

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SEXUALITÉ, DIVERSITÉ SEXUELLE ET DIVERSITÉ DE GENRE À
L'ADOLESCENCE : LE POINT DE VUE DES INTERVENANT.ES SOCIALES,
LEUR CONTEXTE DE PRATIQUE ET LES DISCOURS EN PRÉSENCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

AUDREY RACICOT

JUILLET 2020

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.07-2011). 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

Au moment où j'écris ces lignes, je suis à terminer une expérience haute en couleur. Les certitudes et les doutes se sont côtoyés dans un grand tour de montagnes russes émotionnelles. Bien que la rédaction d'un mémoire soit un exercice individuel, je n'ai pas été complètement seule dans cette aventure. Depuis le début de mon parcours à la maîtrise, j'ai eu la chance de rencontrer et de côtoyer des personnes qui resteront pour toujours gravées dans mon cœur et dans les pages de ce mémoire. Je prends donc le temps, en quelques lignes, de souligner et saluer leur apport.

Tout d'abord, la réalisation de ce mémoire n'aurait pu être aussi agréable sans la présence soutenue de Maria Nengeh Mensah. Au cours de nos rencontres, j'ai pu découvrir une directrice investie, sensible et à l'écoute. Nengeh, je te suis sincèrement reconnaissante. Ta rigueur, ton authenticité et évidemment ton grand support (tant académique que moral) ont rendu cette expérience non seulement possible, mais grandement enrichissante.

Je remercie aussi le trio infernal : Carole, Sarah-Émilie et Jade. Mes amies, c'est une immense chance que j'ai eue de vous découvrir, voilà 5 ans déjà ! Vous avez été des alliées précieuses, du début à la fin de cette aventure. Merci d'être là pour enrichir mes réflexions.

Je ne peux passer sous silence la générosité de Fanny et Mathias. Merci les ami.es de m'avoir accueillie chez vous pour la fin de ma rédaction. Sans le savoir, vous avez rendu possible l'accomplissement d'une partie importante de ce processus, dans un moment où j'en avais plus que besoin !

Je tiens aussi souligner l'apport de mes parents, qui n'ont jamais cessé de croire en moi, et ce depuis toujours. Sylvie, Carl, votre curiosité, vos encouragements et votre support m'ont accompagnée dans les moments plus faciles comme dans les grandes épreuves. Vous avez toujours été un exemple de résilience, de force et de courage. Cette force de caractère qui me permet de braver vents et marées (et la rédaction d'un mémoire), vous me l'avez transmise et je vous en serai toujours reconnaissante.

J'adresse aussi un coucou à mes frères (Julien, Dominique, Louis-Pier et Etienne) qui, à leur manière, sont une source d'inspiration de bon nombre de mes projets.

Je remercie aussi toutes les autres personnes (ami.es, collègues) qui, de proche ou de loin, m'ont soutenue et inspirée : Ming, Josée, Jonas, Jéjé, Alexie, Christina et d'autres. Lito, même si tu n'arrives qu'à la fin de cette longue aventure, ton écoute, ta sensibilité et tes conseils judicieux m'ont grandement aidée. Je suis heureuse de partager la finalisation de ce grand projet avec toi.

Finalement, je tiens à souligner l'apport inestimable des neuf personnes qui ont eu l'amabilité de participer à ma recherche. Sans leur implication, ce mémoire n'existerait pas. Aussi, à travers ces entrevues, j'ai eu la chance de rencontrer des personnes dévouées, qui m'ont permis de me poser des questions sur ma propre pratique. Ces rencontres enrichissantes ont certes servi l'exercice de recherche, mais elles ont aussi su me faire grandir comme intervenante et comme personne. Merci mille fois.

AVANT PROPOS

J'utilise dans ce mémoire des pronoms considérés neutres en genre comme « iel », « iels » et « eulles » (ces pronoms servent à compléter respectivement « il / elle », « ils / elles » et « eux / elles »).

TABLE DES MATIÈRES

AVANT PROPOS.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACCRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L’adolescence en occident	5
1.1.1 Sexualité des jeunes	7
1.2 Avancées théoriques en matière de sexualité — l’apport féministe	9
1.2.1 Dénaturaliser la sexualité, le sexe et le genre.....	9
1.2.2 Critiquer le double standard sexuel	11
1.2.3 Favoriser l’agentivité sexuelle.....	12
1.2.4 Le concept d’hypersexualisation	13
1.3 Avancées théoriques en matière de sexualité — l’apport queer	15
1.3.1 La déconstruction de l’identité.....	15
1.3.2 L’autoidentification et la non-fixité.....	16
1.4 Avancées politiques en matière de sexualité	17
1.4.1 Décriminalisation de l’homosexualité et âge de consentement	18

1.4.2	Plan de lutte à l’homophobie et Loi C-16 — Loi modifiant la Loi canadienne sur les droits de la personne et le Code criminel (Québec — Canada)	19	
1.4.3	Loi 103 — Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres (Québec)	20	
1.4.4	Projet de Loi C-2 — Rehaussement de l’âge de consentement sexuel (Canada)	21	
1.5	Intervenir avec les jeunes en matière de sexualité	22	
1.5.1	Le programme d’éducation à la sexualité	23	
1.5.2	Une pluralité de milieux de pratique d’intervention en matière de sexualité.....	26	
1.5.3	L’intervention sociale et le désir de transformation sociale.....	29	
1.6	Question et objectifs de recherche.....	31	
CHAPITRE II			
CADRE THÉORIQUE.....			33
2.1	L’apport de K. Healy : le discours modèle la pratique du travail social	33	
2.1.1	Discours dominants	34	
2.1.2	Discours alternatifs	38	
2.1.3	Le modèle dynamique de la pratique.....	39	
2.2	L’apport de M. Foucault : dispositif de sexualité et pédagogisation du sexe de l’enfant.....	43	
2.2.1	Dispositif de sexualité.....	43	
2.2.2	Pédagogisation du sexe de l’enfant	46	
2.3	L’apport de J. Butler : la matrice sexe genre désir et performativité du genre.....	48	
2.3.1	Matrice sexe/genre/désir	48	
2.3.2	Performativité du genre.....	49	

2.4	Conclusion	51
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE	53
3.1	Recherche qualitative, compréhensive	53
3.2	Les participant.es à la recherche	54
3.2.1	Critères de sélection.....	54
2.2	Recrutement	55
3.2.3	Milieus ciblés et lien au cadre théorique	57
3.2.4	L'échantillon	58
3.3	Collecte de données : L'entretien semi-dirigé	58
3.3.1	Schéma d'entrevue.....	59
3.3.2	Guide d'entretien	59
3.3.3	Déroulement des entretiens	60
3.4	Traitement des données	61
3.5	Forces, limites et biais de la recherche	62
3.6	Considérations éthiques	63
3.6.1	Choix de pseudonyme.....	64
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION DES DONNÉES	65
4.1	Les répondantes.....	65
4.1.1	Alex.....	66
4.1.2	Billie.....	66

4.1.3	Charlie.....	67
4.1.4	Dorian	68
4.1.5	Élo.....	69
4.1.6	Flynn	70
4.1.7	Gaëlle	70
4.1.8	Halley.....	71
4.1.9	Iggy	72
4.2	Les milieux de pratique en lien à la sexualité	72
4.2.1	Organismes spécialisés en intervention jeunesse	73
4.2.2	Organismes spécialisés en matière de sexualité	75
4.2.3	Organisme LGBTQ+	77
4.2.4	Des thèmes récurrents.....	79
4.3	La compréhension de la sexualité à l’adolescence.....	82
4.3.1	Des personnes vives, dégourdies, à écouter.....	83
4.3.2	Des personnes ignorantes, à contrôler	84
4.3.3	Des personnes avec qui on aime travailler et intervenir	86
4.4	Compréhension de la sexualité des jeunes.....	87
4.4.1	La sexualité un terrain d’expérimentations et de découvertes.....	87
4.4.2	La sexualité, une sphère centrale et difficile de la vie des jeunes.....	92
4.4.3	Sexualité et consommation d’alcool et de drogues	95
4.5	Défis de l’intervention auprès des jeunes.....	96
4.5.1	Défis personnels	96
4.5.2	Le défi d’adapter les interventions	98

4.6	Évolution.....	99
4.6.1	Évolution sociale en lien à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre	99
4.6.2	Des jeunes qui s'affirment	100
4.7	Vision d'avenir.....	101
4.8	Conclusion	102
CHAPITRE V		
ANALYSE DES DONNÉES.....		
		104
5.1	Contexte de pratique en matière de sexualité des jeunes.....	104
5.1.1	Les organismes spécialisés en jeunesse	105
5.1.2	Les milieux de promotion de la santé.....	108
5.1.3	Les organismes LGBTQ+	111
5.2	Les discours dominants et alternatifs en présence	113
5.2.1	Thème 1 : la promotion de la santé.....	113
5.2.2	Thème 2 : l'éducation à la sexualité	114
5.2.3	Thème 3 : le modèle binaire et hétérocentré	116
5.2.4	Thème 4 : le discours alternatif : la critique féministe et queer.....	118
5.2.5	Thème 5 : le silence autour de la sexualité des jeunes	120
5.3	Favoriser l'agentivité et l'autodétermination des jeunes	121
5.4	Conclusion	123
CONCLUSION.....		
		125
Retour sur le processus de recherche.....		
		125

Le désir de transformation sociale et l'autodétermination des jeunes	127
ANNEXE A AFFICHE DE RECRUTEMENT	130
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	131
ANNEXE C GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	133
BIBLIOGRAPHIE	136

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACCRONYMES

CALACS : Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel

CSQ : Centrale des Syndicats du Québec

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

DSP : Direction de la santé publique

FQPN : Fédération du Québec pour le planning des naissances

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

ITSS : Infections transmissibles sexuellement et par le sang

LGBTQ+ : Abréviations de LGBTTQQIA2S ; lesbiennes, gais, bisexuel.les, transexuel.les, transgenre, queers, en questionnement, intersexes, asexuel.les et two-spirit

MEES : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur

MSSS : Ministère de la santé et des services sociaux

OMS : Organisation mondiale de la Santé

PIaMP : Projet d'intervention auprès des mineur.es prostitué.es

RMJQ : Regroupement des maisons des jeunes du Québec

ROCQAJ : Regroupement des organismes communautaires québécois autonomes jeunesse

RQCALAC : Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel

UQAM : Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

À la lumière des avancées théoriques et politiques récentes, ce mémoire pose un regard sur l'intervention sociale au sujet de la sexualité et la diversité sexuelle et de genre des adolescent.es. Plusieurs professionnel.les sont concerné.es par ce sujet et depuis l'implantation (en septembre 2018) du programme obligatoire d'éducation à la sexualité, leur nombre ne fait qu'augmenter. La présente recherche qualitative et compréhensive répond à la question suivante : « comment les intervenant.es qui travaillent auprès des jeunes comprennent la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence, et plus spécifiquement de quelle(s) manière(s) ces compréhensions se traduisent-elles dans leur pratique ? » Pour ce faire, trois objectifs ont été visés, soit : 1) de documenter les perceptions des intervenant.es jeunesse à propos de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ; 2) de décrire le contexte de la pratique des intervenant.es rencontré.es ; et 3) d'analyser en quoi les perceptions des intervenant.es et les contextes de pratiques d'intervention ont évolué à la lumière des avancées théoriques et politiques.

Ancrée dans une perspective constructiviste qui reconnaît la production de discours qui organisent la société et, du fait même, la pratique de l'intervention sociale (Healy 2014), la recherche s'est appuyée sur les travaux de Karen Healy (2014), de Michel Foucault (1976) et de Judith Butler (2005). Je regarde de quelle manière les discours en présence dans les différents contextes d'intervention sociale servent à la « production même de la sexualité » (Foucault, 1976 : 139) des adolescent.es. La collecte de données a été possible à l'aide de neuf entrevues semi-dirigées effectuées auprès d'intervenant.es jeunesse issu.es des milieux institutionnel et communautaire. L'analyse thématique de ces entrevues a permis de dégager la compréhension qu'ont les répondant.es au sujet des adolescent.es et de la sexualité des jeunes. L'analyse de ces aspects se décline en cinq thèmes : la promotion de la santé, l'éducation sexuelle, le modèle binaire et hétérocentré, la critique féministe et queer et l'absence de discours en lien à la sexualité des adolescent.es.

Bien que la pratique de l'intervention jeunesse en lien à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre comporte certains défis, l'ensemble des répondant.es soulignent leur affection pour les jeunes et le plaisir qu'ils ont de travailler auprès d'eux. Cette recherche se conclut avec quelques pistes de réflexion en ce qui a trait à l'intervention sociale en matière de sexualité et de diversité sexuelle et de genre à l'adolescence.

Mots-clés : Travail social ; féminismes ; intervention jeunesse ; diversité sexuelle et de genre ; adolescence ; sexualité ; discours ; pratiques d'intervention

INTRODUCTION

Le point de départ de ce mémoire est issu de mes expériences professionnelles en intervention jeunesse. J'entends par intervention jeunesse toutes les interventions qui s'effectuent non pas auprès des enfants, mais auprès des adolescent.es et des jeunes. Travailler plusieurs années en tant qu'intervenante et superviseuse clinique m'a permis d'entendre de nombreux récits inspirants et qui m'ont souvent amenée à me questionner.

En fait, les adolescent.es avec qui j'ai eu la chance de travailler m'ont toujours fascinée, que ce soit par leur façon de remettre en question l'autorité ou de déconstruire des idées préconçues que je pouvais avoir à leur sujet. D'une part, j'ai noté que les jeunes s'affirment ; ils questionnent, confrontent et se positionnent face au monde qui les entoure. Nous avons à cet effet un bel exemple dans l'actualité, avec la mobilisation des jeunes dans la lutte aux changements climatiques. D'autre part, j'ai aussi remarqué que certain.es professionnel.les perçoivent les adolescent.es comme des êtres fragiles et imprévisibles. On m'a souvent rapporté que les jeunes sont une population « à risque », qui a besoin d'encadrement, de structure. D'ailleurs, l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) soutenait que les caractéristiques « propres à l'adolescence telles que l'impulsivité, la pensée magique et l'instabilité émotionnelle (...) rendent ces derniers plus susceptibles d'avoir des comportements [...] à risque » (Direction de la santé publique (DSP), 2013 : 5).

Je me suis souvent questionnée sur ce qui provoque ou constitue ce réflexe, souvent présent en intervention jeunesse, de traiter les adolescent.es comme des êtres à la fois « en danger » et « dangereux » (pour eux et pour les autres). J'ai donc décidé

d'approfondir mes connaissances en ce qui a trait aux enjeux propres à l'intervention auprès des adolescent.es.

Lors de mon parcours académique, deux éléments m'ont amenée à préciser l'objet de ma recherche. Premièrement, un fait d'actualité a piqué ma curiosité. Vers la fin de l'année 2017, l'ancien Ministre de l'éducation, Sébastien Proulx, annonce qu'à partir de septembre 2018, un programme d'éducation à la sexualité sera obligatoire dans toutes les écoles primaires et secondaires du Québec. À l'aide d'un éventail d'expert.es de l'adolescence (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES), 2019), le gouvernement met en place un programme d'éducation qui « permet notamment aux élèves de mieux se comprendre [...] et de développer leur esprit critique, leur bon jugement et leur sens des responsabilités » (Ibid.). Au même moment, je constate que les interventions en lien avec la sexualité des adolescent.es ne concernent pas seulement les milieux scolaires ou de la santé ; le sujet s'adresse à une pluralité d'intervenant.es qui œuvrent auprès des adolescent.es. Par exemple, les milieux communautaires sont appelés à prendre part au déploiement du programme d'éducation sexuelle des adolescent.es. D'ailleurs, les organismes communautaires participaient, bien avant l'arrivée du programme ministériel, au déploiement de l'éducation sexuelle (Fédération du Québec pour le planning des naissances (FQPN), 2019). Quel est donc l'apport de l'intervention sociale en ce qui a trait à l'éducation et à l'intervention en matière de sexualité auprès des adolescent.es ?

Deuxièmement, je remarque que nous sommes dans un tournant social en ce qui a trait à la diversité sexuelle et de genre. De nombreuses luttes contre les différentes formes d'oppressions et de discriminations ont mené, entre autres, à une plus grande acceptation de la diversité et une meilleure compréhension des enjeux auxquels font face les groupes marginalisés ; notamment la communauté LGBTQ+. Aussi, je remarque une présence de plus en plus importante de la diversité sexuelle et de genre sur différentes tribunes destinées ou du moins accessibles aux jeunes. C'est donc toute une génération d'adolescent.es qui s'ouvre à un nouveau paradigme où fluidité,

déconstruction et décloisonnement sont au rendez-vous. Les jeunes ont accès à une explosion de modèles qui leur permettent d'explorer différentes manières d'exprimer et de nommer leur sexualité. Comment les professionnel.les travaillant auprès des jeunes négocient-iels avec ces « nouvelles opportunités » sexuelles ?

C'est ainsi que j'ai décidé d'entamer une réflexion au sujet de la perception qu'ont les intervenant.es de la sexualité et la diversité sexuelle et de genre, chez les adolescent.es, et en quoi cette (ces) perception(s) se traduit(sent) dans la pratique d'intervention. Ce mémoire fait état des recherches effectuées en ce sens et s'articule en cinq chapitres.

Tout d'abord, une recension d'écrits en lien à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence m'a permis de dégager la problématique de cette recherche. Dans ce premier chapitre, je trace les contours de ce que j'entends par « jeunes », « adolescent.es » et « sexualité ». J'y fais aussi un bref état des lieux sur les avancées théoriques et politiques en matière de sexualité et de diversité sexuelle et de genre ainsi que leur apport à l'évolution de la compréhension sociale de la sexualité des jeunes. Ce faisant, j'amorce une réflexion sur l'intervention sociale en matière de sexualité auprès des adolescent.es. La problématique se conclut par la présentation de la question et des objectifs de la recherche.

