la définition de l'approche globale, positive et anti-oppressive.

ANNEXE L

Écarts entre les ateliers prévus et animés

Activités	Objectifs associés	Durée prévue	Durée réelle	Déroulement prévu	Écarts observés
Atelier 1					
Introduction		5 min.	5 min.	• Présentation de l’animatrice • Présentation des participant-es • Objectifs et plan de l’atelier	Aucun
			5 min.		Aucun
Tempête d’idées – L’éducation à la sexualité, qu’est-ce que c’est?	C.1.1 C.1.2	20 min.	30 min.	• Conditions de vie des jeunes en situation d’itinérance • Définition de la sexualité, de l’éducation à la sexualité et de l’approche globale, positive et anti-oppressive	Aucun
			30 min.		• Moins de papillons adhésifs ont été attribués aux participant-es (2 par thème plutôt que 3)
Une critique des outils – L’impact des messages de prévention	C.1.3 A.1.1	25 min.	20 min.	• Réflexion autour de campagnes antérieures • Réflexion sur les outils utilisés dans l’organisme • Interventions pour accompagner les outils	• Les interventions pour accompagner les outils ont été proposées par la personne chargée de l’animation plutôt que par le groupe
			25 min.		Aucun
Boîte à thèmes – Un pas de plus vers une réflexion critique	A.1.2 A.2.1 A.2.2 H.1.1	30 min.	40 min.	• Influence des émotions, des connaissances et des croyances sur l’intervention • Influence des conditions de vie sur la sexualité des jeunes en situation d’itinérance	• Les biais, émotions et croyances ont été abordés, mais il n’a pas spécifiquement été question de comment ils peuvent influencer l’intervention
			35 min.		Aucun
Exposé – Quelques pistes pour intervenir et conclusion	C.2.1	10 min.	5 min.	• Pistes d’intervention pour favoriser les discussions en matière de sexualité	Aucun
			5 min.		
Atelier 2					
Retour sur l’atelier précédent et les interventions effectuées depuis		15 min.	20 min.	• Rappel des objectifs et plan de l’atelier • Cercles vertueux et liens avec les contenus abordés au premier atelier • Retour sur le schéma (tempête d’idées) et autres activités • Retour sur les interventions effectuées	• Plutôt qu’un retour sur des interventions, des participantes ont présenté un jeu qu’elles ont créé pour aborder des thématiques liées à la sexualité avec les jeunes en situation d’itinérance
			15 min.		Aucun

<i>Classification de compétences – L'expertise des intervenant-es</i>	C.3.1 A.3.1	15 min.	20 min.	Compétences mobilisées par les intervenant-es en matière d'éducation à la sexualité	La transition entre l'introduction et cette activité n'est pas nettement définie, manque de cadre
			10 min.		La transition entre l'introduction et cette activité n'est pas nettement définie, manque de cadre
<i>Mises en situation – Les histoires de Rouge et de Orange</i>	C.2.2 H.2.1 H.2.2	30 min.	40 min.	- Critique d'interventions fictives - Comparaison des 2 interventions fictives	Aucun
			40 min.		Aucun
<i>Identifier les barrières communes</i>	C.3.2	10 min.	15 min.	- Choix de barrières par chaque participant-e - Priorisation des barrières - Barrières communes à l'équipe	Aucun
			20 min.		Aucun
<i>Établir un plan d'action</i>	C.3.3 A.3.2 H.3.1	10 min.	5 min.	- Moyens pour surmonter les barrières - Tâches à accomplir et responsables des tâches	Aucune tâche n'a été définie ni attribuée
			10 min.		Par manque de temps, l'animatrice a finalisé le tout à partir des discussions et l'a envoyé par courriel dans les jours suivants
<i>Conclusion</i>		10 min.	2 min.	Retour sur les objectifs	Manque de temps en fin d'atelier, nécessité de mettre fin plus abruptement pour la complétion des questionnaires
			2 min.		Manque de temps en fin d'atelier, nécessité de mettre fin plus abruptement pour la complétion des questionnaires

RÉFÉRENCES

- Abramovich, I.A. (2012). No Safe Place to Go. LGBTQ Youth Homelessness in Canada: Reviewing the Literature. *Canadian Journal of Family and Youth*, 4(1), 29–51. doi:10.29173/cjfy16579
- Abramovich, A., Pang, N., et Moss, A. (2022). Experiences of family violence among 2SLGBTQ + youth at risk of, and experiencing, homelessness before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 26(3), 265–288. doi:10.1080/19359705.2022.2076759
- Acorda, D. E., Jones, J. T., et Santa Maria, D. (2021). Acceptability of a Just-in-Time Adaptive Intervention for HIV Prevention among Youth Experiencing Homelessness: A Qualitative Analysis. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 32(2), 25–42. doi:10.1353/hpu.2021.0049
- Allen, L. (2004). Beyond the birds and the bees: constituting a discourse of erotics in sexuality education. *Gender and Education*, 16(2), 151–167. doi:10.1080/09540250310001690555