Je présente ensuite ma posture théorique qui se construit à partir des travaux de trois auteurs : Karen Healy (2014), Michel Foucault (1976) et Judith Butler (2005). Mon cadre théorique se décline en trois parties inspirées par ces auteurs.trices, soit : 1) le discours modèle la pratique du travail social et le modèle dynamique de la pratique ; 2) le dispositif de sexualité et la pédagogisation du sexe de l'enfant ; et 3) la matrice sexe/genre/désir et la performativité du genre.

Dans le troisième chapitre, j'expose les divers aspects méthodologiques de cette recherche qui se situe dans une démarche qualitative et compréhensive. J'y présente

d'abord les critères de sélection des participant.es, le recrutement, les milieux ciblés et l'échantillon. Ensuite, j'aborde les méthodes de collecte et de traitement de données. Cette section se termine par l'exposition des forces, biais et limites de la recherche et des considérations éthiques.

Un quatrième chapitre présente les données recueillies par le biais d'entrevues en cinq grands axes : les milieux de pratique, la compréhension des adolescent.es, la compréhension de la sexualité à l'adolescence, les défis inhérents à l'intervention et la vision d'avenir. J'analyse les résultats dans le chapitre suivant, à la lumière du cadre théorique. Finalement, je conclus cette recherche en proposant des pistes de réflexion en ce qui a trait à l'intervention sociale en matière de sexualité et de diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Je m'interroge sur les aspects qui constituent l'intervention sociale, le désir de transformation sociale et l'autodétermination.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre aborde tout d'abord l'évolution théorique et politique, en Occident, en ce qui a trait à la compréhension et aux connaissances de la sexualité des adolescent.es. Cette section commence donc avec différentes définitions de l'adolescence. Un regard est posé ensuite sur l'apport des théories et revendications féministes et queer, puis sur quelques lois canadiennes et québécoises qui encadrent la sexualité des jeunes. S'en suit la problématisation du contexte de pratique actuel, en intervention sociale, en ce qui a trait à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Enfin, à partir des constats soulevés dans ce chapitre, la question de recherche et les objectifs de celle-ci sont présentés.

1.1 L'adolescence en occident

Adolescence provient du latin « adolescere » : « grandir vers » et « adulescens », qui signifie : « celui qui est en train de croître » (Huerre, 2001). Elle n'est pas une question factuelle, mais un concept qui traverse l'espace organisationnel et temporel des sociétés (Le Breton, 2013 : 7). Ce faisant, les notions d'enfance et d'adolescence renvoient à « des processus corporels (la puberté), [sociaux] et légaux (la définition des seuils de la majorité : civile, pénale, sexuelle, etc.) » (Bédars et Sallée, 2017 : 349) qui sont historiquement indissociables de l'évolution des majeures institutions de socialisation ; famille et école (Ibid.).

Au milieu du XIX^e siècle en occident, l'avènement de lois protégeant les enfants de l'exploitation, le contrôle de l'âge des travailleurs et l'obligation à la fréquentation scolaire donnent la signification moderne de la « classe d'âge adolescente » (Thiercé, 1999 : 27). C'est alors que le mot, sous sa forme actuelle, apparaîtra dans le vocabulaire des sociétés occidentales (Huerre, 2001) pour désigner les jeunes collégien.nes financièrement dépendant.es (Ibid.). L'appellation ne concerne alors qu'un nombre très restreint d'individus appartenant à la classe bourgeoise. Ces derniers bénéficient d'un « costume particulier à cet âge [qui] permet de [les] distinguer [...] des enfants et des adultes » (Huerre, 2001 : 6). Le rôle de modérateur est tout d'abord assuré par les institutions religieuses qui identifient la phase adolescente comme une période de chasteté entre la puberté et le mariage (Stanley Hall, cité dans, Le Mat, 2017).

Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle, au moment où catholiques et laïcs ne s'entendent pas en matière d'encadrement, que cette « classe d'âge » acquiert un statut plus scientifique ; notamment grâce aux travaux de la psychologie en France et aux États-Unis¹ (Thiercé, 1999 ; Huerre, 2001). Depuis, la définition de l'adolescence est variable ; la compréhension du sujet ne cesse d'évoluer et de se transformer (Bozon, 2012).

De nos jours, plusieurs expert.es, issu.es de disciplines variées, s'entendent pour dire que l'adolescence est une période transitoire définie par une série de changements intellectuels, physiques, psychiques, biologiques et identitaires ; elle débute à la

¹ « Les premiers travaux psychologiques portant sur l'adolescence sont dus aux Américains : W. H. Burnham (The Study of Adolescence, 1891) puis G. Stanley Hall (Adolescence, 1904). En Europe francophone, deux types d'ouvrages se développent à partir du début du siècle. Les premiers sont de type éducatif et pédagogique, très moralistes. On peut citer par exemple le livre de Baeteman, publié en 1922, La Formation de la jeune fille. Les seconds sont de type scientifique et psychologique et prennent leur essor avec la publication, en 1909, de l'ouvrage de Pierre Mendousse, L'Âme de l'adolescent, qui sera suivie, dix-neuf ans plus tard, en 1928, de celle de son pendant féminin, L'Âme de l'adolescente, par le même auteur » (Huerre, 2001 : 7)

puberté et se termine à l'âge adulte (Thiercé, 1999 ; Bloch et al., 2002 ; Duquet, 2013 ; Devernay et Viaux-Savelon, 2014).

Si, pour certain.es, la responsabilisation des individus (travail, autonomie financière, mariage, avoir des enfants, etc.) marque la fin de l'adolescence, celle-ci dure typiquement de 2 à 4 ans dans les sociétés traditionnelles préindustrielles. Elle s'allonge considérablement (dure parfois plus de 10 ans) dans plusieurs sociétés occidentales (Patton, Viner, 2007, cité dans, Devernay et Viau-Savelon, 2014). Ainsi, pour les besoins de cette recherche, lorsque « l'adolescence » est abordée, il s'agit d'individus se situant entre l'âge légal de consentir à des soins (selon l'article 14 du Code civil du Québec²) et l'âge légal de la majorité au Québec³. Pour désigner les individus appartenant à cette tranche d'âge, les mots « adolescent.es » et « jeunes » seront utilisés.

1.1.1 Sexualité des jeunes

Cette recherche s'intéresse certes à l'adolescence, mais plus particulièrement à la sexualité des jeunes et la compréhension sociale de celle-ci en occident et chez les intervenant.es.

Son point de départ est une définition opérationnelle de « la sexualité », celle de Brigitte Lhomond (2009) :

La sexualité humaine concerne les usages du corps, et en particulier — mais pas exclusivement — des organes génitaux, afin d'obtenir un plaisir physique et mental, dont le point culminant est appelé, par certains, orgasme. On parle

² Une personne « mineure de 14 ans et plus peut [...] consentir seul[e] à ces soins. Si son état exige qu'[elle] demeure dans un établissement de santé ou de services sociaux pendant plus de 12 heures, le titulaire de l'autorité parentale ou le tuteur doit être informé de ce fait » (Code civil du Québec (CCQ), 1991).

³ Selon le code civil du Québec, « l'âge de la majorité [au Québec], est fixé à 18 ans. La personne, jusqu'alors mineure, devient capable d'exercer pleinement tous ses droits civils. » (Ibid.).

de conduites, de comportements, de rapports, de pratiques et d'actes sexuels. D'une manière plus large, la sexualité peut être définie comme la construction sociale de ces usages, la mise en forme et en ordre de ces pratiques, qui détermine un ensemble de règles et de normes, variables selon les époques et les sociétés (Lhomond, 2009 : 200).

Au Québec, le sujet de la sexualité des jeunes est abordé à travers un ensemble de normes, associées au genre et à l'âge des individus (Direction Régionale de la Santé Publique (DRSP), 2018 ; Direction de santé publique de la Montérégie (DSPM), 2013). En fait, celles-ci définissent les enjeux, les pratiques ou les sujets qui peuvent être abordés auprès des jeunes, selon leur âge et leur genre (DRSP, 2018). Ainsi, un ensemble de dispositifs (qui seront traités plus tard dans ce chapitre) sont mis en place au niveau social, législatif et juridique pour encadrer la sexualité juvénile.

Comme le soulignent Blanchard *et al.* (2010), « l'opinion publique occidentale a commencé à s'intéresser à [la sexualité de] la jeunesse au cours du XIXe siècle ». Depuis, les discours restrictifs et prohibitionnistes au sujet de la sexualité juvénile se transforment. Ils tendent davantage vers une promotion de la responsabilisation des jeunes et de leur capacité à prendre en charge leur santé et bien-être sexuels (Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS), 2018). C'est ainsi que la société occidentale, dont le Québec, est passée

d'une vision plutôt négative de la sexualité juvénile, soumise à un double standard moral selon le sexe et à une obligation de retenue et de chasteté (pour les femmes), [...] à une représentation de l'engagement des jeunes dans la sexualité comme normal et attendu, même s'il s'accompagne d'invitations fortes à la responsabilité et au souci de soi (Bozon, 2012 : 121).

Voyons maintenant comment l'évolution récente en regard de la sexualité, sur le plan des avancées théoriques, participe à la construction actuelle de la compréhension de la sexualité des jeunes.

1.2 Avancées théoriques en matière de sexualité — l’apport féministe

Les luttes féministes ont joué un rôle majeur dans l’évolution et la transformation de la compréhension des rapports de pouvoirs, de l’égalité entre les personnes, mais également de la compréhension de la sexualité. Cette section s’intéresse à la manière dont les féministes interviennent théoriquement et socialement au sujet de la sexualité par la dénaturalisation de la sexualité et la réflexion sur les notions de double standard, d’agentivité sexuelle et d’hypersexualisation.

1.2.1 Dénaturaliser la sexualité, le sexe et le genre

Un premier apport des luttes et théories féministes fut de jouer un rôle majeur dans la dénaturalisation du corps et de la sexualité. En effet, elles les réinscrivent dans une analyse des rapports de pouvoir par « une série de dissociations : entre le féminin et le matériel, entre la sexualité et la reproduction » (Cardi, Quagliariello, 2017 : 171). Les féministes comme Collette Guillaumin dénoncent les rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes ; « le coup de force permanent qu’est l’appropriation de la classe des femmes par la classe des hommes » (Guillaumin, 1978 : 7). Par l’affirmation que « le corps est construit comme sexué » (Guillaumin, 1992 : 118), ces féministes voient le corps comme un lieu de matérialisation et d’idéologisation des rapports de pouvoir. Or, Guillaumin (1978, 1992) déconstruit l’idée de « nature » et critique la croyance que le sexe ou la « race » sont à la base de traits naturels qui définissent des groupes distincts. Selon elle, l’idée que le sexe et le genre sont naturellement indissociables réduit les individus « à l’état d’unité matérielle appropriée [caractéristiques “naturellement” associées à leur sexe] et non de simples porteurs de force de travail » (Guillaumin, 1978 : 8). D’un point de vue idéologique, cela renvoie à « l’idée de “nature” [...] supposée rendre compte de ce que seraient les femmes [et à] la forme mentale que prennent certains rapports sociaux déterminés » (Guillaumin, 1978 : 7-8).

Ceci amène donc l'idée d'une séparation ou d'un lien problématique plus complexe entre le sexe biologique et la construction sociale du genre (Grange, 2010).

Anne Fausto Sterling, pour sa part, démontre que même d'un point de vue biologique « il existe de nombreuses gradations entre la femelle et le mâle » (Fausto-Sterling, 2013 : 44) ; il est de l'ordre de l'interprétation humaine (sociale) que de n'en considérer que deux. Ainsi, affirmer l'existence d'une génitalité binaire est une erreur ; le sexe existe à travers un continuum où se trouve une gradation d'un point de vue biologique, physiologique et hormonal entre le sexe mâle et le sexe femelle. Ceci est « produit par l'existence des hermaphrodites ou intersexes (environ 1,7 % des naissances), que les médecins arrivent à repérer dès la naissance à partir du début du XXe siècle et à transformer en « homme » ou en « femme » (Rebreyend, 2013 : 3). Ce faisant, le réflexe de qualifier un garçon ou une fille s'appuie sur une construction sociale basée sur les composantes essentielles du sexe/genre ; la taille du pénis ou du clitoris (Fausto-Sterling, 2013).

Aussi, l'analyse des féministes lesbiennes et radicales (Wittig, 1980 ; Rich, 1981) a interrogé la représentation de l'hétérosexualité comme modèle relationnel naturel, notamment pour les femmes, et la marginalisation de la communauté lesbienne. Elles ont ainsi déconstruit les « groupes naturels » (Guillaumin, 1992) où les femmes et les hommes font « naturellement » partie d'une adéquation dont la finalité serait la procréation.

En ce qui a trait à la compréhension de la sexualité des jeunes, il persiste un réflexe hétéronormatif⁴ chez certain.es professionnel.les. En effet, des théoricien.nes comme

⁴ L'hétéronormativité se traduit au travers des normes en ce qui a trait aux relations interpersonnelles, construites autour d'un modèle d'union possible et « correspond également à une volonté d'examiner l'infériorisation des sexualités non hétérosexuelles et des genres non conventionnels à travers les gestes et les discours du quotidien, qu'ils soient négatifs ou positifs » (Bastien Charlebois, 2001 : 130).

L'hétérosexisme pour sa part est la croyance qu'une forme d'amour et de relation amoureuse a la prédominance sur d'autres. « Nous en sommes ici non pas à l'émotivité et à la réaction épidermique à l'endroit de personnes, mais à une hiérarchisation des formes d'amour (Bastien-Charlebois, 2011 : 125). On est donc dans une discrimination des autres formes d'amours qui ne correspondent pas aux normes hétérosexuelles conventionnelles ; une relation entre une femme et un homme.

Gabrielle Richard (2010, 2014, 2016, 2019) mettent en évidence la manière dont certains milieux entretiennent l'idée d'une sexualité « naturelle », hétérosexuelle, cisgenre, monogame⁵. Richard, pour sa part, fait la lumière sur l'omniprésence d'une norme hétérosexuelle, dans les cursus d'éducation à la sexualité au Québec.

L'apport des féministes permet donc de critiquer ce type de pensées binaires (filles/garçons, hétéro/homo, cisgenre/transgenre) et l'ordre naturel entre la sexualité, le sexe et le genre des jeunes.

1.2.2 Critiquer le double standard sexuel

Un deuxième apport est d'avoir nommé qu'il existe un double standard sexuel. Cette notion se résume à l'idée qu'il y a deux poids deux mesures selon le genre ; ce qu'on permet aux garçons et aux hommes est difficilement permmissible, voire répressible chez les femmes et les filles. Les hommes sont encouragés à démontrer du désir sexuel et à poursuivre des relations sexuelles à l'extérieur d'une relation romantique, contrairement aux femmes et aux filles chez qui ces comportements peuvent être jugés négativement (Tolman 2012).

D'ailleurs, Fine (1988) explique que depuis leur début, les programmes d'éducation à la sexualité, principalement aux États-Unis, se sont concentrés sur la responsabilisation des filles en ce qui a trait à leur sexualité (par exemple par la contraception) et sur l'exploration sexuelle « naturelle » chez les garçons. Leur critique envers le double standard est qu'il produit et reproduit un rapport inégalitaire entre les femmes et les hommes. Les critiques provenant des milieux féministes soulèvent le fait que ces messages encouragent les femmes et les filles à être passives, à faire plaisir à leur(s) partenaire(s) et à ne pas montrer de signes de désir (Tolman 2012) ou d'émancipation

⁵ Gabrielle Richard, dans son ouvrage « Hétéro, l'école? : plaidoyer pour une éducation antioppressive... », fait la lumière sur la manière dont la culture scolaire québécoise contribue à reconduire les normes de genre et de sexualité à travers les manuels et les pratiques enseignantes.

sexuelle. Si elles le font au même titre que les garçons, elles ont une grande chance d'être perçues comme des « salopes » (Traduction libre, Tolman 2012).

Enfin, l'apport à la compréhension de la sexualité des jeunes réside dans l'idée de discuter la sexualité des filles et des femmes non pas en termes de risques ou d'interdits, mais plutôt en termes d'égalité (Brown et Dunk-West, 2011). Cela permet de déconstruire les approches traditionnelles d'intervention et d'éducation à la sexualité qui reproduisent le double standard.

1.2.3 Favoriser l'agentivité sexuelle

Un troisième apport des théories féministes à la compréhension de la sexualité des jeunes concerne l'agentivité sexuelle. Il s'agit d'un concept qui « fait référence à la capacité des hommes et des femmes de prendre en charge leur propre sexualité et de l'exprimer de façon positive » (Lang, 2011 : 189). Les quelques travaux qui existent à ce sujet s'intéressent aux interprétations qu'ont les jeunes de leur sexualité et de leur autodétermination. Par exemple, Lang (2009) note que s'il paraît relativement aisé pour un garçon ou un homme de faire preuve d'agentivité, il n'en est pas ainsi pour une femme et encore moins pour une adolescente. Puis, Tolman (2012) avance que les messages de double standard auxquels sont confrontées les filles ne leur permettent pas de développer une pleine agentivité. En ce sens, elle souligne que les conditions contradictoires que provoquent les messages de double standard ne favorisent pas l'écoute de « ce que les filles disent de leur sexualité ; en particulier, le fait d'être des individus sexuellement autonomes » (traduction libre, Tolman, 2012 : 747). Poser un regard sur le concept d'agentivité en lien à la sexualité des jeunes permet de comprendre comment certaines filles envisagent leur autonomie sexuelle et en quoi les dynamiques du double standard viennent influencer cette compréhension (Lang, 2009 ; Tolman, 2012).