- Allen, L., et Carmody, M. (2012). “Pleasure has no passport”: re-visiting the potential of pleasure in sexuality education. *Sex Education*, 12(4), 455–468. doi:10.1080/14681811.2012.677208
- Aparicio, E. M., Phillips, D. R., Okimoto, T., Cabral, M. K., Houser, C., et Anderson, K. (2018). Youth and provider perspectives of Wahine Talk: A holistic sexual health and pregnancy prevention program developed with and for homeless youth. *Children and Youth Services Review*, 93, 467–473. doi:10.1016/j.childyouth.2018.08.014
- Aparicio, E. M., Kachingwe, O. N., Phillips, D. R., Fleishman, J., Novick, J., Okimoto, T., Cabral, M. K., Ka’opua, L. S., Childers, C., Espero, J., et Anderson, K. (2019). Holistic, trauma-informed adolescent pregnancy prevention and sexual health promotion for female youth experiencing homelessness: Initial outcomes of Wahine Talk. *Children and Youth Services Review*, 107. doi:10.1016/j.childyouth.2019.104509
- Aparicio, E. M., Kachingwe, O. N., Fleishman, J., et Novick, J. (2021). Birth Control Access and Selection among Youths Experiencing Homelessness in the United States: A Review. *Health & Social Work*, 46(3), 171–186. doi:10.1093/hsw/hlab004
- Areskoug-Josefsson, K., Rolander, B., et Bülow, P. (2019). Swedish Social Work Students’ Attitudes Toward Addressing Sexual Health Issues in Their Future Profession. *Sexuality and Disability*, 37(2), 161–173. doi: 10.1007/s11195-019-09563-w
- Ashdown, H., Jalloh, C. et Wylie, J. L. (2015). Youth Perspectives on Sexual Health Workshops: Informing Future Practice. *Qualitative Health Research*, 25(11), 1540-1550. doi:10.1177/1049732315570125
- Association canadienne de santé publique et Calgary Sexual Health Centre. (2017). *Ateliers de réductions de la stigmatisation liée aux ITSS* [Guides d’animation et cahiers d’exercices]. <https://www.cpha.ca/fr/ateliers-de-reduction-de-la-stigmatisation-liee-aux-itss>
- Bacqué, M. H., et Biewener, C. (2013). L’empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 3(173), 25–32. doi:10.3917/idee.173.0025
- Barman-Adhikari, A., Hsu, H. T., Begun, S., Portillo, A. P., et Rice, E. (2017). Condomless Sex Among Homeless Youth: The Role of Multidimensional Social Norms and Gender. *AIDS and Behavior*, 21(3), 688–702. doi:10.1007/s10461-016-1624-2
- Bartholomew Eldredge, L.K., Markham, C., Ruiter, R., Fernández, M., Kok, G., et Parcel, G. (2016). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach* (4e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Public Health.

- Begun, S., Kattari, S.K., McKay, K., Ramseyer Winter, V., et O'Neill, E. (2017). Exploring U.S. Social Work Students' Sexual Attitudes and Abortion Viewpoints. *The Journal of Sex Research*, 54(6), 752–763. doi:10.1080/00224499.2016.1186586
- Begun, S., Massey Combs, K., Torrie, M., et Bender, K. (2019)a. "It seems kinda like a different language to us": Homeless youths' attitudes and experiences pertaining to condoms and contraceptives. *Social Work in Health Care*, 58(3), 237–257. doi:10.1080/00981389.2018.1544961
- Begun, S., Torrie, M., Massey Combs, K., et Frey, C. (2019)b. "Getting pregnant might make me seem more normal to them": Attitudes, experiences, and gendered nuances regarding pregnancy and parenting among youths experiencing homelessness. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 31(4), 435–457. doi:10.1080/10538720.2019.1633453
- Begun, S., Barman-Adhikari, A., O'Connor, C., et Rice, E. (2020)a. Social support and pregnancy attitudes among youth experiencing homelessness. *Children and Youth Services Review*, 113, 104959. doi:10.1016/j.childyouth.2020.104959
- Begun, S., Weber, A., Spring, J., Arora, S., Frey, C., et Fortin, A. (2020)b. "This Research Is Cool": Engaging Youth Experiencing Homelessness in Research on Reproductive and Sexual Health. *Social Work in Public Health*, 35(5), 271–281. doi:10.1080/19371918.2020.1791296
- Beharie, N., Kalogerogiannis, K., McKay, M.M., Paulino, A., Miranda, A., Rivera-Rodriguez, A., Torres, E. et Ortiz, A. (2010). The HOPE Family Project: A Family-Based Group Intervention to Reduce the Impact of Homelessness on HIV/STI and Drug Risk Behaviors. *Social Work with Groups*, 34(1), 61–78. doi:10.1080/01609513.2010.510091
- Bengtsson, J., et Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality – "norm-critical" sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154–169. doi:10.1080/14681811.2019.1634042