Enfin, une critique et un débat sont présents au sein des études féministes, au sujet de l'agentivité ou de la capacité d'autonomie sexuelle des jeunes filles. Comme le mentionne Tolman (2012), une tension persiste entre le désir de promotion de l'agentivité sexuelle et le réflexe, encore présent dans certains discours, de victimiser les jeunes filles lorsqu'il s'agit de leur sexualité. La victimisation est vue ici comme un facteur défavorable à l'agentivité d'une personne. Or, selon l'auteurice, ce débat permet de placer la sexualisation des jeunes au-delà d'un contexte (par exemple l'éducation sexuelle) ou d'un phénomène (par exemple l'hypersexualisation). En ce sens, il permet d'identifier les inégalités associées au sexe comme une question centrale à la capacité d'agentivité sexuelle des jeunes (Tolman, 2012). Le débat n'est pas clos dans les milieux féministes et laisse place à une réflexion en mouvance au sujet de l'autonomisation sexuelle ; principalement celle des adolescentes.

1.2.4 Le concept d'hypersexualisation

Un dernier apport féministe concerne le concept d'hypersexualisation et les critiques de celui-ci. Certaines féministes dénoncent l'hypersexualisation qui est, selon elles, « un appareil patriarcal et sexiste, “colonisant” l'imaginaire des jeunes filles » (Boulebsol et Goldfarb. 2013). Selon cette perspective, les jeunes sont grandement influencé.es par les messages présents dans l'espace public et par la reconnaissance des pair.es (Duquet, 2013). En effet, des chercheur.es comme Francine Duquet (2013) amènent l'idée qu'on assiste, depuis les dernières décennies, à une surenchère de messages à caractère sexuel dans les médias et les espaces publics (Duquet 2013 ; Duquet et Quéniart, 2009 ; Poirier et Garon, 2009). Les adolescent.es sont identifié.es comme un sujet sensible aux messages sexualisés qui circulent dans les différentes sphères publiques (Duquet et Queniart, 2009 ; Duquet, 2013). Selon Duquet, la facilité d'accès aux images pornographiques « risque de rendre “normal” l'exercice précoce d'une sexualité adulte », de favoriser le développement du désir de « plaire à tout prix »

et la cyberdépendance (Duquet, 2013 : 41-42). Le rôle à adopter, en intervention par exemple, est de les en protéger.

D'autres féministes critiquent les premières en les accusant de positionner les jeunes, surtout les filles, comme des victimes passives de cette sexualisation sociale (Mercier 2016 ; Blais et al., 2009 ; Mensah, 2009 ; Larose, 2016). On dénonce le fait qu'elles promeuvent une intimité normative, garante d'une hiérarchisation des sexualités (Mercier, 2016), en soutenant un modèle unique d'expression et de pratique sexuelles « saines ». On déplore également la manière dont on « passe à côté de l'instabilité des identités de genre, des dynamiques de consommation de contenus sexuels dans les médias et d'un questionnement direct des pratiques sexuelles dans leurs rapports aux stéréotypes et à la norme » (Mensah, 2009 : 180).

Le concept de l'hypersexualisation ne s'intéresse pas seulement aux aspects comportementaux et développementaux de la sexualité des jeunes, mais aussi aux aspects sociaux ; il observe la réponse sociale à cette surenchère d'images sexualisées, nommée précédemment. De plus, les chercheuses issues de la sexologie comme Francine Duquet, Geneviève Gagnon et Mylène Faucher ont eu un apport significatif à la création d'outils en termes d'éducation sexuelle, au Québec. Il importe de mentionner que plusieurs professionnel.les de l'enseignement et de la santé utilisent les outils d'animation élaborés par ces dernières, tels que « oser être soi-même » (Duquet, Gagnon et Faucher, 2010).

Le sujet de l'hypersexualisation, qui prend une place importante tant dans les milieux féministes que dans l'intervention et l'éducation à la sexualité des jeunes, apparaît soulever un débat au sujet de la sexualité des adolescent.es ; on y oppose la protection des jeunes à des comportements sexuels dits « inappropriés pour leur âge » à la reconnaissance de leur capacité d'agentivité.

1.3 Avancées théoriques en matière de sexualité — l’apport queer

Les théories queer ont aussi un apport dans l’évolution de la compréhension sociale de la sexualité. Les théories queer ont pris le relais de la réflexion féministe dans l’analyse d’un certain déterminisme culturel ; avec ces théories, nous sommes passé.es de la nature qui fixe tout, à l’affirmation que rien n’est déterminé d’avance, que l’identité est plurielle. Dans cette section, deux apports théoriques sont résumés : la déconstruction de l’identité de genre ainsi que l’autoidentification et la non-fixité. Ces avancées théoriques contribuent à la transformation de la compréhension sociale de la sexualité des jeunes.

1.3.1 La déconstruction de l’identité

Un premier apport des théories queer se situe dans la remise en question de l’identité sexuelle et de l’identité de genre. Fortement présent depuis des années 1990, « le terme “queer” (qui signifie “pédé” “gouine”, mais aussi “bizarre” ou “tordu”) vise précisément à embrasser une multitude d’identité et de pratiques de soi qui trouvent leur source dans les sexualités minoritaires, et tendent à les transcender » (Cervulle, Quemener, 2017 : 530).

En effet, les perspectives queer « théorise[nt] et problématise[nt] non seulement le corps, mais aussi [...] les savoirs et la production de vérité » (Bourcier, 2006 : 129). Il s’agit de résister aux normes de genre et de sexualité, mais également à l’assimilation d’un corps « straight » (Leduc, Riot, 2008). Ainsi, dans une perspective queer, les individus produisent des savoirs, émergent des différentes pratiques et expressions de soi ; le genre, la sexualité, les désirs, les pratiques sexuelles, etc. La définition subjective, la reconnaissance de la fluidité des genres et la résistance à l’ordre binaire créent une explosion des normes identitaires. Il n’y a donc plus d’identité de genre fixe ou linéaire, mais plutôt une « galaxie des genres » que l’on peut changer sans cesse.

Des exemples de posture queer sont de plus en plus présents dans l'espace public. Pensons à Hubert Lenoir, étoile montante de la chanson populaire québécoise au style androgyne déconstruisant les normes associées aux genres féminin et masculin. Ce qui, autrefois, était considéré comme une bizarrerie est maintenant « modélisé » en une chose (plus) commune ; un mode de remise en question de l'identité de genre accessible aux adolescent.es, considéré.es comme susceptibles à ce type d'influence. Aussi, le nombre d'adolescent.es qui manifestent une identité ou une expression de genre différentes des normes sociales binaires s'avère en augmentation (Medico et Pullen Sansfaçon, 2018). Les jeunes ne semblent plus accepter, ou de moins en moins, d'être fixé dans un type de sexualité ; en ce qui a trait au genre, aux pratiques sexuelles ou aux types de relations qu'iels veulent développer.

1.3.2 L'autoidentification et la non-fixité

Un deuxième apport queer à la compréhension de la sexualité se trouve dans l'idée d'autoidentification et de la non-fixité du genre. Le « lifestyle queer » devient une manière quotidienne de s'attaquer aux systèmes d'oppression et promeut la création « [d'] espaces d'autolibération individuelle : des espaces où les individus peuvent être qui [iels] sont et comment [iels] veulent être en dehors des systèmes d'oppression » (Leduc, Riot, 2011 : 208). L'identité est (donc) toujours en processus de transformation, n'est jamais statique et définie ; il s'agit d'un processus continu dans lequel on apprend, on change et l'on évolue (p. 208-209).

Selon (McPhail, 2004), ceci participe à la transformation de certaines pratiques en travail social en termes d'une plus grande ouverture à la diversité sexuelle et de genre et au libre-choix des personnes dans leur définition identitaire. Une masse importante d'études en ce sens et une réflexion au sujet de la formation en travail social font leur apparition depuis la dernière décennie, aux États-Unis et au Canada anglophone

(Hillock & Mulé, 2017; Tolman & McClelland, 2011); ces études observent l'intervention auprès des adultes et surtout auprès des jeunes.

Tout comme l'éclatement des normes en ce qui a trait à l'identité sexuelle et de genre, ces travaux contribuent à la reconnaissance de la pluralité des sexualités chez les adolescent.es. Ils participent aussi à la production de nouvelles connaissances en ce qui a trait à leurs sexualités.

En somme, j'observe que les avancées théoriques, féministes et queer participent à l'évolution de la compréhension de la sexualité en général ainsi que celle des jeunes. Ces avancées ont permis de :

- poser un regard critique des rapports de pouvoir en place (en dénaturisant la sexualité, dénonçant le double standard et l'hypersexualisation, et en favorisant l'agentivité sexuelle),

- rendre fluides les notions d'identité sexuelle, d'identité de genre et d'expression de genre (même chez les jeunes) et de réfléchir à la formation en travail social.

1.4 Avancées politiques en matière de sexualité

Une deuxième dimension de l'évolution récente de la compréhension de la sexualité se situe au niveau des avancées politiques qu'ont connues le Canada et le Québec. Ce portrait n'est pas exhaustif. Toutefois, les éléments amenés ici reflètent l'apport de nos gouvernements à l'évolution de la compréhension de la sexualité. Depuis les 50 dernières années, les lois et les politiques canadiennes et québécoises ont intégré notamment la reconnaissance de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence.

1.4.1 Décriminalisation de l'homosexualité et âge de consentement

En 1968, le projet de loi C-150, proposé par Pierre-Élliot Trudeau, modifiait le droit pénal et poussait vers une réforme sociale globale ; celle-ci touchait les questions de l'avortement, de l'homosexualité et du contrôle des armes à feu. Il est important de mentionner qu'à cette époque, les relations homosexuelles contrevenaient au Code criminel du Canada et menaient à l'emprisonnement (Comité droit des gais et lesbiennes, Centrale des syndicats du Québec (CSQ), 2007). Depuis l'adoption de ce projet de loi en 1969, l'homosexualité a été retirée des dispositions criminelles pour attentat à la pudeur ; tout acte consentant commis en privé par deux adultes de même sexe n'est plus considéré comme un crime. Par ce projet de loi, le gouvernement a donc affirmé que l'État n'a pas à intervenir dans la vie privée des citoyen.nes et que toute personne est libre de vivre sa sexualité dans les limites du consentement (Comité pour la diversité sexuelle, CSQ, 2012).

Au Québec, depuis la Commission des affaires sociales de 1972 (Joyal et Provot, 1993), les mineur.es de plus de 14 ans sont considéré.es aptes à prendre des décisions concernant leur santé et leur sexualité. Leur droit à la confidentialité est assuré au même titre que celui d'un adulte. Ainsi, comme je l'ai mentionné précédemment, selon l'article 14 du Code civil du Québec, la personne « mineur[e] de 14 ans et plus peut [...] consentir seul à ces soins. Si son état exige qu'[elle] demeure dans un établissement de santé ou de services sociaux pendant plus de 12 heures, le titulaire de l'autorité parentale ou le tuteur doit être informé » (CCQ, 1991). Ceci est en lien à d'autres lois ou projets de loi qui sont exposés plus loin dans ce chapitre.

Le projet de loi C-150 et l'article 14 du Code civil du Québec agissent, dans le cadre de la présente recherche, à titre de point de repère. Il s'agit de transformations majeures qui ont contribué à une ouverture quant à la compréhension de la sexualité des adolescent.es et de la diversité sexuelle et de genre (des adultes comme des jeunes).

1.4.2 Plan de lutte à l'homophobie et Loi C-16 — Loi modifiant la Loi canadienne sur les droits de la personne et le Code criminel (Québec — Canada)

Au Québec, le ministre de la Justice du Québec rendait public, en mai 2011, le « Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016 ». Ce Plan d'action résulte d'un engagement commun de plusieurs ministères et présente 60 mesures visant à soutenir les personnes LGBTQ+ sur les plans social, communautaire et professionnel. Au cours de cette période, le gouvernement québécois s'est engagé, entre autres, à une augmentation de l'appui financier auprès des groupes de soutien et de lutte. Ces fonds ont également servi aux campagnes médiatiques nationales de sensibilisation ainsi qu'à la mise en place d'un bureau de lutte contre l'homophobie (Comité pour la diversité sexuelle, CSQ, 2012).

Comme le confirment les auteur.trices du Plan d'action, celui-ci marque une volonté gouvernementale de permettre aux mentalités d'évoluer et aux connaissances de se développer (Justice Québec, 2016). Ces mesures ont permis notamment la multiplication des savoirs en ce qui a trait à la diversité sexuelle et de lutter contre les préjugés et la discrimination (Comité pour la diversité sexuelle, CSQ, 2012). D'ailleurs, des ressources spécifiques aux personnes LGBTQ+ ont été mises en place. De plus, des fonds ont permis le financement de recherches sur différents sujets qui touchent cette communauté et la mise en œuvre d'outils de sensibilisation, de prévention et d'éducation en lien à la diversité sexuelle et de genre.

Du point de vue fédéral, la loi C-16, adoptée en juin 2016, vise à protéger les personnes de toutes formes de discrimination. Les objectifs et caractéristiques de cette loi comprennent l'importance de la promotion des valeurs qui sous-tendent la Charte et la Loi canadienne sur les droits de la personne — notamment l'égalité, le respect de la diversité, la dignité humaine, la liberté et l'autonomie — en vue des expériences des

personnes transgenres ou à genre variable en matière d'expression de genre dans la société (Ministère de la Justice du Canada, 2017).

De ce fait, la loi ajoute l'identité et l'expression de genre à la liste des motifs de distinction illicite prévus par la Loi canadienne sur les droits de la personne (Walker, 2016). La loi condamne toute propagande haineuse en lien à l'identité ou l'expression de genre.

Aussi, le gouvernement considère que la vulnérabilité de certain.es adolescent.es peut être « exacerbée par des facteurs comme l'isolement social, la marginalisation dans leur foyer et leur collectivité, la pauvreté, la maladie, le racisme et autres types de discriminations » (Ministère de la Justice du Canada, 2005 : 4). Le gouvernement fédéral reconnaît la diversité sexuelle et de genre comme potentiel motif de discrimination et son expression comme un droit fondamental. C'est pourquoi certaines lois, comme celle-ci, visent à s'assurer que les personnes LGBTQ+ puissent s'épanouir, en les protégeant explicitement et légalement contre la discrimination, la propagande et les crimes haineux (Ministère de la Justice du Canada, 2017).

1.4.3 Loi 103 — Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres (Québec)

Au Québec, les personnes de 14 ans et plus, nous l'avons vu, peuvent consentir à des soins sans le consentement de l'adulte en ayant la charge. La « Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres » (Gouvernement du Québec, 2016) permet à une personne mineure de 14 ans et plus de changer son nom et sa mention de genre sur ses documents officiels. Comme le mentionne l'ex-ministre de la Justice et ex-Procureure générale du Québec (Mme Stéphanie Vallée), les objectifs poursuivis par le projet sont de permettre de faciliter le changement de nom et de la mention de sexe sur l'acte de naissance, sans que cela soit conditionnel à un traitement médical (PL 103, 2016). De ce fait, les jeunes

de 14 ans et plus peuvent désormais avoir accès à ce changement, de manière confidentielle.

Plus précisément, en ce qui a trait au changement de nom,

Une demande de changement de nom d'un enfant mineur peut être faite par son tuteur ou par le mineur lui-même s'il est âgé de 14 ans et plus. La demande de changement de nom de famille du père ou de la mère déclaré à l'acte de naissance d'un enfant mineur vaut aussi pour ce dernier s'il porte le même nom ou une partie de ce nom » (PL 103, 2016 : 5).

En ce qui concerne le changement de mention de sexe figurant sur l'acte de naissance, « pour le mineur de 14 ans et plus [cette] loi prévoit que la demande peut être faite par le mineur ou par le tuteur du mineur avec son consentement » (PL 103, 2016 : 2).

Enfin, cette loi reflète l'évolution de la perception de la capacité des jeunes à faire des choix éclairés concernant leur identité de genre.

1.4.4 Projet de Loi C-2 — Rehaussement de l'âge de consentement sexuel (Canada)

Je trouve important d'aborder l'entrée en vigueur de la « Loi sur la lutte contre les crimes violents ». En 2008, cette loi a modifié le Code criminel et d'autres lois en conséquence (Dunn, 2008), notamment en haussant à 16 ans l'âge du consentement sexuel, autrefois fixé à 14 ans. L'objectif de ce changement est de s'attaquer aux crimes violents et de protéger les jeunes des agressions et des prédateurs sexuels (Dunn, 2008). En effet,

il est attendu que ces lois devraient faire en sorte que les délinquants violents soient détenus en prison, que les agents chargés de l'application de la loi aient des outils efficaces pour la détection et l'enquête des crimes et que les jeunes

personnes soient mieux protégées contre les prédateurs sexuels (PL C- 2, 2008 : 1).

Bien qu'il existe des exceptions liées à la « proximité d'âge » pour les jeunes personnes en deçà de l'âge prescrit⁶, aux termes de la Loi une personne de moins de 16 ans ne peut pas consentir à une activité sexuelle (Mackay, 2017), et ce, même au Québec. Cela veut dire que les personnes mineures de 14 ans ou plus du Québec peuvent consentir à des soins médicaux, par exemple obtenir une prescription pour une contraception hormonale, mais ne peuvent donner un consentement sexuel, au sens de la loi.

Cette loi fait partie de l'évolution de la compréhension des gouvernements de la sexualité des jeunes. La raison pour laquelle je trouve important de la souligner est qu'elle fait aussi la lumière sur une dichotomie (que je traiterai dans les prochains chapitres) quant à la perception de la capacité d'agentivité des jeunes.

Cette dernière section a fait la lumière sur les avancées théoriques et politiques en matière de sexualité. Cela a également permis de soulever leur apport à la compréhension de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence.

1.5 Intervenir avec les jeunes en matière de sexualité

Cette section présente globalement ce que qui est entendu dans la présente recherche par l'intervention sociale avec les jeunes en matière de sexualité. Je jette un regard sur

⁶ Le consentement à des activités sexuelles peut être valide pour les jeunes de 12 et 13 ans, si les partenaires ont une différence d'âge de maximum 2 ans. En ce qui concerne les jeunes de 14 et 15 ans, la limite se situe à 5 ans (Éducaloi, 2019).

le nouveau programme d'éducation sexuelle et sur la pluralité des milieux de pratique de l'intervention sociale en lien à la sexualité des jeunes. Finalement, je fais la lumière sur le désir de transformation sociale présent dans les différentes organisations et son lien à la définition du travail social proposée par Saül Karsz (2011).

Cette recherche s'appuie sur l'idée que « la » sexualité se construit et se définit à partir d'un ensemble de règles et de normes plus ou moins variables selon les époques et les contextes socioculturels (Lhomond, 2000 ; Raz, 2017). Je constate toutefois que les milieux présentés ici ne partagent pas tous cette définition lorsqu'il est question des jeunes.

Un état des lieux permet de mettre en lumière les définitions présentes dans les différents organismes qui interviennent en matière de sexualité auprès des jeunes. Je pourrai, dans les prochains chapitres, regarder plus en profondeur ce qui constitue les définitions à la base des milieux de pratiques et les perceptions des intervenant.es social.es.

1.5.1 Le programme d'éducation à la sexualité

Premièrement, l'intervention sociale s'exerce dans les milieux scolaires qui assurent une partie de l'éducation à la sexualité au Québec depuis près de 40 ans. Prenant tout d'abord forme dans les cours de « formation personnelle et sociale » des années 80, elle s'est quelque peu effacée pour être, depuis les années 2000, assurée quelques heures par années par le personnel scolaire (MEES, 2018) et par certains groupes communautaires. Entre 2000 et 2018, la tenue de ces cours et la forme que prenait l'éducation à la sexualité restaient à la discrétion de la direction de chaque établissement scolaire.

Depuis septembre 2018, les cours d'éducation à la sexualité sont obligatoires (entre 5 à 15 heures par année) dès l'entrée à la maternelle, et ce jusqu'à la fin du cours secondaire. Le programme adressé aux adolescent.es veut favoriser chez les jeunes le développement d'une vision globale et positive de la sexualité ; « miser sur le rôle positif de la sexualité dans la vie et non uniquement sur sa dangerosité et aider les jeunes à faire face aux défis qui se posent en matière de sexualité » (MEES, 2019).

Neuf thèmes, conçus par des expert.es de la pédagogie, de la sexologie et de la santé, ont été élaborés en lien à l'âge, aux différentes étapes développementales et aux besoins des jeunes (MEES, 2019). Ces thèmes traitent de : 1) La croissance sexuelle humaine et l'image corporelle ; 2) L'identité, les rôles, les stéréotypes sexuels et les normes sociales ; 3) La vie affective et amoureuse ; 4) Les agressions sexuelles ; 5) La grossesse et la naissance ; 6) La globalité de la sexualité ; 7) L'agir sexuel ; 8) La violence sexuelle ; 9) Les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et la grossesse (MEES, 2019).

Globalement, les objectifs pédagogiques visent l'acquisition de connaissances au sujet de l'orientation sexuelle, de la notion de consentement, des relations amoureuses, du désir et du plaisir sexuel, des conséquences relatives aux relations sexuelles non protégées, des infections transmises sexuellement, etc. À cet effet, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur ont mis à la disposition des professionnel.les certains outils et formations. À titre d'exemple, le programme « Oser être soi-même⁷ » ou le projet « Mosaïk⁸ » offrent

⁷ Le programme « Oser être soi-même » (Duquet, Faucher et Gagnon, 2010), d'abord édité en 2010, a adapté et détaillé son contenu, afin de créer des liens entre celui-ci et les apprentissages en éducation à la sexualité du MEESR (2016) (Duquet, 2018). Un document de travail est donc offert aux intervenant.es qui œuvrent en milieu scolaire, afin de les aider « dans l'implantation d'une démarche d'éducation à la sexualité dans leur milieu » (Duquet, 2018 : 4), qui soit en cohérence avec les orientations et exigences ministérielles

⁸ « En 2009, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) s'est vu accorder une somme de 1,2 M \$ pour promouvoir une sexualité saine et responsable auprès des jeunes en contexte scolaire. Pour ce faire, le MSSS a choisi de financer la conception, la validation et la bonification d'outils d'éducation à la sexualité qui seraient rendus accessibles à toutes les écoles de toutes les régions du Québec. »

aux professionnel.les des réseaux scolaires, de santé et communautaire « des outils clés en main d'éducation à la sexualité permettant d'intervenir dans les écoles préscolaires, primaires et secondaires du Québec » (MEES, 2019).

En ce qui concerne l'enseignement des contenus du programme, la responsabilité revient d'abord au personnel scolaire. Ce faisant, les enseignant.es, les psychoéducateur.trices, les animateur.trices de vie spirituelle et d'engagement communautaire, les technicien.nes en éducation spécialisée, les intervenant.es en toxicomanie, les personnes formées en sexologie et les travailleur.euses social.es ont le devoir de participer à « la mise en œuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité qui soit cohérente avec les orientations ministérielles » (MEES, 2019).

Bien que cette responsabilité revienne en majeure partie aux écoles, bon nombre d'établissements font appel au milieu communautaire ou de la santé pour répondre à la demande. D'ailleurs, le gouvernement invite les écoles à « recourir aux services d'organismes communautaires qui ont une expertise sur des thèmes particuliers (ex. : prévention de la discrimination basée sur la diversité sexuelle et de genre et prévention de l'agression sexuelle) » (MESS, 2019). Par conséquent, « de nombreux ateliers d'éducation à la sexualité — souvent à la sollicitation des écoles — ont été développés et menés auprès des jeunes par des milliers de bénévoles et travailleuses.eurs du communautaire » (FQPN, 2019). Les organisations comme l'Anonyme, les Gris, les Centres d'aide et de lutte aux agressions à caractère sexuel (CALACS) et plusieurs autres ont, au fil du temps, développé une offre de services répondant notamment aux besoins des institutions scolaires québécoises.

Les éléments amenés dans cette section mènent à croire qu'il y a une sollicitation et une implication significative des intervenant.es social.es, dans l'éducation en matière

(MSSS, 2018). En somme, ces outils sont basés sur les recommandations d'expert.es de la santé et de l'éducation, ainsi que sur les meilleures pratiques promues par le MSSS et le MEES (MSSS, 2018).

de sexualité chez les jeunes. Il est alors nécessaire de faire la lumière sur le rôle des intervenant.es social.es impliqué.es dans la prise en charge de cette éducation.

1.5.2 Une pluralité de milieux de pratique d'intervention en matière de sexualité

Au fil du temps, des milieux de pratique dans les réseaux institutionnels et communautaires se sont mis en place : il s'agit de ressources spécialisées sur un aspect de la sexualité des jeunes, de ressources qui offrent un milieu de vie aux adolescent.es et des ressources ayant un mandat médical.

1.5.2.1 Organismes spécialisés

Premièrement, certains milieux de pratiques développent une expertise spécifique à un enjeu touchant la sexualité des jeunes ou la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Pensons par exemple aux enjeux propres aux réalités LGBTQ+, à la question des agressions sexuelles ou de l'intervention et prévention en lien à l'exploitation sexuelle. Leur programme d'activités, les formations offertes (s'ils en offrent) et les luttes sociales auxquelles ils participent touchent spécifiquement leur spécialisation.

Par exemple, le Projet d'intervention auprès des mineur.es prostitué.es (PIaMP) concentre son expertise sur les jeunes de 12 à 25 ans qui échangent ou sont susceptibles d'échanger des services sexuels (PIaMP, 2019). L'organisme détermine ses services et ses actions en ce sens. Il intervient tout d'abord par le travail de milieu⁹ et la réduction

⁹ Le travail de milieu se définit en rapport à la demande en lien avec les groupes et les milieux visés. Il poursuit l'objectif de promotion et de prévention de la santé et du mieux-être d'une collectivité. Il se pratique principalement dans les espaces occupés par ses groupes et se pratique principalement à partir de mandats spécifiques (Fontaine, 2004 ; Alliance jeunesse, 2013).

des risques¹⁰, auprès des jeunes concernés par la prostitution. Il offre aussi aux intervenant.es de la formation en lien à la prostitution et différentes formes de soutien. L'organisme lutte à démystifier ce sujet par de la sensibilisation et de l'éducation populaire ainsi que par l'accompagnement de l'entourage des jeunes visé.es par leurs interventions ; personnes responsables, proches, etc. (PIaMP, 2019). Comme d'autres milieux, par exemple les organismes LGBTQ+ ou les CALACS, le PIaMP a développé une expertise au sujet d'un enjeu spécifique de la sexualité des jeunes.

1.5.2.2 Organismes jeunesse

Deuxièmement, des milieux de pratique ont un mandat qui ne concerne pas spécifiquement la sexualité, mais plutôt les jeunes. Les pratiques concernent les problèmes identifiés par les individus, à l'intérieur d'un cadre où l'adolescent.e est abordé.e « dans sa globalité (y compris ses conditions de vie) » et sa sexualité. En ce sens, ces milieux cherchent « à éviter la fragmentation et la surspécialisation des interventions et développe[nt], à cette fin, diverses formes de polyvalence » (Regroupement des auberges du cœur du Québec (RACQ), 2008). On retrouve, dans ce groupe, des organismes des réseaux communautaires et institutionnels, par exemple les maisons des jeunes ou les écoles.

Prenons l'exemple des maisons des jeunes. Bien qu'elles soient parfois appelées à intervenir au sujet de la sexualité, ces milieux ont pour mandat premier de « tenir un lieu de rencontre animé où les jeunes de 12 à 17 ans qui, au contact d'adultes significatifs, [deviennent] des citoyennes et des citoyens critiques, actifs et

¹⁰ La caractéristique première de l'approche de réduction des méfaits repose sur la réduction des conséquences négatives liées à un comportement plutôt que l'élimination du comportement lui-même. « L'émergence de cette approche est liée à la rencontre des problématiques de la toxicomanie et du sida chez les personnes qui utilisent des drogues par injection. Une telle situation a forcé la remise en question des façons traditionnelles de faire en matière d'intervention liée à l'usage de drogues, basées sur la répression et l'abstinence, au profit d'une approche pragmatique inspirée d'une plus grande tolérance » (INSQP, 20

responsables » (Regroupement des maisons des jeunes du Québec (RMJQ), s.d.). Le sujet de la sexualité est un aspect mineur, bien que présent, dans leurs interventions quotidiennes.

Il en va de même au sein des institutions scolaires. Un.e intervenant.e scolaire, par exemple travailleur.euse social.e, intervient auprès des élèves qui vivent des difficultés dans leur milieu de vie. Son rôle est de faire le lien entre le milieu scolaire, les parents et le système de santé et de services sociaux (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2018). En ce sens, les enjeux abordés lors d'interventions sont le décrochage scolaire, l'intimidation, la violence familiale, la toxicomanie. Les sujets en lien à la sexualité peuvent également être abordés, par l'intermédiaire d'ateliers (programme d'éducation à la sexualité mentionné précédemment) ou d'interventions individuelles.

Ainsi, dans ces milieux, le mandat premier est en lien à l'intervention auprès des adolescent.es et toutes questions en lien à la sexualité ou la diversité sexuelle et de genre s'insèrent dans ce mandat.

1.5.2.3 Organisme en santé

Le milieu de la médecine est un point de référence majeur en ce qui a trait à la sexualité à l'adolescence. En effet, il a été mentionné précédemment que cette discipline, aux côtés de la sexologie et la santé publique, participe au développement de connaissances en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence (MESS, 2019). L'exemple des cliniques jeunesse permet d'exposer le rôle de la médecine concernant les interventions au sujet de la sexualité des jeunes.

Les cliniques jeunesse, qui offrent des « services de consultation en matière de santé sexuelle, adaptés aux adolescents et aux jeunes adultes », ont le mandat de favoriser « la planification des naissances, combinés à des interventions d'éducation à la sexualité » (Programme national de santé publique, 2008, INSQ, 2019). Les

professionnel.les des cliniques jeunesse (médecins, infirmier.ères, gynécologues) sont présent.es dans leurs milieux (cliniques), mais seront également sollicité.es par d'autres organisations pour leurs expertises sur le sujet. Ainsi, organismes communautaires et institutions scolaires feront appel aux professionnel.les de la santé, non seulement pour prodiguer des soins aux jeunes, mais également pour intervenir en lien à la sexualité (prévention de la propagation des ITSS, grossesses non désirées, etc.).

1.5.3 L'intervention sociale et le désir de transformation sociale

La dernière section a présenté la pluralité des milieux de pratiques en lien à la sexualité des jeunes. Deux éléments retiennent mon attention. Tout d'abord, le retour du programme obligatoire d'éducation à la sexualité fait la lumière sur un fait intéressant. Les expertises issues de l'intervention sociale sont de plus en plus sollicitées, non pas dans la production de connaissances théoriques, mais plutôt dans la prise en charge des pratiques terrains.

Deuxièmement, je remarque un aspect transversal aux trois milieux exposés dans la précédente section : l'aspect social. En d'autres mots, les objectifs des interventions ne concernent pas seulement les individus, ils visent un changement social. Que ce soit dans la démystification de sujets spécifiques à la sexualité, dans la tenue d'un lieu de rencontres pour former des citoyen.nes responsables ou dans la création de services de santé adaptés aux adolescent.es, ces milieux agissent dans une optique de transformation sociale.

Dans le même ordre d'idée, Saül Karsz (2011) souligne que le travail social se définit à travers la création des « conditions de production sociale et [...] demeure également un travail de production (de création) sociale qui est l'œuvre d'agents qui, en appliquant une force de travail sur des situations sociales, produisent de nouvelles situations » (Huot, 2006 : 235). Le travail social est donc en constante négociation avec

l'environnement dans lequel il se pratique. Une adaptation et une création de sens s'effectuent dans les contextes d'intervention (Healy, 2014) et produisent la pratique.

Depuis les transformations dont j'ai traité, peu de travaux en travail social au Québec s'intéressent à l'intervention en regard de la sexualité des jeunes. Aussi, le travail social ne semble pas avoir de spécificités quant à l'intervention en lien à la sexualité auprès des jeunes québécois.es. Je remarque toutefois que les aspects soulevés par Karsz, lorsqu'il définit le travail social, se retrouvent dans les milieux de pratique de l'intervention sociale.

À titre d'exemple, le travail de l'organisme GRIS-Montréal, un organisme qui a pour mission de favoriser une meilleure connaissance des réalités homosexuelles et bisexuelles (GRIS Montréal, 2018), détient ces spécificités. En effet, les interventions de l'organisme ont comme objectifs l'accompagnement et la sensibilisation collective, ainsi que la transformation sociale. La pratique applique « une force de travail » (livrer un témoignage en classe) sur des situations sociales à caractère sexuel (l'homophobie) et qui produit de nouvelles situations (une classe ouverte à la diversité sexuelle et de genre). Les interventions se font sous forme de témoignages par un duo de bénévoles gais, lesbiennes ou bisexuels. Les lieux de témoignages sont les écoles, primaires et secondaires, les cégeps, les milieux de travail, les milieux de vie de jeunes ou de personnes âgées. Les représentations publiques, politiques ainsi que la publication de guides pédagogiques et d'intervention ont une portée sociale importante, tout d'abord par la plus grande accessibilité à l'information concernant les minorités sexuelles qu'elles permettent. Aussi, cette visibilité favorise une démystification, ainsi qu'une intégration sociale des personnes issues des minorités sexuelles. La sensibilisation permet donc de créer une force de travail collective afin de lutter contre la discrimination des personnes issues de la diversité sexuelles ou de genre. Ces interventions créent une nouvelle situation sociale : des individus plus sensibilisés.

aux réalités des personnes issues de la communauté LGBTQ+ et, du même coup, la diminution de l'isolement et de la discrimination.

Serait-il juste de dire que l'intervention sociale agit au même titre que le travail social en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ; dans une optique de transformation sociale ?

1.6 Question et objectifs de recherche

Lors de la recension des écrits, j'ai repéré une seule autrice, Richard (2010, 2014, 2016, 2019), qui aborde le travail et le discours des enseignant.es en éducation à la sexualité. Elle en vient à la conclusion que

les contenus scolaires véhiculent, le plus souvent, une hétéronormativité qui ne dit pas son nom. On y présente l'hétérosexualité comme le passage obligé d'une vie amoureuse et sexuelle jugée acceptable par les pairs et par la société de manière générale. On y suggère qu'il existe des manières acceptables d'être une fille, d'être un garçon et de se comporter en tant que personne sexuée (Richard, 2019 : 9).

Elle identifie aussi un paradoxe entre le vouloir des gouvernements à instaurer des politiques et des modèles pédagogiques inclusifs et la capacité des personnes chargées de cet enseignement à les traduire dans leurs pratiques (Richard, 2010). Je considère que ce paradoxe et les enjeux en lien au genre et aux désirs peuvent exister chez les intervenant.es social.es qui ont à travailler en lien à la sexualité des jeunes ou des adolescent.es.

La problématique qui m'intéresse est la récente évolution à la fois théorique et politique en ce qui a trait à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre. Je me questionne sur

les retombées de ces changements pour les intervenant.es qui travaillent sur le terrain ; auprès des jeunes. La question de recherche est donc la suivante : Comment les intervenant.es qui travaillent auprès des jeunes comprennent la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence, et plus spécifiquement de quelle(s) manière(s) ces compréhensions se traduisent-elles dans leur pratique ?