- Blais, M., Côté, P.-B., Manseau, H., Martel, M., et Provencher, M.-A. (2012). Love without a home: a portrait of romantic and couple relationships among street-involved young adults in Montreal. *Journal of Youth Studies*, 15(4), 403–420. doi:10.1080/13676261.2012.663892
- Blouin, K., Lambert, G., Bitera, R., Gruber, P., et Sylvain, D. (2024). *Portrait des infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) au Québec: année 2022 et projections 2023*. Institut nationale de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3533-infections-transmissibles-sexuellement-2022-projections-2023.pdf>
- Blunt-Vinti, H.D., Stokowski, S.E., et Bouza, B.M. (2018). "Your Vagina Is Not Supposed to Be This Scary Monster" : Young Heterosexual Women's Recommendations for Improving Sexual Satisfaction and Implications for Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education*, 13(2), 245–265. doi:10.1080/15546128.2018.1462279
- Booth, R. E., Zhang, Y., et Kwiatkowski, C. F. (1999). The Challenge of Changing Drug and Sex Risk Behaviors of Runaway and Homeless Adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1295–1306. doi:10.1016/S0145-2134(99)00090-3
- Brickman, J., et Fitts Willoughby, J. (2017). "You Shouldn't be Making People Feel Bad About Having Sex": Exploring Young Adults' Perceptions of a Sex-Positive Sexual Health Text Message Intervention. *Sex Education*, 17(6), 621–634. doi:10.1080/14681811.2017.1332582
- Budescu, M., Sisselman-Borgia, A., et Torino, G. C. (2021). Discrimination, self-harming behaviors and emotional quality of life among youth experiencing homelessness. *Journal of Social Distress and Homelessness*, 31(1), 55–64. doi:10.1080/10530789.2021.1879616
- Bungener, S. L., Post, L., Berends, I., Steensma, T. D., de Vries, A. L., et Popma, A. (2022). Talking about sexuality with Youth : a Taboo in Psychiatry?. *The Journal of Sexual Medicine*, 19(3), 421–429.

- Burke et al., (2022). Systematic review: Rates of psychopathology, substance misuse, and neuropsychological dysfunction among transitional age youth experiencing homelessness. *American Journal on Addictions*, 31(6), 523–534. doi:10.1111/ajad.13340
- Caccamo, A., Kachur, R., et Williams, S. (2017). Narrative Review: Sexually Transmitted Diseases and Homeless Youth – What Do We Know About Sexually Transmitted Disease Prevalence and Risk? *Sexually Transmitted Disease*, 44(8), 466–476. doi:10.1097/OLQ.0000000000000633
- Cactus Montréal. (2011). *Je m'engage : Un manuel pour les professionnels en santé et services sociaux qui travaillent avec des personnes trans* [Lignes directrices ou manuel]. https://cerda.info/wp-content/uploads/2019/05/Un_manuel_pour_les_professionnels_en_santé_et_services_sociaux_qui_travaillent_avec_des_personnes_trans.pdf
- Cameron-Lewis, V., et Allen, L. (2013). Teaching pleasure and danger in sexuality education. *Sexuality, Society and Learning*, 13(2), 121–132. doi:10.1080/14681811.2012.697440
- Cameron-Lewis, V. (2016). Escaping oppositional thinking in the teaching of pleasure and danger in sexuality education. *Gender and Education*, 28(4), 491–509. doi:10.1080/09540253.2016.1171297
- Canham, S. L., Moore, P., Custodio, K., et Bosma, H. (2021). Homeism: Naming the Stigmatization and Discrimination of Persons Experiencing Homelessness. *Housing, Theory and Society*, 39(5), 507–523. doi:10.1080/14036096.2021.2014558
- Cantelli, F. (2013). Deux conceptions de l'empowerment. *Politique et Sociétés*. 32(1), 63–87. doi:10.7202/1018721ar
- Carmona, J., Slesnick, N., Guo, X. et Letcher, A. (2014). Reducing High Risk Behaviors Among Street Living Youth: Outcomes of an Integrated Prevention Intervention. *Children and Youth Services Review*, 43, 118–123. doi:10.1016/j.chilyouth.2014.05.015
- Centre for Addiction and Mental Health et Children's Aid Society of Toronto. (2014). *Hidden in our midst: Homeless newcomer youth in Toronto – uncovering the supports to prevent and reduce homelessness*. Emploi et Développement social Canada - Secrétariat des partenariats de lutte contre l'itinérance. https://www.camh.ca/-/media/files/pdfs---reports-and-books---research/hidden-in-our-midst-final-report_nov-2014-pdf.pdf
- Cerezo, P. G., Juvé-Udina, M. E., et Delgado-Hito, P. (2016). Concepts and measures of patient empowerment: a comprehensive review. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 50(4), 0667–0674. doi:10.1590/S0080-623420160000500018
- Comella, L. (2015). Revisiting the Feminist Sex Wars. *Feminist Studies, Inc.*, 41(2), 437–462. doi:10.1353/fem.2015.0025
- Côté, P.-B., Blais, M., Bellot, C., et Manseau, H. (2013). Des expériences affectives et sexuelles en situation de rue. *Criminologie*, 46(2), 243–261 doi:10.7202/1020995ar
- Côté, P.-B., Manseau, H., Boucher, K., Provencher, M.-A., et Blais, M. (2015). L'intervention en matière de sexualité chez les jeunes en situation de rue à Montréal : l'accompagnement social comme piste prometteuse. *Revue canadienne de service social*, 32(1), 93–109. doi:10.7202/1034145ar
- Côté, P.-B., Flynn, C., Blais, M., Manseau, H., et Fournier, É. (2017). L'itinérance comme vecteur de reproduction des rapports de genre inégalitaires: une analyse des relations intimes chez les jeunes. *Service social*, 63(2), 85–98. doi:10.7202/1046501ar
- Côté, P.B. et Fournier, É. (2018). Les motifs d'utilisation ou non des services en santé sexuelle chez les jeunes en situation de rue. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(1), 20–35. doi:10.7202/1051409ar
- Côté, P.B. (2019). Sexual Health Services for Homeless Youth: A Qualitative Analysis of their Experiences. *Journal of Social Service Research*, 45(3), 429–443. doi:10.1080/01488376.2018.1480568

- Côté, P.-B., MacDonald, S.-A., et Renard-Robert, G. (2020)a. Entre pouvoir d’agir et impuissance : regards croisés sur une équipe spécialisée en itinérance. *Reflets*, 26(1), 35–58. doi:10.7202/1076139ar
- Côté, P.-B., Renard-Robert, G., et MacDonald, S.-A. (2020)b. « C’est pour eux que je travaille » : étude de cas sur le pouvoir d’agir des professionnels œuvrant auprès de personnes en situation d’itinérance. *Revue canadienne de service social*, 37(1), 23–42. doi:10.7202/1069980ar
- Côté, P.-B. (2022). L’éducation à la sexualité en contexte d’itinérance : pour un modèle participatif, positif et inclusif. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 51–70. doi:10.7202/1088628ar
- Côté, P.-B., Frésard, L., et Blais, M. (2024). ‘I didn’t want to be noticed’: discrimination and violence among LGBTQ+ youth experiencing homelessness. *Journal of LGBT Youth*, 21(1), 180–199. doi:10.1080/19361653.2023.2185337
- Coulibaly, K., Gosselin, A., Carillon, S., Ravalihasy, A., Melchior, M., Ridde, V., et Desgrées du Loû, A. (2022). Is empowerment in sexual health measurable? A scoping review of definitions and measurement indicators. *Health Promotion International*, 37(5), daac139. doi:10.1093/heapro/daac139
- Countryman-Roswurm, K., et Bolin, B. L. (2014). Domestic Minor Sex Trafficking: Assessing and Reducing Risk. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 31, 521–538. doi:10.1007/s10560-014-0336-6
- Crosby, R., et Noar, S. M. (2011). What is a planning model? An introduction to PRECEDE-PROCEED. *Journal of Public Health Dentistry*, 71, S7–S15. doi:
- Cruz, C., Greenwald, E. et Sandil, R. (2017). Let’s Talk About Sex: Integrating Sex Positivity in Counseling Psychology Practice. *The Counseling Psychologist*, 45(4), 547–569. doi:10.1177/0011000017714763
- Czechowski, K., Turner, K. A., Labelle, P. R., et Sylvestre, J. (2022). Sexual and Romantic Relationships Among People Experiencing Homelessness: A Scoping Review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 92(1), 25–38. doi:10.1037/ort0000583
- D’Amico, E.J., Houck, J.M., Tucker, J.S., Ewing, B.A., et Pederse, E.R. (2017). Group Motivational Interviewing for Homeless Young Adults: Associations of Change Talk With Substance Use and Sexual Risk Behavior. *Psychology of Addictive Behaviors*, 31(6), 688–698. doi:10.1037/adb0000288
- Dawson-Rose, C., Shehadeh, D., Hao, J., Barnard, J., Khoddam-Khorasani, L., Leonard, A., Clark, K., Kersey, E., Mousseau, H., Frank, J., Miller, A., Carrico, A., Schustack, A., et Cuca, Y. (2020). Trauma, substance use, and mental health symptoms in transitional age youth experiencing homelessness. *Public health nursing*, 37(3), 363–370. doi:10.1111/phn.12727
- Deal, C., Doshi, R. D., et Gonzales, G. (2023). Gender Minority Youth Experiencing Homelessness and Corresponding Health Disparities. *Journal of Adolescent Health*, 72(5), 763–769. doi:10.1016/j.jadohealth.2022.11.229
- deFur, K. M. (2012). Getting to the Good Stuff: Adopting a Pleasure Framework for Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education*, 7(2), 146–159. doi:10.1080/15546128.2012.680864
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. et Fédération du Québec pour le Planning des naissances (2018). *Promouvoir des programmes d’éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice : méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. Montréal : Service aux collectivités de l’Université du Québec à Montréal/Fédération du Québec pour le planning des naissances. En ligne [www.fqpn.ca].