Afin de répondre à cette question, je me suis fixée trois objectifs. Cette recherche veut :

- a) documenter les perceptions des intervenant.es jeunesse à propos de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ;
- b) décrire le contexte de la pratique des intervenant.es rencontré.es (ex. : discours dominants et alternatifs en lien avec la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence) ;
et
- c) analyser en quoi les perceptions des intervenant.es et les contextes de pratiques d'intervention ont évolué à la lumière des avancées théoriques et politiques récentes.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche se situe dans l'univers théorique qui postule que la construction sociale de la sexualité s'opère à travers les discours. La recherche part aussi de l'idée que « la » sexualité n'existe pas en soi, mais qu'elle est construite à travers un ensemble de discours et de pratiques qui sont variables selon les sociétés et les époques (Lhomond, 2000 ; Raz, 2017). Je considère aussi les discours « comme une série de segments discontinus, dont la fonction tactique n'est ni uniforme ni stable » (Foucault, 1976 : 133). En lien avec mes objectifs de recherche, je souhaite décrire les éléments qui constituent les contextes de la pratique ainsi qu'observer les discours en présence. Les travaux de trois auteur.es ont été sollicités aux fins d'analyses des matériaux récoltés : Karen Healy, Michel Foucault et Judith Butler.

2.1 L'apport de K. Healy : le discours modèle la pratique du travail social

Quels sont les éléments qui viennent définir les interventions auprès des jeunes, lorsqu'il s'agit de traiter de sexualité ou de diversité sexuelle et de genre ? Les contextes de pratique viennent-ils influencer la compréhension des intervenant.es social.es à ce sujet ? Pour Karen Healy (2014), « our institutional contexts of practice are constantly changing because of social, economic and political changes, while advances in social work theory and knowledge also influence our professional purpose and approaches to practice » (p. 1). En ce sens, elle soutient que la pratique du travail

social est créée, organisée et modelée à partir des discours. Elle pose un regard sur la relation entre les discours ambiants et la manière dont ceux-ci construisent les contextes de pratique du travail social. Par ailleurs, elle affirme que

discourses constituting our understanding of services user needs and shape what is regarded as appropriate ways of understanding and responding to those needs, as well as legitimatizing some kind of knowledge and practice while devaluing others (Healy, 2014: 4).

Healy avance que les discours peuvent être divisés en plusieurs « types ». Les prochaines sections présentent cette typologie et problématisent comment chacun des discours modèle (ou peuvent modeler) l'intervention sociale en matière de sexualité des jeunes au Québec.

2.1.1 Discours dominants

Selon Healy, les discours dominants sont des discours qui participent aux processus d'identification des besoins des populations visées par l'aide institutionnelle, en particulier par les services sociaux et de santé ; « they are most influential in shaping power and knowledge in health and welfare » (Healy, 2014 : 6). En effet, ceux-ci sont influents, car ils « façonnent les contextes institutionnels de la pratique, en déterminant les formes de connaissances qui sont valorisées, les types de services et les relations de pouvoir/savoir entre les personnes qui offrent les services et celles qui les reçoivent » (traduction libre de Healy, 2014 : 6). Elle donne comme exemples les discours de la biomédecine, du droit et le discours économique ou de gestion. Elle s'intéresse aussi aux discours des sciences sociales et comportementales, de même que celui des disciplines « psy ». Ceux-ci sont influents puisqu'ils définissent les balises du développement humain, de la gestion des risques et des relations interpersonnelles (p.67-68).

En ce qui concerne mon sujet d'étude, des discours dominants sont effectivement présents lorsqu'il est question de sexualité des jeunes. Il s'agit des discours sur la santé sexuelle, sur l'hypersexualisation et les discours juridiques.

2.1.1.1 Discours sur la santé sexuelle¹¹

Premièrement, le discours biomédical se fait entendre à travers les notions de « grossesses non désirées » et de « risques des ITSS ». Il est présent dans le contenu du programme ministériel d'éducation à la sexualité au Québec. Dans le contexte de l'éducation à la sexualité au Québec, le discours biomédical se joint aux notions de développement psychoaffectif, psychosexuel et aux questions touchant les enjeux relationnels et sociaux spécifiques à l'adolescence ; éléments amenés par des expert.es de la santé, de la pédagogie, de la sexologie (MEES, 2019). Ensemble, ces discours définissent la façon de « répondre aux besoins des enfants et des adolescents dans le respect de leur développement » (MEES, 2019). Je constate donc qu'à travers la question de la « santé sexuelle », une grande attention est portée à la « gestion des comportements à risques » et au « développement psychosexuel » des jeunes. Ces discours identifient les adolescent.es comme « vulnérables, parce qu'ils font notamment face à des obstacles propres à leur niveau de développement : faible perception du risque, moins grande facilité à s'affirmer dans les relations, recherche de sensations fortes, etc. » (MEES, 2018 : 21). En ce sens, le discours au sujet de la santé sexuelle soutient l'idée que « certains adolescents [sont portés] à moins appliquer les règles de sécurité dans l'univers réel ou virtuel » (MEES, 2018 : 17). Aussi, on y

¹¹ La santé sexuelle réfère à un « état de bien-être physique, mental et social relié à la sexualité », qui prend en considération les dimensions biologique, psychoaffective, socioculturelle, relationnelle et morale (Santé Montréal, 2016). En d'autres mots, selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), la santé sexuelle « requiert une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui soient sources de plaisir et sans risque, libre de toute coercition, discrimination ou violence » (OMS, 2019).

mentionne que « les jeunes âgés de 15 à 19 ans sont à risque en ce qui concerne les ITSS [et qu’] ils ont besoin d’être accompagnés pour adopter des comportements sécuritaires » (MEES, 2018 : 21). En ce sens, un objectif de l’éducation à la sexualité est de favoriser chez les jeunes la capacité à faire « des choix éclairés qui tiennent compte des contextes liés aux relations sexuelles adolescentes (désir et excitation sexuelle intenses, temps limité, pressions du partenaire, des pairs ou liées à l’environnement social, etc.) » (MEES, 2018 : 19).

En problématique, j’ai amené l’idée que plusieurs domaines, notamment la sexologie, produisent des modèles et outils d’intervention qui seront largement utilisés en lien à la sexualité des jeunes. Le discours de la sexologie, qui aborde le mieux-être des jeunes, leurs attitudes et leurs comportements face à la sexualité, amène une vision globale de la santé sexuelle ; il s’ajoute au discours de la santé publique et propose une vision qui va au-delà de la santé génitale et reproductive ; la sexologie aborde la santé sexuelle.

2.1.1.2 Discours sur l’hypersexualisation

Deuxièmement, nous aurons vu que le discours de la sexologie se distingue de la santé publique, du fait que la discipline observe des phénomènes sociaux qui vont influencer le « mieux-être » et les « attitudes ou comportements » des jeunes ; par exemple le phénomène d’hypersexualisation.

À la suite de la recension des écrits, je constate que la sexologie participe — entre autres par sa collaboration au programme d’éducation sexuelle ou dans la promotion de la « santé sexuelle » — à la production de discours dominants. De ce fait, l’hypersexualisation et ses effets sur la sexualité des adolescent.es deviennent-ils un point de départ, voire un élément incontournable aux réflexions concernant la santé sexuelle des jeunes et les meilleures pratiques les concernant ? Le discours sur

l'hypersexualisation devient-il dominant lorsqu'il s'agit d'identifier les besoins des jeunes concernant leur sexualité ?

2.1.1.3 Discours juridique

Troisièmement, les discours juridiques ou du droit concernent les différentes lois et politiques applicables. À titre d'exemple, la « Loi sur la lutte contre les crimes violents » a modifié l'âge du consentement légal, qui passe de 14 ans à 16 ans en 2008¹². Au Québec, les jeunes peuvent recourir aux soins de santé qui ne requièrent pas plus de 72 heures d'hospitalisation sans consentement parental, à partir de 14 ans. Est-ce que cette nouvelle législation peut jouer un rôle dans les interventions en lien à la sexualité des jeunes, qui n'ont pas trait aux agressions sexuelles ? En d'autres mots, une tension réside dans le fait qu'une personne puisse avoir recours à des moyens de contraception médicaux nécessitant une ordonnance, et ce, avant l'âge légal du consentement sexuel. Est-ce que cette loi change les perceptions et la manière d'aborder la notion de choix avec les jeunes, que ce soit en ce qui a trait à leurs pratiques sexuelles ou de leur identité de genre ?

¹² Comme il a été nommé précédemment, il est à noter qu'il existe des exceptions concernant l'âge légal de consentement à des activités sexuelles. Tout d'abord, les jeunes de 12 ou 13 ans peuvent consentir légalement à des activités sexuelles si le ou la partenaire plus âgé.e est de moins de deux ans son aîné; ET n'est pas en situation d'autorité, de confiance ou d'exploitation vis-à-vis de la personne plus jeune. La personne plus jeune ne doit pas être en situation de dépendance envers la personne plus vieille (Éducaloi, 2019)

Ensuite, les jeunes de 14 ou 15 ans peuvent consentir légalement à des activités sexuelles si le ou la partenaire plus âgé.e est de moins de cinq ans son aîné; ET n'est pas en situation d'autorité, de confiance ou d'exploitation vis-à-vis de la personne plus jeune. La personne plus jeune ne doit pas être en situation de dépendance envers la personne plus vieille (Éducaloi, 2019)

2.1.2 Discours alternatifs

Selon Healy, il existe également des discours alternatifs. Ces discours sont produits à partir des besoins des individus, plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires de la médecine ou des sciences sociales. Par conséquent, les discours alternatifs créent une rupture ; ils « contest the way in which the dominant discourses and the human sciences discourses constitute client needs and welfare provision [...] they contest the notions of individualism, rationality, objectivity and linear notions of progress » (Healey, 2014 : 87).

Dans le cadre de cette recherche, je constate que les discours issus des groupes LGBTQ+ sont alternatifs, en ce qui a trait à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Au fil du temps, les groupes marginalisés ont manifesté un besoin important de se regrouper, de créer des espaces sécuritaires et des services spécifiques aux enjeux auxquels ils faisaient (et font toujours) face. Ces communautés s'opposent aux discours dominants et contestent les différents modèles qu'ils promeuvent ; ils revendiquent l'inclusion d'une plus grande diversité en ce qui a trait aux modèles présents ; diversité sexuelle et de genre et la reconnaissance des problématiques propres aux communautés LGBTQ+.

Comme il a été mentionné précédemment, les discours alternatifs intègrent à la pratique un volet de lutte sociale, de défense des droits et de création d'espaces sécuritaires. Ce faisant, ces discours favorisent la remise en question du rôle du travail social, tant d'un point de vue social que d'un point de vue de la pratique d'intervention.

En ce qui a trait au sujet de cette étude, les discours alternatifs critiquent la tendance à « naturaliser » la sexualité des jeunes et l'inscrire dans un modèle hétéronormatif, qui ne reconnaît pas leur capacité d'autodétermination. Par conséquent, ces discours « challenge the formal base of social work, they also offer new opportunities for achieving the kinds of values, such as the promotion of self-determination, social justice and global social change, to which social workers are committed » (Healy,

2014 : 87). On vise « une meilleure connaissance de la diversité sexuelle et de genre » (Gris Montréal, 2018) ou « l'épanouissement des individus par rapport à leur orientation sexuelle, leur identité de genre, leur expression de genre et leur sexualité » (Alterhéro, 2017).

Les discours alternatifs issus des groupes LGBTQ+ offrent de nouvelles opportunités de réflexions et d'analyses de l'intervention sociale. Toutefois, se retrouvent-ils uniquement dans les milieux qui agissent auprès des communautés marginalisées ?

Cette section a permis de soulever des éléments qui participent à la définition des interventions auprès des jeunes en matière de sexualité ou diversité sexuelle et de genre ; les discours dominants et alternatifs. Ainsi, en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence, les discours de santé sexuelle, d'hypersexualité et juridiques ont été identifiés comme dominants. Les discours issus des groupes LGBTQ+ eux agissent à titre de discours alternatifs.

2.1.3 Le modèle dynamique de la pratique

Healy (2014) amène l'idée que la relation entre les discours et la pratique du travail social est dynamique ; les discours façonnent profondément la pratique du travail social, mais les intervenant.es peuvent également les utiliser dans le but de les contester (p.4). Par exemple, les milieux LGBTQ+ sont influencés par les discours dominants. Toutefois, une partie importante de leur pratique concerne la contestation de ces derniers et des pratiques qu'ils mettent en place. Aussi, pour comprendre comment s'opère cette dynamique, il faut tout d'abord « comprendre les contextes originaux et les hypothèses qui sous-tendent les différentes organisations » (traduction libre, Healy, 2014) dans lesquelles évoluent les intervenant.es.

Les composantes de ce modèle incluent le cadre légal, la base professionnelle des intervenant.es, les besoins et attentes des personnes bénéficiant des services et de leur

communauté, ainsi que le cadre (sa base formelle, la définition des tâches et la manière dont vont répondre les intervenan. tes aux besoins des individus et de leur communauté) de la pratique (Healy, 2014).

2.1.3.1 Les quatre éléments en interaction dans la construction de la pratique

(1) Premièrement, le cadre légal réfère aux lois et aux politiques sociales — discours dominants — qui dictent les pratiques d’une organisation. Cette composante du contexte de la pratique du travail social détermine les besoins de la population visée et joue un rôle dans la sélection des pratiques qui seront privilégiées dans les organisations. Le programme d’éducation à la sexualité au Québec en est un exemple. Les discours dominants en présence ont déterminé les besoins des jeunes en termes de santé sexuelle et de « développement psychosexuel et psychoaffectif » (MEES, 2019).

(2) Deuxièmement, ce qu’Healy (2014) nomme les bases formelles de l’intervention sociale réfère à la gamme de perspectives philosophiques et théoriques au sujet de la pratique. Ce sont des bases théoriques et des valeurs, acquises à travers la formation reçue — formation initiale et formation continue.

Ainsi, les théories issues de la sexologie et la psychologie décrivent les jeunes comme un « groupe instable » d’un point de vue émotif, identitaire et relationnel (Direction de la santé publique, 2013 ; Duquet, 2013 ; Dubé et al., 2015 ; Blais et al. 2017). Ces théories suggèrent donc un encadrement au sujet de leur sexualité. (Direction de la santé publique, 2013 : 10 ; Duquet 2013 ; Duquet et Quéniart, 2009 ; Poirier et Garon, 2009).

Les théories issues du travail social en ce qui concerne la sexualité des jeunes se font plus rares. Toutefois, le travail social vise la transformation des situations sociales (Krawz, 2011) dans lesquels il évolue. Cet objectif met en place un terrain favorable

l'auto critique, qui amène la discipline à poser un regard sur ses propres bases théoriques ; lesquelles, selon certain.es, entretiennent une construction essentialiste, qui repose sur les catégorisations binaires homme/femme et hétérosexualité/homosexualité (McPhail, 2004 : 3).

(3) Le troisième élément du contexte concerne les personnes utilisant les services et leur communauté. Les intervenant.es social.es ont, avec le temps, reconnu l'importance de travailler en partenariat avec les communautés et les personnes qui utilisent leurs services ; ce travail partenarial serait un véhicule central au changement social (Healy, 2014). Ce faisant, par la nomination de leurs besoins, les personnes accompagnées participent de manière importante à la définition des pratiques d'interventions. Lorsqu'il est question de la communauté, il s'agit des personnes ou groupes autour de l'individu qui bénéficie des services.

Dans le cas de cette recherche, les jeunes sont les personnes utilisatrices de services et leur communauté est constituée de leurs pair.es, leurs parents, les professionnel.les dans les écoles, etc. De ce fait, les besoins nommés par les jeunes, additionnés aux besoins et aux attentes de leur communauté viennent définir une partie (importante) du contexte de la pratique de l'intervention sociale en lien à la sexualité à l'adolescence.

(4) Quatrièmement, ce que Healy nomme le cadre de pratique concerne les savoirs développés et acquis sur le terrain, et ce tout au long de la pratique professionnelle d'un.e intervenant.e. (Healy, 2014). Selon l'autrice, il s'agit ici de connaissances tacites, qui seraient difficiles à articuler ; acquises par l'exposition répétée à certaines situations dans la pratique (Healy, 2014). Ainsi, le cadre de pratique concerne la manière dont une personne développe des réflexes d'intervention propres à son domaine de pratique ; type d'approche d'intervention, attitude à adopter, etc. Il s'agit alors d'un aspect qui se construit tout au long d'une vie professionnelle. Avec l'expérience, les intervenant.es développent une meilleure compréhension de leur

contexte de pratique et sont à même de prendre en charge des situations complexes avec confiance et compétence (Healy, 2014 : 20).

Prenons l'exemple d'une personne qui intervient au sujet des agressions à caractère sexuel auprès des adolescent.es. Elle peut développer une forte capacité à remarquer les indices caractérisant une situation de violence, une personne survivante d'agression(s) sexuelle(s) ou une situation dans laquelle le risque d'agression sexuelle est présent (Healy, 2014). Avec le temps, l'intervenant.e développera des réflexes lui permettant d'intervenir avec justesse dans ce type de situations.

Finalement, Healy soutient que, en contraste avec d'autres disciplines, le caractère contextuel varié des pratiques du travail social amène les professionnel.les à participer à la construction et à la négociation de la pratique, et ce dans chaque situation de pratique d'intervention sociale (Healy, 2014 : 15).

J'ai identifié précédemment les différents discours (dominants et alternatifs), actifs dans la construction de l'intervention sociale en matière de sexualité des jeunes et de diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Le modèle dynamique permet de poser un regard sur la manière dont s'inscrivent ces discours dans la construction des « buts professionnels » (traduction libre, Healy, 2014 : 15) des intervenan.tes sociales.

Ainsi, les idées apportées par Healy (2014) donnent l'occasion d'identifier en quoi le cadre légal, la base professionnelle des intervenant.es, les besoins et attentes des personnes bénéficiant des services et de leur communauté ainsi que le cadre de la pratique modèlent les contextes en lien à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence.

2.2 L'apport de M. Foucault : dispositif de sexualité et pédagogisation du sexe de l'enfant

Un second élément du cadre théorique concerne l'apport du philosophe Michel Foucault (1976) à la compréhension du rôle des discours au sein de la construction sociale de la sexualité des jeunes. J'ai retenu deux de ses concepts : le dispositif de sexualité et la pédagogisation du sexe de l'enfant.