- DiGuseppi, G. T., Davis, J. P., Christie, N. C., et Rice, E. (2020). Polysubstance use among youth experiencing homelessness: The role of trauma, mental health, and social network composition. *Drug and Alcohol Dependence*, 216, 108228. doi:10.1016/j.drugalcdep.2020.108228
- Dodd, S.J., et Tolman, D. (2017). Reviving a Positive Discourse on Sexuality within Social Work. *Social Work*, 62(3), 227–234. doi:10.1093/sw/swx016

- Drake, P. J., Potter, S. C., Clark, L. F., Desai, M., LaSalle-Castro, F., Masters, T., et Ayyaluru, S. (2024). Evaluating a Future-Oriented Positive Youth Development Intervention to Reduce Sexual Risk Among Highly Mobile Youth: Results and Challenges. *Journal of Adolescent Health*, 75(1), 173–179. doi:10.1016/j.jadohealth.2024.03.003
- Duford, J. (2019). *Pratiques d'ouverture envers les jeunes LGBTQIA2S en situation d'itinérance : guide destiné aux organismes d'aide en itinérance ou qui œuvrent auprès de personnes à risque d'itinérance*. Montréal : Coalition des groupes jeunesse LGBTQ+.
- Eapen, D. J., Bergh, R., Lucas, S., Narendorf, S. C., Begun, S., et Santa Maria, D. (2023). Experiences of pregnancy prevention among youth experiencing homelessness. *Children and Youth Services Review*, 153, 107115. doi:10.1016/j.childyouth.2023.107115
- Edidin, J., Ganim, Z., Hunter, S., et Karnik, N. (2012). The Mental and Physical Health of Homeless Youth: A Literature Review. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(3), 354–375. doi:10.1007/s10578-011-0270-1
- Fields, J. (2008). *Risky lessons: Sex education and social inequality*. Rutgers University Press.
- Fine, M. (1988). Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29–54. doi:10.17763/haer.58.1.u0468k1v2n2n8242
- Gaetz, S., O'Grady, B., Kidd, S., et Schwan, K. (2016). *Sans domicile : un sondage national sur l'itinérance chez les jeunes*. Toronto : Observatoire canadien sur l'itinérance. <https://www.homelesshub.ca/sites/default/files/attachments-fr/WithoutAHome-Sommaire.pdf>
- Galvin, A. M., Garg, A., Akpan, I. N., Spence, E. E., et Thompson, E. L. (2023). Contraception-related knowledge, attitude, belief contexts among US women experiencing homelessness: A scoping review. *Nursing & Health Sciences*, 25(3), 290–301. doi: 10.1111/nhs.13039
- Garneau, D., Guilbert, É., et Michaud, F. (2006). *La prévention des problèmes liés à la sexualité chez les adolescentes et les adolescents – Recension des programmes d'éducation et de prévention et enquête auprès des jeunes de 15 à 18 ans*. Québec: Direction régionale de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale.
- Goodyear, T., Knight, R., Fast, D., Oliffe, J. L., Jensen, M., Kia, H., et Jenkins, E. (2024)a Navigating and negotiating “outness” among 2S/LGBTQ+ youth experiencing homelessness. *Children and Youth Services Review*, 164, 107830. doi:10.1016/j.childyouth.2024.107830
- Goodyear, T., Chayama, K. L., Oliffe, J. L., Kia, H., Fast, D., Mnizak, C., Knight, R., et Jenkins, E. (2024)b. Intersecting transitions among 2S/LGBTQ+ youth experiencing homelessness: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 156, 107355. doi:10.1016/j.childyouth.2023.107355
- Gouvernement du Québec. (2019, 28 février). *Portrait des personnes en situation d'itinérance*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/itinérance/portrait-des-personnes-en-situation-ditinérance>
- Grattan, E. G., Tryon, V. L., Lara, N., Gabrielian, S. E., Melnikow, J., et Niendam, T. A. (2022). Risk and Resilience Factors for Youth Homelessness in Western Countries: A Systematic Review. *Psychiatric Services*, 73(4), 425–438. doi:10.1176/appi.ps.202000133
- Green, L. W., et Kreuter, M. W. (2005). *Health Program Planning: An Educational and Ecological Approach* (4^e éd.). McGraw Hill.
- Gultekin, L. E., Brush, B. L., Ginier, E., Cordon, A., et Dowdell, E. B. (2020). Health Risks and Outcomes of Homelessness in School-Age Children and Youth: A Scoping Review of the Literature. *The Journal of School Nursing*, 36(1), 10–18. doi:10.1177/1059840519875182

- Halverson, M., Hatchimonji, D. R., Treglia, D., Flatley, C. A., Herbers, J. E., et Cutuli, J. J. (2022). Risky sexual behavior and STI testing among teens experiencing homelessness. *Children and Youth Services Review*, 139, 106538. doi:10.1016/j.childyouth.2022.106538
- Hao J, Beld M, Khoddam-Khorasani L, Flentje A, Kersey E, Mousseau H, Frank, J., Leonard, A., Kevany, S., et Dawson-Rose, C. (2021). Comparing substance use and mental health among sexual and gender minority and heterosexual cisgender youth experiencing homelessness. *PLoS ONE*, 16(3), e0248077. doi:10.1371/journal.pone.0248077
- Heerde, J., et Hemphill, S. (2016). Sexual Risk Behaviors, Sexual Offenses, and Sexual Victimization Among Homeless Youth: A Systematic Review of Associations With Substance Use. *Trauma, Violence, and Abuse*, 17(5), 468–489. doi:10.1177/1524838015584371
- Henriques, E., Schmidt, C., Pascoe, R., Liss, K., et Begun, S. (2022). Counter-Narratives of Structural Oppressions, Stigma and Resistance, and Reproductive and Sexual Health Among Youth Experiencing Homelessness. *Qualitative Health Research*, 32(10), 1447–1463. doi:10.1177/10497323221110694
- Jayaraman, Klar, S., Ivanovic, J., et Fang, L. (2012). Sexual health disparities between street-involved youth and peers in the general population highlight the need for targeted, early intervention among at-risk youth. *Revue canadienne de santé publique*, 103(3), 238. doi:10.1007/BF03403821
- Joly, J., Touchette, L., et Pauzé, R. (2010). Les dimension formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme: une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans Alain, M. et Dessurault, D. (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p.117–145). Presses de l'Université du Québec.
- Kashani, M., Bien, M., Mosites, E., et Meehan, A. A. (2024). What We (Don't) Know About the Infectious Disease Burden Among Youth Experiencing Homelessness in the United States and Canada. *The Journal of Infectious Diseases*, jiae363. doi:10.1093/infdis/jiae363
- Kidd, S. A., Gaetz, S., O'Grady, B., Schwan, K., Zhao, H., Lopes, K., et Wang, W. (2021). The Second National Canadian Homeless Youth Survey: Mental Health and Addiction Findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 66(10), 897–905. doi:10.1177/0706743721990310
- Kirby, D. (1999). Reflections on Two Decades of Research on Teen Sexual Behavior and Pregnancy. *Journal of School Health*, 69(3), 89–94. doi:10.1111/j.1746-1561.1999.tb07214.x
- L'Observatoire canadien sur l'itinérance. (2016). *Définition canadienne de l'itinérance chez les jeunes*. Le rond-point de l'itinérance : www.rondpointdelitinerance.ca/definitionlitinerancejeunes
- Lapointe, C., Cowan, J. et St-Laurent, M. (2024). *Sexualité en lieux publics, les conséquences?* RÉZO. <https://www.rezosante.org/ta-sexualite/sexualite-en-public/>
- Latimer, E., et Bordeleau, F. (2019). *Dénombrement des personnes en situation d'itinérance au Québec le 24 avril 2018*. Ministère de la Santé et des Services sociaux. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2018/18-846-10W.pdf>
- Lavie-Ajayi, M. (2020). Informal Sex Education by Youth Practitioners. *YOUNG*, 28(5), 485–501. doi:10.1177/1103308819899564
- Leclerc, P., Gallant, S., Morissette, C., et Roy, É. (2013). *Surveillance des ITSS et des comportements associés auprès des jeunes de la rue de Montréal*. Montréal, QC : Direction de la santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Montreal/9782896732616.pdf>
- Lee, S., Fenge, L-A. et Collins, B. (2018). Promoting sexual well-being in social work education and practice. *Social Work Education*, 37(3), 315–327. doi:10.1080/02615479.2017.1401602

- Massé, L. (2010). L'évaluation des besoins : un outil pour la planification. Dans Alain, M. et Dessurault, D. (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p.73–100). Presses de l'Université du Québec.