2.2.1 Dispositif de sexualité

Foucault (1976) avance qu'à partir du XVIII^e siècle, une profusion de discours sur la sexualité fait son apparition. Ce qu'il nomme les « politiques sexuelles » (Foucault, 1976) en ont fait un objet de réflexions, d'analyses et de production de discours. Elles ont mis en œuvre divers moyens servant la production « de vérité » à propos de la sexualité ; concernant les (deux) sexes, la classe sociale, les tranches d'âges. En d'autres mots,

la société qui se développe au XVIII^e siècle — qu'on appellera comme on voudra bourgeoise, capitaliste ou industrielle — [...] a mis en œuvre tout un appareil pour produire sur lui [le sexe] des discours de vrais [...] comme s'il lui était essentiel que le sexe soit inscrit, non seulement dans une économie du plaisir, mais dans un régime ordonné de savoir (p. 92-93).

Foucault entend par pouvoir la pluralité des rapports de forces « dans le jeu de relations inégalitaires et mobiles » (Foucault, 1976 : 123). Le domaine de la sexualité est pour lui un point de passage dense pour les relations de pouvoir, par la volonté de savoir, de « la » nommer et de « la » définir selon les normes sociales de l'époque (Lhomond, 2000 ; Raz, 2017). Or, ces relations prennent forme dans les interactions entre les

femmes et les hommes, les jeunes et les vieux, les enfants et leurs parents ou les élèves et leurs éducateur.trices.

Le « dispositif de sexualité » (Foucault, 1976) prend place selon des techniques mobiles, polymorphes et conjecturales de pouvoir (p.140-141). Il se superpose au « dispositif d'alliance » qui, pour sa part, vise la reproduction de la trame des relations et le maintien de la loi qui les régit ; à travers un système de règles définissant le permis et l'interdit, le licite et l'illicite (Ibid.).

Les techniques du dispositif de sexualité engendrent une extension permanente des formes de domination ; ces techniques exercent un contrôle global sur les populations à travers les domaines tels les sensations du corps, la qualité des plaisirs et la nature des perceptions.

En revanche, le dispositif d'alliance prend forme autour d'un équilibre entre le corps sexuel et le corps social, qu'il a pour fonction de maintenir ; par les systèmes de mariage, de transmission des noms ou des biens. Cette « homéostasie du corps social » (Foucault, 1976 : 141) justifie son lien avec le droit et s'articule avec l'économie, grâce au rôle des richesses partagées à travers l'alliance matrimoniale (Ibid.).

Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse aux quatre grands ensembles stratégiques (techniques mobiles, polymorphes et conjecturales de pouvoir) autour desquels s'articule le dispositif de sexualité. Ces ensembles permettent d'observer la manière dont se dessinent différents « dispositifs spécifiques de savoir-pouvoir » (p. 137), au sujet de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Je fais référence ici à l'hystérisation du corps de la femme, la socialisation des conduites procréatrices, la psychiatrisation du plaisir pervers et la pédagogisation du sexe de l'enfant.

Tout d'abord, « l'hystérisation du corps de la femme » (Foucault, 1976 : 137) intègre le corps de la femme au champ des pratiques médicales et la traite « sous l'effet d'une

pathologie qui lui serait intrinsèque » (Ibid.). En regard du sujet de cette recherche, la sexualité des adolescent.es est un domaine fertile de production de discours ayant comme point de départ la jeune fille ; ses hormones, sa capacité reproductive, les enjeux qui lui sont réservés (par exemple l’hypersexualisation ou l’exploitation sexuelle). La médecine traite et analyse le corps des jeunes filles ; contrôle des grossesses non désirées et contraception. Plusieurs domaines des sciences sociales en ont également fait un objet de recherche et d’analyse ; comme nous l’aurons précédemment vu, par la critique du double standard, le débat sur la capacité d’agentivité, la lutte à l’hypersexualisation. Le corps des jeunes filles est placé « en communication organique avec le corps social » (Ibid.). Elles en portent les maux physiques (santé publique) et moraux (hypersexualisation) ainsi que leurs solutions (responsabilisation, contraception) ; en intervenant directement auprès des jeunes filles, on agit sur ces enjeux.

Ensuite, « la socialisation des conduites procréatrices » (p. 138) est la responsabilisation sociale des couples à la régulation des naissances ; elle limite la procréation ou l’encourage sous le sceau du devoir moral. La gestion des risques de grossesses non désirées est un des sept thèmes majeurs au programme d’éducation à la sexualité (MEES, 2019). En visant « à réduire les taux de grossesses à l’adolescence » (Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), 2001-2019), l’objectif serait-il de « responsabiliser les couples [d’adolescent.es] à l’égard du corps social [...] par la valeur prêtée aux pratiques d’un contrôle des naissances » (Foucault, 1976 : 138) ?

En troisième lieu, « la psychiatrisation du plaisir pervers » (Foucault, 1976 : 138) isole l’instinct sexuel comme « instinct biologique et psychique autonome » (ibid.). Par la recherche de particularités et d’irrégularités cliniques, on cherche en le sexe toutes anomalies qu’il pourrait porter. Si l’on se réfère à la sexualité des jeunes, certaines de leurs pratiques sont identifiées comme une irrégularité, qui met en péril le « cours normal » de leur développement psychosexuel ; activités sociales sexualisées dans les

« partys », consommation de cyberpornographie, etc. (Duquet, 2018). À titre d'exemple, le sexting¹³ chez les jeunes est identifié comme ayant des conséquences sur leur développement psychosexuel (INSPQ, 2017). Étant considérée comme une pratique « adulte », les expert.es de l'adolescence se préoccupent de l'utilisation de cette pratique chez les jeunes. Est-ce juste de dire que le sexting est considéré comme une irrégularité pour laquelle « on cherche une technologie corrective » (Foucault, 1976 : 138) par la judiciarisation des jeunes qui la pratiquent ou par l'intervention des adultes ?

Enfin, la « pédagogisation du sexe de l'enfant » (p. 137), selon Foucault, produit un « discours vrai » sur la sexualité des jeunes. C'est à ce dernier ensemble de discours que je m'intéresse pour cette recherche et il sera présenté plus en profondeur dans la prochaine section.

2.2.2 Pédagogisation du sexe de l'enfant

La société fait de la sexualité des jeunes un sujet d'ordre public — par exemple la gestion des risques associés à la propagation des ITSS, par la santé publique, la lutte collective contre l'hypersexualisation — et en a formulé la « vérité réglée » (Foucault, 1976). Ainsi, le sexe des adolescent.es devient l'objet d'une grande instrumentalité au sein des relations sociales de pouvoir. Le sujet de la sexualité des jeunes évolue et se rend « utilisable pour le plus grand nombre de manœuvres et pouvant servir de point d'appui, de charnière aux stratégies les plus variées » (p. 136) ; psychologisation, éducation, gestion des risques, etc.

¹³ La pratique du sexting ou le sextage correspond à l'action « d'envoyer ou de recevoir des photographies ou vidéos sexuellement suggestives ou explicites (nudité partielle ou totale) en utilisant le cellulaire ou une webcam. Certains y ajoutent les messages textes à connotation sexuelle » (Lavoie, 2014 :1).

En regard de ce que Foucault amène au sujet de la pédagogisation du sexe de l'enfant, je constate que les discours actuels au sujet de la sexualité des jeunes installent une

double affirmation que presque tous les enfants se livrent ou sont susceptibles de se livrer à une activité sexuelle ; et que cette activité sexuelle étant induite à la fois « naturelle » et « contre nature », elle porte en elle « des dangers physiques et moraux, collectifs et individuels » (p. 138).

Appliqué à ma problématique de recherche, cela renvoie tout d'abord à l'idée que la sexualité des adolescent.es est reconnue et acceptée ; la société occidentale reconnaît que les jeunes ont des pratiques, des comportements et une curiosité sexuels. Toutefois, les adolescent.es sont identifiés tantôt comme « instables », tantôt comme « prenant des risques » ou étant « à la recherche de sensations fortes » (DSP, 2013 ; Duquet, 2013 ; Dubé et al., 2015 ; MEES, 2019). Si l'on identifie que ce stade de développement appelle à une faible perception du risque ou de plus grandes difficultés à s'affirmer dans les relations (MEES, 2019), leur sexualité est parfois définie comme un « germe sexuel précieux et périlleux, dangereux et en danger » (Foucault, 1976 : 138). En ce sens, les jeunes ont besoin d'être guidés adéquatement et encadrés (pris en charge) pour adopter des comportements sécuritaires, lorsqu'il est question de leur sexualité (DRSP, 2018 ; MEES, 2019).

La stratégie de pédagogisation du sexe de l'enfant appelle à une prise en charge collective, par les adultes, d'un objet (sexualité des jeunes) identifié à la fois comme fragile, mais empreint d'un potentiel danger collectif. D'ailleurs, « les parents, les familles, les éducateurs, les médecins, les psychologues [les intervenant.es] plus tard doivent [la] prendre en charge, de façon continue » (Foucault, 1976 : 138). Si cette stratégie, qui témoigne d'un besoin de normalisation et de régulation, s'est montrée « surtout dans la guerre contre l'onanisme » (Ibid.), quelle forme prend-elle lorsqu'il

s'agit d'interventions en matière de sexualité et de diversité sexuelle et de genre à l'adolescence au VVI^e siècle au Québec ?

2.3 L'apport de J. Butler : la matrice sexe genre désir et performativité du genre

Le troisième élément de mon cadre théorique concerne l'apport de la philosophe féministe Judith Butler (2005), à la compréhension de la sexualité et du genre. J'ai retenu deux concepts de cette autrice — la matrice sexe-genre-désir et la performativité du genre — qui sont utiles lors de l'analyse de mes matériaux.

2.3.1 Matrice sexe/genre/désir

Butler (2005) avance l'idée de matrice comme une association d'éléments qui, dans la formation d'un tout, crée un « ordre de vérité ». La matrice sexe-genre-désir impose une cohérence entre les organes génitaux (le sexe), les rôles sociaux de sexe (le genre) et les attirances qui leur sont « normalement » associées (le désir) (Butler, 1990 dans Trachman, 2017). En effet, « cette conception du genre, outre qu'elle présuppose un rapport causal entre le sexe, le genre et le désir, implique que le désir reflète ou traduit le genre, et que le genre reflète ou traduit de désir » (Butler, 2005 : 93).

En regard de la problématique de cette recherche, cette matrice s'articule par un ensemble de moyens discursifs/culturels qui s'insèrent dans certaines pratiques d'intervention en lien à la sexualité des jeunes. Par exemple, la présomption de l'hétérosexualité et son utilisation comme modèle dominant dans l'éducation à la sexualité (Richard, 2019) reproduisent l'idée d'une « nature sexuelle » ; une « matrice hétérosexuelle » (Butler, 2005) où les expériences homosexuelles sont parfois associées à une « exploration propre à l'adolescence plutôt que le signe d'une orientation homosexuelle » (Pelletier, 2014 : 12).

Comme le mentionne Butler, « l'ordre obligatoire du sexe/genre/désir » (Butler, 2005 : 67) normalise et régularise les comportements et crée des catégories bien distinctes d'identité et de sexualité. En regard du discours sur le développement identitaire et sexuel à l'adolescence, celui-ci est précédé par cette séparation binaire du genre ; par exemple, l'idée que si les filles se développent « au travers des relations interpersonnelles », les garçons le font par « la recherche de l'autonomie et de l'indépendance » (Cloutier 1996, cité dans Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire (CJMIU), 2011 : 17).

Les discours dominants (Healy, 2014) catégorisent les comportements, le développement et les désirs (orientation sexuelle) des jeunes. La matrice sexe/genre/désir permettra par conséquent d'observer en quoi cet « ordre obligatoire » s'insère dans la construction de la compréhension de la sexualité des adolescent.es.

2.3.2 Performativité du genre

Dans son ouvrage *Gender trouble*, Butler pose un regard sur la forte association entre le sexe et le genre. L'auteur avance que le genre est une appropriation active qui trouve son sens dans la reproduction (la performance) de référents culturels et sociaux et non à partir du sexe lui-même (Butler, 2005). En d'autres mots, la performativité du genre s'exprime par l'appropriation et la reproduction de codes culturels socialement associés au genre féminin ou masculin ; le genre n'est pas la conséquence « naturelle » ou biologique du sexe. Comme les théories féministes qui dénaturalisent le corps et la sexualité, l'idée amenée par l'auteur vise d'abord à « réfuter l'idée de la “biologie comme destin” [et] permet de soutenir que le genre est culturellement construit » (p. 67). La conjonction sexe-genre serait donc une erreur en soi. Le genre, à lui seul, ne peut conjuguer toute la complexité d'une personne. Butler souligne qu'en effet,

le terme [genre] n'arrive pas à l'exhaustivité, non qu'il y ait une « personne » non encore genrée qui transcenderait l'attirail distinctif de son genre, mais parce que le genre n'est pas toujours constitué de façon cohérente ni conséquente selon les différents contextes historiques, et parce que le genre est partie prenante de dynamiques raciales, ethniques, sexuelles, régionales et de classe où se constituent discursivement les identités (Butler 2005 : 62-63).

Par conséquent, on ne peut pas séparer le genre des espaces sociaux, politiques, culturels ou historiques où il est constamment produit et reproduit (Butler 2005 : 62-63).

En regard de cette recherche, la manière dont on parle de la sexualité des jeunes reproduit dans certains cas cette attente d'une « essence genrée », par la distinction entre la sexualité des adolescentes et celle des adolescents. L'association de référents à un genre spécifique caractérise et définit ce qu'est « la » sexualité des filles et « la » sexualité des garçons. Le concept de double standard illustre l'attente de l'essence genrée, qui associe systématiquement actions et comportements à un genre spécifique.

Deux aspects de la performativité du genre retiennent mon attention. Le premier aspect est la source de la performativité. Elle se situe dans l'attente de ce que nous croyons être une « essence intérieure », soit innée aux individus. Cette attente construit l'idée qu'une personne détient « naturellement » une gamme de propriétés internes à elle-même (Butler, 2005), qui sont associées à son sexe ; gamme de propriétés féminines et gamme de propriétés masculines. Butler, tout comme Foucault (1976), avance donc que le corps n'est sexué (genré) qu'à la suite de sa détermination par le discours. C'est à travers les procédés discursifs qu'il acquiert une identité en tant que sexe ou devient corps sexué (genré).

Par exemple, certains discours sur la santé sexuelle soutiennent que le développement physique et hormonal est différent chez les filles et les garçons (comme nous l'avons vu précédemment). Serait-il juste d'avancer que ces discours en lien à la sexualité des jeunes produisent et reproduisent une attente face à l'essence genrée des adolescent.es ?

En regard de la problématique de cette recherche, est-ce juste d'affirmer que, culturellement, la société québécoise reproduit cette attente de l'essence genrée (Butler, 2005) à travers les interventions et l'éducation en lien à la sexualité des jeunes ? Les discours dominants (Healy, 2014) à l'aide du dispositif de sexualité (Foucault, 1976) participent-ils à la fabrication et au maintien de cette attente en lien à la sexualité des adolescent.es ?

Le deuxième aspect réfère à l'idée que le genre est également produit par une série d'actes, de rituels et d'une compréhension qui se distingue selon la culture. Sa performativité prend essence, non pas dans un acte unique, mais plutôt à travers un processus temporel « qui se tient dans et par la culture » (Butler, 2005 : 36). Appliqué à ma problématique de recherche, cela renvoie à la manière dont les jeunes comprennent et ressentent leurs corps à partir de référents normatifs (discours dominants) en vigueur à un moment donné (aujourd'hui au VVI^e siècle) et dans un lieu donné (au Québec).

Certains discours en lien à l'hypersexualisation mentionnent que les filles utiliseraient « l'apparence physique et la sexualité pour plaire et être reconnues par leurs pairs » (Poirier, Garon, 2009 : 14). En omettant l'idée de l'agentivité et de l'expression sexuelle, le discours dominant de l'hypersexualisation définit-il la sexualité des jeunes (filles) à travers des actes et des rituels culturellement indissociables de leur genre ; désire une relation stable, attendre la bonne personne, avoir une sexualité monogame et ne pas adopter de comportements sexualisés ?

2.4 Conclusion

Il ressort de ce chapitre que les discours de la biomédecine, de l'éducation et de la sexologie sont dominants et viennent modeler la pratique d'intervention sociale en matière de sexualité chez les adolescent.es (Healy, 2014). Ces discours participent aux

manœuvres qui mettent en place des instances de savoir et de pouvoir (Foucault, 1976). Ils servent également de points d'appuis à quatre grands ensembles stratégiques, notamment la pédagogisation du sexe de l'enfant (Foucault, 1976). Ces stratégies déterminent, par exemple, les savoirs à propos du « bon » développement – voire le vrai – psychoaffectif et psychosexuel des adolescent.es (MEES, 2019). De plus, un « ordre obligatoire » entre le sexe le genre et le désir (Bultler, 2005) est mis de l'avant. Non seulement par l'éducation à la sexualité, mais également par la production de vérités au sujet de la sexualité des jeunes, les discours dominants produisent et reproduisent l'attente d'une essence genrée envers les adolescent.es, qui divise par couples binaires leur sexualité ; filles/garçons, cisgenre/transgenre, hétéro/homo.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente d'abord les fondements épistémologiques soutenant l'objectif global de la recherche : l'approche qualitative et compréhensive. Les participant.es et les principales techniques de collecte et de traitement des données sont également présentées. En dernier lieu, les forces et les limites de la recherche, ainsi que les considérations éthiques sont discutées.

3.1 Recherche qualitative, compréhensive

Ce projet de recherche s'inscrit dans le type qualitatif inspiré de la méthode proposée par Pierre Paillé et Alex Muchielli (2008) et la revue historique de Marta Anadón (2006). Par conséquent, la recherche qualitative vise la compréhension et l'interprétation des pratiques sociales et cherche le sens que les individus donnent aux phénomènes sociaux. Elle s'inscrit dans un registre de compréhension qui postule la « radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs » (Paillé et Muchielli, 2008 : 29). Il s'y trouve une association entre les postures épistémologiques des chercheur.ses et l'expérience des acteurs sociaux (Anadón, 2006).