- Milburn, N., G., Rice, E., et Petry, L. (2024). Understanding Homelessness Among Young People to Improve Outcomes. *Annual Review of Clinical Psychology*, 20, 457–479. doi:10.1146/annurev-clinpsy-080921-081903
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021)a. *Techniques d'éducation spécialisée (351.A1) – Programme d'études techniques*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-techniques/PE20-351A1-Education-Specialisee.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021)b. *Techniques d'intervention en criminologie (310.B1) – Programme d'études techniques*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-techniques/PE20-310B1-Intervention-Criminologie.pdf>
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021)c. *Techniques de travail social (388.A1) – Programme d'études techniques*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Programmes-etudes-techniques/PE20-388A1-Travail-Social.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Programme national de santé publique 2003-2012*. Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2002/02-216-01.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2015). *Programme national de santé publique 2015-2025. Pour améliorer la santé de la population du Québec*. Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-216-01W.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2023). *Dénombrement des personnes en situation d'itinérance visible au Québec. Rapport de l'exercice du 11 octobre 2022*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2023/23-846-05W.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2024, 9 mai). *Globalité de la sexualité*. Gouvernement du Québec. <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/jeunesse/sexoclic/globalite-sexualite/>
- Morton, M. H., Kugley, S., Epstein, R., et Farrell, A. (2020). Interventions for youth homelessness: A systematic review of effectiveness studies. *Children and Youth Services Review*, 116, 105096. doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105096
- Munro, S., Benipal, S., Williams, A., Wahl, K., Trenaman, L., Begun, S. (2021). Access experiences and attitudes toward abortion among youth experiencing homelessness in the United States: A systematic review. *PLoS ONE*, 16(7), e0252434. doi:10.1371/journal.pone.0252434
- Naranbhai, V., Karim, A., Meyer-Weitz, A. (2011). Interventions to modify sexual risk behaviours for preventing HIV in homeless youth (Review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1), 1–46. doi:10.1002/14651858.CD007501.pub2
- Ninacs, W.A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- Norris, M., et Quilty, A. (2020). Unreal, unsheltered, unseen, unrecorded: The multiple invisibilities of LGBTQI+ homeless youth. *Critical Social Policy*, 41(3), 468–490. doi:10.1177/0261018320953328

- Pagé, G. (2019). Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires ? *Éthique en éducation et en formation*, (7), p. 8–29. doi:10.7202/1066655ar
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans Paillé, P., et Mucchielli, A. (dir.) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (2e éd., p. 235–312). Edition Armand Colin. <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706-page-235.htm>
- Potvin, P. (2010). Éléments et critères d'évaluabilité d'un programme d'intervention psychosociale. Dans Alain, M. et Dessurault, D. (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 101–114). Presses de l'Université du Québec.
- Réseau d'aide aux personnes seules et itinérantes de Montréal. (2022). *Répertoire des ressources en hébergement Communautaire et en logement social avec soutien Communautaire (8^e éd.)*. Réseau d'aide aux personnes seules et itinérantes de Montréal inc. <https://rapsim.org/wp-content/uploads/2022/06/repertoire-2022-final-web.pdf>
- Ratnam, C., Fitzpatrick, A., et Thang, H. (2018). Engaging with newcomer youth experiencing homelessness. Dans Kidd, S., Slesnick, N., Frederick, T., Karabanow, J., et Gaetz, S. (éd.), *Mental Health and Addiction Interventions for Youth Experiencing Homelessness: Practical Strategies for Front-line Providers* (p. 111–124). Canadian Observatory on Homelessness Press.
- Renard-Robert, G. (2019). *L'intervention en matière de sexualité auprès des jeunes en situation d'itinérance : Le point de vue des intervenants de proximité sur la pratique réflexive*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13272>
- Renaud, L. (2020). *Planifier pour mieux agir* (3^e éd.). RÉFIPS.
- Rew, L., Powell, T., Brown, A., Becker, H. et Slesnick, N. (2017). An Intervention to Enhance Psychological Capital and Health Outcomes in Homeless Female Youths. *Western Journal of Nursing Research*, 39(3), 356–373. doi:10.1177/0193945916658861
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les Éditions du remue-ménage.
- Romano, A. B., Lavie-Ajayi, M., et Krumer-Nevo, M. (2023). Talking about sexual desire: Social work practice with marginalized young women. *Women's Studies International Forum*, 101, 102824. doi:10.1016/j.wsif.2023.102824
- Rosenberg, R. D. (2021). Negotiating racialised (un)belonging: Black LGBTQ resistance in Toronto's gay village. *Urban Studies*, 58(7), 1397–1413. doi:10.1177/0042098020914857
- Rotheram-Borus, M.J., Song, J., Gwadz, M., Lee, M., Rossem, R.V et Koopman, C. (2003). Reductions in HIV Risk Among Runaway Youth. *Prevention Science*, 4(3), 173–187. doi:10.1023/a:1024697706033
- Rubin, G. (1984). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. Dans Vance, C. (ed.), *Pleasure and Danger : exploring female sexuality* (p. 267–319). Routledge & Kegan.
- Santa Maria, D., Narendorf, S. C., Ha, Y., et Bezette-Flores, N. (2015). Exploring Contextual Factors of Youth Homelessness And Sexual Risk Behaviors: A Qualitative Study. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 47(4), 195–201. doi:10.1363/47e6715
- Santa Maria, D. M., Breeden, K., Drake, S. A., Narendorf, S. C., Barman-Adhikari, A., Petering, R., Hsu, H.-T., Shelton, J., Ferguson-Colvin, K., et Bender, K. (2020). Gaps in Sexual Assault Health Care Among Homeless Young Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 58(2), 191–198. doi:10.1016/j.amepre.2019.09.023

- Santa Maria, D. M., Fernandez-Sanchez, H., Nyamathi, A., Lightfoot, M., Quadri, Y., Paul, M., et Jones, J. T. (2024). Lessons learned from conducting a community-based, nurse-led HIV prevention trial with youth experiencing homelessness: Pivots and pitfalls. *Public Health Nursing, 41*, 806–814. doi:10.1111/phn.13314
- Schaub, J., Willis, P. et Dunk-West, P. (2017). Accounting for Self, Sex and Sexuality in UK Social Workers' Knowledge Base: Findings from an Exploratory Study. *British Journal of Social Work, 47*, 427–446. doi:10.1093/bjsw/bcw015
- Secrétariat à la jeunesse du Québec. (2016). *Politique Québécoise de la jeunesse 2030. Ensemble pour les générations présentes et futures*. Ministère du Conseil exécutif. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/culture-communications/documents/jeunesse/publications/politique-jeunesse-2030.pdf>
- Smith-Grant, J., Kilmer, G., Robin, L., et Underwood, M. (2021). Risk Behaviors and Experiences Among Youth Experiencing Homelessness—Youth Risk Behavior Survey, 23 U.S. States and 11 Local School Districts, 2019. *Journal of Community Health, 47*, 324–333. doi:10.1007/s10900-021-01056-2
- Susset, F. (s.d.). *Vers une approche globale pour la santé et le bien-être des personnes transgenres, non-binaires et créatives dans le genre*. [Formation]. <https://fr.ismh-isms.com/ateliers/programme-de-formation-sante-personnes-transgenres/>
- Thompson Jr, R.G., Elliott, J.C., Hu, M.-C., Aivadyan, C., Aharonovich, E. et Hasin, D.S. (2017). Short-term Effects of a Brief Intervention to Reduce Alcohol Use and Sexual Risk Among Homeless Young Adults: Results from a Randomized Controlled Trial. *Addiction Research and Theory, 25*(1), 24–31. doi:10.1080/16066359.2016.1193165
- Tremblay, R., Brunot, N., Fernandez, S., Saus, A. S., & Xavier, F. (2020). *Guide d'éducation à la sexualité humaine à l'usage des professionnels. Accompagnement à la vie affective et sexuelle, un droit tout au long de la vie: enfants, adolescents, adultes, seniors, personnes en situation de handicap*. Erès.
- Tucker, J.S., D'Amico, E.J., Ewing, B.A., Miles, J.N.V., et Pedersen, E.R. (2017). A Group-Based Motivational Interviewing Brief Intervention to Reduce Substance Use and Sexual Risk Behavior among Homeless Young Adults. *Journal of Substance Abuse Treatment, 76*, 20–27. doi:10.1016/j.jsat.2017.02.008
- Vance, C. (1984). Pleasure and Danger: Toward a Politics of Sexuality. Dans Vance, C. (dir.) *Pleasure and Danger : exploring female sexuality* (p. 1–27). Routledge & Kegan.
- Vesentini, L., De Wachter, D., Van Puyenbroeck, H., Matthys, F., et Bilsen, J. (2024). Intimate and sexual feelings in psychotherapy : educational topic or still taboo?. *Journal of Mental Health, 33*(3), 287–294.
- Watson, J. (2011). Understanding survival sex: young women, homelessness and intimate relationships. *Journal of Youth Studies, 14*(6), 639–655. doi:10.1080/13676261.2011.588945
- Wendt, S., Natalier, K., et Goudie, S. (2024). Young Women's Experiences of Violence and Homelessness. *Violence Against Women*. doi:10.1177/10778012241243053
- Winiarski, D. A., Glover, A. C., Bounds, D. T., et Karnik, N. S. (2021). Addressing Intersecting Social and Mental Health Needs Among Transition-Age Homeless Youths: A Review of the Literature. *Psychiatric Services, 72*(3), 317–324. doi:10.1176/appi.ps.201900498