De ce fait, l'approche qualitative compréhensive m'a donné la possibilité de poser un regard sensible à ce phénomène humain et à sa complexité ; par la création d'un

dialogue entre ma vision de la compréhension sociale de la sexualité des jeunes et celles des intervenant.es (Anadón, 2006 ; Paillé et Muchielli, 2008).

Il est important de mentionner que, considérant le type de recherche, soit qualitative, je ne tente pas de généraliser les résultats obtenus suite à la collecte de données. En effet, la recherche qualitative ne vise pas la généralisation, mais bien la compréhension des phénomènes sociaux et la représentation des expériences et perceptions des acteurs (Anadón, 2006 ; Paillé et Muchielli, 2008) ; dans mon cas, les intervenant.es jeunesses qui interviennent en matière de sexualité ou de diversité sexuelle ou de genre auprès des adolescent.es. Or, l'étude exploratoire peut ouvrir sur de nouvelles pistes de réflexions théoriques qui viennent répondre, bien que partiellement, à la question de départ. Aussi, elle peut mener à certaines recommandations qui, je l'espère, sauront servir le milieu de la pratique de l'intervention jeunesse en lien à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre.

3.2 Les participant.es à la recherche

Il est nécessaire de mentionner, en lien au caractère exploratoire de cette recherche et aux éléments amenés en problématique, que je privilégie une définition plus générale du concept d'« intervention sociale ». Ainsi, dans le cadre de cette recherche, j'entends par « intervenant.es jeunesse » ou « intervenant.es social.es » toutes personnes travaillant auprès des jeunes et qui agissent dans une perspective de changement social ; que ce soit de l'intervention individuelle, de groupe ou auprès de communautés.

3.2.1 Critères de sélection

Pour atteindre mes objectifs de recherche, j'ai interviewé des intervenant.es sociales qui ont, mais pas exclusivement, à intervenir auprès des adolescent.es entre 14 et 18

ans au sujet de leur sexualité ou en lien à la diversité sexuelle et de genre des jeunes. Il s'agit de professionnel.les issues des milieux scolaires, institutionnels, gouvernementaux et communautaires.

Les critères de sélection pour participer à la recherche ciblaient les professionnel.les de : a) groupes qui travaillent minimalement auprès des jeunes de 14 à 18 ans ; b) groupes ou programmes arborant des approches en ce qui a trait à la sexualité des adolescent.es ; et c) groupes existant depuis au moins 3 ans.

De ce fait, différentes organisations, issues des milieux scolaire, institutionnel, gouvernemental et communautaire ont été identifiées comme terrain potentiel à ma recherche. L'idée de faire une analyse de ces lieux et de leurs contextes semblait être une méthodologie de choix, qui me permettrait de répondre aux objectifs de ma recherche ; a) documenter les perceptions des intervenant.es jeunesse à propos de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ; b) décrire le contexte de la pratique des intervenant.es rencontré.es (ex. : discours dominants et alternatifs en lien avec la sexualité et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence) ; et c) analyser en quoi les perceptions des intervenant.es et les contextes de pratiques d'intervention ont évolué à la lumière des avancées théoriques et politiques récentes.

Ainsi, j'ai procédé à la formation d'un échantillon volontaire de professionnel.les ayant un minimum d'un an d'expérience de travail dans leur organisation. Ce dernier critère m'assurait un certain recul, de la part des participant.es, sur leur pratique et une bonne connaissance du contexte organisationnel dans lequel ils interviennent.

3.2.2 Recrutement

Pour le recrutement, j'ai utilisé une méthode d'échantillonnage non probabiliste de type volontaire ; terminologie expliquée par Robert Mayer et al. (2000). L'outil principal

ayant permis le recrutement et favorisé l'aspect volontaire des participations se résume à une affiche (voir Annexe A). Celle-ci offre une description de mon projet, la nature de la participation demandée, les critères de sélection ainsi que les avantages et les risques associés à la participation à ma recherche.

J'ai visité le site du Regroupement des organismes communautaires québécois autonomes jeunesse (ROCQAJ), afin de sélectionner les organismes (selon les critères mentionnés précédemment) auxquels m'adresser pour le recrutement des participant.es. J'ai donc envoyé l'affiche au département de communication d'une dizaine d'organismes communautaires ainsi qu'au Regroupement québécois des centres d'aide et de luttes aux agressions à caractère sexuel (RQCALACS).

L'affiche a également été partagée aux départements de sexologie et de travail social de l'UQAM ainsi qu'à leur association étudiante, afin qu'elle soit distribuée aux étudiant.es.

Suite aux entrevues, certain.es participant.es m'ont mentionné avoir parlé de leur participation à leurs collègues, ce qui a suscité leur intérêt et, par la suite, leur participation.

J'ai aussi plusieurs ami.es qui travaillent dans les milieux communautaire, institutionnel et scolaire. Pour des raisons éthiques, ces personnes n'ont pas participé à ma recherche, mais m'ont permis d'aller chercher un certain bassin de répondant.es ; en diffusant mon affiche dans les tables de concertation sur lesquelles ils siègent ou dans leur milieu de pratique. À ce moment-là, leurs collègues étaient libres de me contacter par courriel ou téléphone.

Le premier contact avec les participant.es s'est fait principalement par courriel. Quelques personnes m'ont contactée par téléphone.

Bien qu'une première communication par courriel ou téléphone puisse être soit de courte durée ou paraître impersonnelle, elle est essentielle comme contact initial. Ce

premier rapport est très important puisque, comme le mentionne Jean-Pierre Daunais (1992) dans Mayer et al. (2000), celui-ci détermine le début d'une relation et le type de collaboration que la personne sera disposée à offrir. De ce fait, lors de l'appel ou de l'échange courriel, j'ai exposé brièvement le déroulement de l'entretien. J'ai également fait parvenir le formulaire de consentement (voir ANNEXE B), afin de permettre aux participantes de le consulter une première fois, avant que nous le fassions ensemble, avant de débiter l'entrevue. Ce faisant, ils ont pu prendre connaissance de ce qui a motivé la recherche, des thèmes majeurs de l'entretien et des risques associés à leur participation. J'ai envoyé ce document plutôt que le guide d'entretien afin de préserver la spontanéité des participant.es lors de l'entrevue (Mayer et al., 2000), tout en les informant sur leur implication.

3.2.3 Milieux ciblés et lien au cadre théorique

La recherche de participant.es m'a permis d'amener certaines nuances aux regroupements faits lors de la problématisation de mon sujet de recherche. En effet, j'ai pu identifier trois types de milieux de pratique en lien à la sexualité des adolescent.es. Tout d'abord, les organismes spécialisés en intervention jeunesse, qui travaillent auprès des jeunes dans une approche globale et pour qui le volet de la sexualité vient s'ajouter aux nombreux autres volets de leurs interventions. Ensuite, les organisations spécialisées en sexualité dans lesquelles sexologues, médecins, infirmières ou psychologues développent une expertise d'intervention et d'éducation en matière de sexualité des jeunes, qui travaillent sur des enjeux spécifiques à la sexualité comme les agressions à caractère sexuel, le travail du sexe, santé sexuelle des jeunes, etc. Finalement, les organismes LGBTQ+ qui travaillent auprès des jeunes et des enjeux spécifiques à la diversité sexuelle et de genre.

Cette distinction entre les trois « types » de milieux de pratique est importante à considérer puisqu'elle fait directement référence à un élément central du cadre théorique. En effet, Healy (2014) stipule que les objectifs des professionnel.les et l'approche de la pratique d'intervention diffèrent selon le contexte historique, géographique et institutionnel (Healy, 2014). Ainsi, plusieurs facteurs contribuent à la construction et la négociation d'un cadre de pratique et d'un discours face à l'intervention. Le milieu dans lequel un.e intervenant.e évolue fait partie de ces facteurs.

3.2.4 L'échantillon

Neuf (9) personnes ont répondu à mon appel de participation. Les participant.es sont âgé.es entre 25 et 43 ans et le nombre d'années d'expérience de travail auprès des jeunes varie entre un an et vingt-trois ans.

L'échantillon se construit principalement autour d'intervenant.es issu.es d'organisations communautaires, mais des professionnel.les de milieux institutionnels ont également manifesté leur intérêt pour la recherche et y ont participé.

De ce fait, j'ai pu échanger avec des personnes ayant une formation en sexologie, travail social, éducation spécialisée, médecine, intervention en toxicomanie et en développement social.

3.3 Collecte de données : L'entretien semi-dirigé

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées. À l'aide de celles-ci, j'ai pu interroger les neuf participant.es au sujet de leur pratique en intervention ou éducation à la sexualité et sur leur perception de la sexualité des jeunes et diversité sexuelle et de genre à adolescence. Lorraine Savoie-Zajc confirme que cette technique de collecte est centrale dans l'abord d'une perspective interprétative et constructiviste (Savoie-Zajc,

2009 : 337). De ce fait, l'entrevue semi-dirigée est reportée par l'auteure comme un « échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (Savoie-Zajc, 2009 : 339). J'y vois un lien fort avec l'univers théorique de mon projet qui postule que les dynamiques sociales s'opèrent à travers les discours (Foucault, 1976) et que ceux-ci modèlent la pratique de l'intervention sociale (Healy, 2014).

3.3.1 Schéma d'entrevue

Des questions ouvertes (Mayer et al, 2000) ont été utilisées lors de l'entretien, afin de laisser l'espace aux participant.es de s'exprimer sur le sujet. Les éléments abordés m'ont permis de répondre aux objectifs de ma recherche, puisque les participant.es ont parlé de : 1) leur compréhension de la sexualité et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ; 2) l'intervention jeunesse en matière de sexualité ; 3) les défis inhérents à l'intervention jeunesse en lien à la sexualité ou la diversité sexuelle et de genre ; et 4) leur vision d'avenir, en ce qui a trait à l'expression de la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence.

3.3.2 Guide d'entretien

Le guide d'entretien (voir ANNEXE C) a été conçu afin de répondre le plus fidèlement possible aux objectifs spécifiques de la recherche. Ce faisant, il a été divisé en quatre grands thèmes. Ces derniers ont permis aux répondant.es de s'exprimer au sujet de la sexualité des jeunes, de l'intervention jeunesse en matière de sexualité, des défis inhérents à la pratique et de leur vision d'avenir. Bien que ce soit peu exhaustif, ces entretiens m'ont donné la chance de documenter la compréhension des intervenant.es jeunesse et de décrire différents milieux de pratique en lien à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Aussi, suite au traitement des données (aspect abordé dans une prochaine section), j'ai été en mesure d'analyser en quoi les

perceptions des intervenant.es et les contextes de pratiques d'intervention ont évolué à la lumière des avancées théoriques et politiques récentes.

La première question a placé la personne interviewée en premier plan et en a fait ce que Luc Van Campenhout et Raymond Quivy (2011) appellent « l'actrice principale » de l'entretien ; elle concernait la compréhension des intervenant.es en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Cette question a installé l'idée que nous parlons des perceptions des personnes interviewées ; elles sont l'objet principal de cette recherche.

Finalement, terminer l'entretien à l'aide d'une question ouverte a laissé le champ libre aux participant.es d'approfondir ou d'aborder les sujets qu'ils trouvaient pertinent.es à l'objet de la recherche.

3.3.3 Déroulement des entretiens

Il a été proposé aux participant.es que l'entrevue se déroule dans un lieu de leur choix. Celui-ci devait toutefois respecter la confidentialité et un calme sonore (aux fins de qualité de l'enregistrement). Ainsi, certain.es participant.es m'ont reçue sur leur lieu de travail et d'autres se sont déplacé.es à l'UQAM, où un local avait été réservé à l'effet des entretiens.

Lors de l'entrevue, à proprement parler, j'ai présenté plus en profondeur les éléments entourant le projet de recherche et nous avons regardé ensemble de manière plus approfondie de formulaire de consentement.

Les participant.es ont été appelé.es à stopper l'entretien à tout moment, s'ils ne se sentaient pas à l'aise lors de son déroulement. Les échanges et questions issues du guide d'entretien débutaient suite à cela. Les entrevues ont été de durées variables ; entre 35 minutes et 2 heures. Comme il a été mentionné précédemment, j'ai invité les participant.es à me partager toutes réflexions, questions, commentaires en lien à

l'entretien et aux questions posées, afin de leur permettre de couvrir l'entièreté de leur pensée.

Une fois la rencontre terminée, les participant.es ont été invité.es à me contacter pour toutes questions concernant la recherche ou ses conclusions.

3.4 Traitement des données

Mon choix de méthode s'est arrêté à l'analyse thématique, selon le modèle proposé par Paillé et Mucchielli (2008). Par la création de rubriques, on « évoque un phénomène en relation avec la question de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2003, cité dans, Mucchielli, 2007 : 7). Le traitement des données recueillies s'est déroulé en quatre étapes : 1) la retranscription de verbatim des enregistrements des entrevues semi-dirigées ; 2) la lecture flottante, de laquelle ont émergé certains thèmes non définitifs et 3) la création rubriques sous des concepts plus généraux, afin de généraliser les données ; et finalement 4) l'analyse thématique à proprement dite.

En me basant sur les écrits de Mucchielli (2007) j'ai procédé, lors de l'assignation des thèmes, à la méthode d'analyse par catégories conceptualisantes. Comme le mentionne l'auteur, il s'agit « de repérer dans le corpus, des thèmes redondants qui ont un sens par rapport à la question de recherche et à sa résolution » (p.7). Par exemple, suite à la mise en commun et la généralisation de certains thèmes au sujet de la compréhension des intervenant.es à propos l'adolescence, trois catégories conceptualisantes ont émergé : 1) les adolescent.es comme individus à contrôler ; 2) les adolescent.es comme individus capables d'agentivité ; et 3) les adolescent.es comme individus avec qui on aime travailler et intervenir.

Cette manière de procéder a permis de faire émerger des thèmes centraux à la construction de l'arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2008), utilisé pour la classification et l'analyse ; la dernière étape au traitement des données. Ces thèmes se

retrouvent dans les chapitres suivants : chapitres de présentation et d'analyse des données.

3.5 Forces, limites et biais de la recherche

Il est important de cerner certaines forces et limites que comporte cette recherche. Tout d'abord, l'objet de recherche s'inscrit dans un vent de changement, au sujet de la compréhension sociale de la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. En effet, comme il a été mentionné dans la problématique, les questions concernant l'expression de l'identité sexuelle et de genre sont de plus en plus abordées non seulement dans les milieux d'intervention sociale, mais aussi dans les différentes sphères publiques. Cette recherche s'inscrit donc dans une réflexion collective actuelle. En ce sens, j'espère que cette recherche pourra servir dans les différents milieux de la pratique de l'intervention auprès des jeunes.

En ce qui a trait aux limites de cette recherche, celles-ci concernent la non-représentativité des résultats. Considérant le choix d'une approche qualitative, je ne vise aucunement la représentativité de l'échantillon ni la généralisation des résultats. Aussi, la réalisation des entretiens a été limitée par ma propre situation géographique, soit celle d'habiter à Montréal.

L'entretien semi-dirigé issu de l'approche qualitative « donne un accès direct à l'expérience des individus » (Savoie-Zajc, 2016). Il est l'occasion d'une relation interpersonnelle où le sens et la compréhension se négocient (Ibid.). Or, si ces éléments ont des forces que je reconnais pour ma recherche, ils contiennent certaines limites, puisque le discours rend compte d'une partie des expériences et des perceptions et non de toutes les expériences et de toutes les perceptions. Il est important alors de se rappeler que le discours est situé dans un contexte particulier provoqué par la demande

de l'entretien. C'est pourquoi Savoie-Zajc (2016) affirme qu'il « faut donc se garder de réifier les idées et de camper de façon définitive l'interlocuteur dans le portrait qu'il a donné de sa réalité au cours de l'entrevue » (p.358).

Finalement, il est à considérer que le choix du cadre théorique amène un biais à l'interprétation des données recueillies.

3.6 Considérations éthiques

Une grande part des recherches en sciences sociales concernent les individus et doivent être précédées d'une réflexion morale et éthique quant aux répercussions qu'elles peuvent avoir sur les participant.es. En ce sens, une demande d'approbation éthique, déposée au CERPÉ à l'automne 2018, m'a permis de soulever quelques considérations éthiques qui me semblaient importantes.

Tout d'abord, la grille sur laquelle se basent les entrevues semi-dirigées est montée avec une sensibilité au droit à la vie privée des participant.es. Or elle a été conçue de sorte à ne pas glisser dans des aspects plus anecdotiques ou tout simplement privés de la vie des personnes sélectionnées.

Cette recherche veut documenter les perceptions des intervenant.es en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence et analyser en quoi les contextes de pratiques d'intervention ont évolué à la lumière des avancées théoriques et politiques récentes. En ce sens, les personnes recrutées pouvaient remettre en question la manière dont leur milieu de pratique aborde cette question et mettre en évidence leur manière de composer avec leur réalité professionnelle. Il a été important, lors des entretiens, de minimiser le rapport subjectif de l'étudiante-chercheuse au sujet. C'est pourquoi la posture professionnelle de non-jugement a été privilégiée pour chaque rencontre.

Comme je l'ai mentionné précédemment, les personnes interviewé.es savaient qu'elles pouvaient mettre fin à l'entretien ou décider de ne pas répondre à une question, si elles la considéraient comme inadéquate. Advenant qu'une situation devienne problématique, je me suis engagée à être disponible à la gestion de cette situation.

Pour un consentement éclairé, le sujet éventuel doit avoir assez d'informations sur l'expérience qu'il s'apprête à vivre ; pour en peser les pour et les contre de manière personnelle (Sudman et Bradburn, 1990, cité dans Crête, 2009 : 295). Ainsi, lors du premier contact, j'ai fourni le formulaire de consentement. La personne était donc libre de se désister ou d'éclaircir certains aspects avant la rencontre officielle.

Les informations permettant d'identifier les individus mentionnés dans les entretiens ont été modifiées. En effet, je n'ai retenu que le secteur d'emploi et de formation. Les données enregistrées et transcrites par verbatim ont été gardées sur un ordinateur personnel (avec mot de passe) ainsi que sur un disque dur externe. L'accès à ces données fut limité à l'étudiante-chercheuse et à sa direction. Les données seront détruites au moment de la réception de l'avis d'acceptation officielle du mémoire.

3.6.1 Choix de pseudonyme

Les noms des personnes interrogées ont été changés lors de la transcription du verbatim. À cet effet, je tiens à mentionner un aspect important.

J'ai considéré des prénoms neutres (qui ne sont pas associés à un genre spécifique) et utilisé un langage épïcène lors de l'identification des personnes ne m'ayant pas spécifié le genre auquel iels s'identifient. De ce fait, je suis consciente et tiens à soulever le risque que certaines personnes ayant participé à ma recherche ne se sentent pas adéquatement représentées par mon choix. Toutefois, à des fins d'éthique et de confidentialité, j'ai privilégié l'anonymat de tou.tes, de façon équitable.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans le cadre de ce projet de recherche, neuf personnes ont été rencontrées. Il s'agit d'intervenant.es des milieux communautaire (Alex, Charlie, Dorian, Élo, Flynn, Gaëlle et Iggy) et institutionnel (Billie et Halley). Iels sont présenté.es en première partie de cette section. Aussi, la mise en commun de thèmes présents dans les verbatim m'a permis de faire émerger certains concepts plus généraux ; ce que Muchielli (2007) nomme des catégories conceptualisantes.

Ainsi, ce chapitre présente tout d'abord les milieux de pratique. Ensuite, la compréhension des répondant.es au sujet de l'adolescence, de la sexualité des jeunes et des défis inhérents à l'intervention auprès des jeunes est exposée. Finalement, j'aborde leur compréhension de l'évolution concernant la sexualité et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ainsi que leur vision d'avenir.

4.1 Les répondantes

Dans cette première section, les répondant.es sont présenté.es de manière individuelle. Il en ressort que la plupart interviennent, plus ou moins régulièrement en milieu scolaire, et que leur compréhension du rôle de l'intervenant.es en lien à la sexualité des jeunes se résume à : « écouter leurs besoins [et] s'adapter aussi à leurs demandes » (Charlie, lignes 677-678 : 47-48).

4.1.1 Alex

Alex est une intervenante de 25 ans, qui œuvre dans le milieu communautaire. Elle coordonne le volet « prévention » dans un organisme qui agit principalement au niveau des agressions à caractères sexuels. Les services de son département visent entre autres les jeunes de 15 et 16 ans, dans les écoles secondaires.

Bien qu'elle assure ce poste depuis un an, Alex travaille auprès des jeunes depuis bien plus longtemps. Après huit ans dans le milieu de l'intervention et de l'animation jeunesse, elle affirme avoir « toujours aimé travailler avec la clientèle adolescente » (Alex, lignes 189-192 : 10-11).

Détenant un baccalauréat et une maîtrise en sexologie, elle avance que le discours dominant porté par cette discipline parle très peu de la sexualité des jeunes, que c'est un sujet « oublié ». Aussi, elle note que, d'un point de vue social, l'image qui est projetée des adolescent.es est erronée ; elle ne correspond pas à ce qu'elle-même constate sur le terrain depuis plusieurs années.

Finalement, Alex croit qu'en tant qu'intervenante, elle doit agir à titre de modèle positif auprès des jeunes, mais aussi de son entourage. Elle affirme que :

Ça fait un peu partie de mon devoir que quand dans des soupers de famille, ou des événements X, j'entends des discours qui n'ont aucun bon sens sur la diversité sexuelle et de genre, ou toute autre thématique liée à la sexualité, ben d'intervenir pis de faire de l'éducation populaire, t'sais (Alex, lignes 348-352 : 21-22).

4.1.2 Billie

Dans une école secondaire, je rencontre Billie qui y travaille depuis 23 ans. Elle agit à titre d'intervenante de référence, auprès des élèves de secondaire 4, c'est-à-dire les jeunes de 16 et 17 ans. Formée comme technicienne en éducation spécialisée, Billie a

voulu, au fil du temps, se perfectionner et a complété deux certificats dont un en intervention en toxicomanie. De ce fait, elle aborde « toutes sortes de sujets » avec les élèves et « depuis quelques années, quand [elle] peut parler de sexualité, [elle] le fait » (Billie, lignes 234-235 : 17).

L'intervenante souligne que dans son milieu de travail, tout comme dans les différentes disciplines qu'elle a étudiées, la sexualité à l'adolescence n'est « pas un sujet dont on parle souvent ». Lorsque le sujet est abordé, le discours qui le soutient « est beaucoup stéréotypé [...] t'sais par exemple qu'à l'adolescence les garçons y'ont les hormones dans l'plafond » (Billie, lignes 178-182 : 13).

Billie voit son rôle d'intervenante « dans un cadre d'éducation, pas dans un cadre de répression » (Billie, lignes 131-133 : 10). Elle tente dans sa pratique de valider les expériences des jeunes et de déconstruire les préjugés. Pour cette intervenante et pour d'autres comme Charlie, lorsqu'on aborde la sexualité avec les adolescent.es, il est important d'« être capable de se positionner pis que l'jeune y sente qu'il peut en parler » (Billie, lignes 482-483 : 34).

4.1.3 Charlie

Âgé de 25 ans, Charlie travaille depuis un an dans un organisme communautaire, dont les services sont dédiés aux jeunes de 15 à 24 ans de la communauté LGBTQ+. Si Charlie n'a pas étudié dans un domaine connexe à l'intervention, il s'est beaucoup impliqué dans le milieu communautaire et politique, pour la communauté trans. Autodidacte, il s'est rapidement intéressé et « mis à travailler sur les enjeux de sexualité » (Charlie, lignes 335-336 : 23), concernant les jeunes.

Charlie a une vision positive du discours issu de ses milieux de travail et de formation où l'on avance que « les jeunes en savent plus que nous » ; en matière de « connaissances liées à la diversité, les jeunes vont se les approprier » (Charlie, lignes 323-326 : 22) et ce serait, en quelques sortes, aux adultes à apprendre des jeunes.

Charlie renchérit en mentionnant qu'il lui est arrivé de faire des formations auprès des jeunes en lien à la diversité sexuelle et de genre dans lesquelles « des jeunes [lui] apprenaient des nouveaux mots ». Cet aspect est, selon lui, très positif et impressionnant : « J'étais comme : "WOW !" » (Charlie, Lignes 326-327 : 22).

La vision qu'a Charlie de son rôle d'intervenant jeunesse en lien à la sexualité est similaire à ce que décrivait précédemment Billie ; être présent et à l'écoute. Il faut permettre aux jeunes « ben [d'] avoir des espaces sécuritaires pour pouvoir s'exprimer » (Charlie, lignes 179-181 : 12). Selon lui, au niveau social, les personnes qui travaillent comme intervenant.es sont « aussi des courroies de transmission des revendications des jeunes [vers] le monde "mainstream", adulte » et doivent prendre garde « [...] de ne pas parler à leur place surtout » (Charlie, lignes 671-675 : 47).

4.1.4 Dorian

Dorian a 37 ans. Elle est intervenante psychosociale depuis 11 ans pour un organisme communautaire implanté dans une école secondaire. Elle est donc appelée à travailler auprès des jeunes de secondaire 1 à 5 (de 12 à 18 ans). Dorian décrit son rôle auprès des élèves comme de l'accompagnement global. Elle dit : « T'sais on a de tout, pour de vrai ! » (Dorian, lignes 239-240 : 16).

Suite à ses études en éducation spécialisée et en travail social, niveau technique, Dorian a commencé à travailler avec les adolescent.es dans les maisons des jeunes et les écoles. Dorian résume le discours dominant issu de ses milieux de formation à l'idée que « la clientèle [qui est] plus difficile, c'est [les jeunes à] la puberté ; c'est les changements hormonaux, physiques, psychologiques » (Dorian, lignes 298-302 : 20). Toutefois, au niveau de son milieu de pratique actuel, Dorian mentionne que : « on y comprend bien la jeunesse, l'équipe de travail, en général [...], se soutient pis comprend la jeunesse » (Dorian, lignes 318-320 : 32). Elle apprécie positivement son milieu de travail : « J'pense que j'suis dans le bon milieu, d'après moi, parce que j'en parle, pis j'ai encore

les yeux qui brillent !» (Dorian, lignes 500-502 : 32). Son rôle, elle le voit comme celui de « briser les préjugés, pis de vraiment soutenir le jeune » (Dorian, ligne 449 : 29).

4.1.5 Élo

Élo, 30 ans, est intervenante psychosociale pour un organisme communautaire qui travaille en partenariat avec une école secondaire. Elle y accompagne les jeunes de 12 à 18 ans, depuis maintenant 3 ans.

Formée en travail social, niveau baccalauréat, Élo a développé une expertise dans l'intervention en toxicomanie auprès des adultes. Elle souligne être « plus habituée avec les adultes » (Élo, ligne 6 : 1) et avoir découvert l'intervention en lien à la sexualité auprès des jeunes depuis les trois dernières années.

Elle remarque que le discours récurrent dans son domaine de formation est double. D'une part, on accuse « les réseaux sociaux » d'être responsables des comportements problématiques des jeunes, c'est-à-dire « qu'ils font n'importe quoi » et « ne se protègent pas ». D'autre part, elle constate « beaucoup de discours sur les avortements [...] comme [si c'était] une méthode contraceptive » (Élo, lignes 273-276 : 16).

Élo est souvent choquée par ce dont elle est témoin dans ses interventions. Elle insiste sur un point pour illustrer ce sentiment : les jeunes « sont prêts à tout. À tout essayer, pour plaire à leur chum à leur blonde. Une peine d'amour, ça vient les chercher » et affirme qu'« au début ça [la] confrontait un peu » (Élo, lignes 11-14 : 1).

Pour Élo, son rôle d'intervenante est de laisser parler les jeunes, les écouter : « T'sais des fois on va les arrêter, [on dit] : "ouais, mais là, as-tu mis un condom et tout?" T'sais? Laisse-les parler » (Élo, lignes 389-392 : 23).

4.1.6 Flynn

Flynn a 34 ans et travaille depuis neuf ans dans une école secondaire, comme intervenant de milieu. Nonobstant l'éducation à la sexualité, son mandat auprès des jeunes est large, et il « est vraiment partie prenante de l'école » (Flynn, ligne 438 : 25). Suite à ses études en éducation spécialisée, Flynn a travaillé et fait du bénévolat dans divers services destinés aux adolescent.es.

Le discours dominant en lien avec la sexualité des jeunes qu'il identifie dans son milieu de pratique est le suivant : « Juste : protège-toi. Pis quand j'dis protège-toi, c'est oui [utilise un] condom, mais en même temps, contrôle ta consommation » (Flynn, lignes 614-616 : 35).

Dans ses interventions, Flynn explique aux jeunes ce qu'ils vivent en lien à leur sexualité : « Je sais que t'es un jeune. Je sais que t'as des pulsions sexuelles. Est-ce qu'on peut en parler ? J'vais t'expliquer c'est quoi moi tes pulsions sexuelles. Tu comprends ? » (Flynn, lignes 576-580 : 33). Il voit également qu'il « y'a un manque à combler » en termes d'intervention et d'éducation à la sexualité. Il fait donc partie du rôle de l'intervenant « d'être confortable et à l'aise, répondre à leurs questions. Leur montrer qu'on ne les juge pas [...]. Pis de faire une certaine éducation en même temps » (Flynn, lignes 147-152 : 9).

4.1.7 Gaëlle

Gaëlle est travailleuse de rue et coordonnatrice des interventions en lien à la sexualité, dans un organisme communautaire. Elle a 35 ans et travaille depuis cinq ans avec les jeunes de 12 à 18 ans.

Gaëlle détient un baccalauréat en sexologie et a reçu plusieurs formations en lien à l'intervention jeunesse, au cours de sa pratique. En ce qui a trait au discours présent dans sa discipline académique, Gaëlle mentionne qu'il « tombe un peu dans l'idée que

la femme est toujours une victime » (Gaëlle le, lignes 811-812 : 52). Elle mentionne aussi que la tendance dominante, lorsqu'on parle des jeunes est de recourir aux statistiques, afin de créer des généralités qui souvent ne représentent pas la réalité. Gaëlle croit que, lorsqu'il est question de sexualité à l'adolescence, « personne ne veut t'en parler » (Gaëlle, Lignes 188 : 12).

Finalement, comme beaucoup d'autres, Gaëlle confirme que son rôle comme intervenante concernant la sexualité des jeunes est d'écouter. Pour elle, « l'intervention c'est l'écoute, sinon tu perds l'échange. T'sais pour moi c'est aussi simple que ça, t'sais » (Gaëlle, lignes 959-963 : 62).

4.1.8 Halley

Halley est une médecin gynécologue de 36 ans et travaille depuis 8 ans auprès des adolescentes de 12 ans et plus, des jeunes en pré-natalité et des hommes trans.

Elle identifie, dans son domaine de formation, un discours dominant qui avance « beaucoup le côté qu'ils ont des relations sexuelles beaucoup plus tôt » (Halley, lignes 182-183 : 12). Halley nomme aussi un « inconfort en général des autres professionnel.les de la santé, par rapport à l'adolescence ». Elle dit : « Quand on en vient à parler de sexualité, on est mieux de référer à quelqu'un qui est plus à l'aise » (Halley, ligne 258-261 : 16).

Dans sa pratique, Halley veut accompagner les jeunes et « les aider à faire des choix par rapport à la sexualité. Pour [elle], ça toujours été quelque chose qu'[elle] aimai[t] bien, avec eux » (Halley, lignes 174-175 : 11). D'un point de vue social, elle croit que son rôle d'intervenante est celui d'une enseignante auprès d'autres intervenant.es qui travaillent avec les jeunes ;

T'sais ça fait partie d notre rôle, d'enseigner pis de faire des présentations pour leur expliquer c'est quoi le soin aux adolescents par rapport à la sexualité.

Comment questionner la sexualité avec des phrases plus ouvertes. C'est donner un peu d'enseignement (Halley, lignes 356-361 : 22).

4.1.9 Iggy

Iggy a 31 ans et travaille depuis deux ans pour un organisme qui offre des services aux jeunes de la communauté LGBTQ+ âgés de 14 à 25 ans.

Iggy a terminé son parcours académique par l'obtention d'un baccalauréat en travail social. Lors de cette formation, les sujets en lien à la sexualité des jeunes ont été peu traités. En fait, Iggy me mentionne qu'il « y avait juste un cours sur le travail avec les familles. Pis c'était dans ce cours-là où [on a] discuté, pour 10 minutes de la sexualité des jeunes personnes » (Iggy, lignes 253-256 : 20).

Dans son milieu de pratique, on reconnaît l'agentivité des jeunes et « on prend pour acquis que les jeunes personnes sont aptes à prendre leurs propres décisions. Qu'on est là pour les soutenir » (Iggy, lignes 296-298 : 23).

Comme intervenant.e, Iggy souligne que son rôle auprès des jeunes se situe dans l'écoute et le respect qu'iel leur témoigne. Iggy tente aussi d'agir à titre de modèle positif; on doit « écouter. Répondre aux questions sans jugements, donner des modèles, juste des fois comme par le fait d'être là, t'sais » (Iggy, ligne 386 : 31).

Maintenant les répondant.es présent.e.s, un regard peut être posé sur les milieux de pratiques où iels travaillent et la manière dont chacun.e en parle.

4.2 Les milieux de pratique en lien à la sexualité

Lors de la problématisation du sujet de cette recherche, j'ai abordé la pluralité des milieux de pratique de l'intervention sociale en lien à la sexualité des jeunes. À la lumière des matériaux récoltés lors des entretiens, les types de milieux ont été

réorganisés. La présente section présente donc les organismes spécialisés en intervention jeunesse, les organismes spécialisés en matière de sexualité et les organismes LGBTQ+. Voici ce que les répondant.es en ont dit.

4.2.1 Organismes spécialisés en intervention jeunesse

Cinq répondant.es travaillent dans un organisme communautaire et portent le titre de « travailleur de milieu » (Flynn, lignes 391-392 : 23) ou d'« intervenant.e psychosociale » (Dorian, lignes 228-229 : 15). Iels interviennent de manière globale auprès des jeunes ; leur mandat n'est pas spécifique à la sexualité. Comme le mentionne Dorian, ils font « un peu de tout » (Dorian, ligne 231 : 16).

Ces intervenant.es offrent « des ateliers de préventions, en sexualité pis en toxicomanie, dans les classes » (Élo, lignes 253-255 : 14) ou vont « offrir des formations aussi auprès des organismes » (Gaëlle, lignes 70-71 : 5), en lien à l'intervention avec des jeunes.

Les répondant.es rapportent que leurs interventions « sont divisées selon l'âge. Donc [un atelier sur la] puberté [sera] donn[é] aux p'tits et [un atelier sur les] relations sexuelles, aux plus vieux » (Flynn, lignes 462-467 : 26). En d'autres mots, les intervenant.es conçoivent leurs ateliers et adaptent leur contenu selon le niveau scolaire (secondaire 1 à 5) des jeunes.

Comme le souligne Billie, ces intervenant.es font également « des suivis individuels » (Billi, lignes 227-229 : 17) avec des jeunes. Flynn apporte un exemple : « le jeune qui est en crise [...] quand j' parle de crises c'est vraiment un peu de tout là [...] y peut faire une demande : est-ce que j'peux aller parler avec (nom des intervenant.es) » (Flynn, lignes 421-425 : 24).

Les jeunes visé.es sont scolarisés ; ce sont « des ados de secondaire 1 à 5 » (Dorian, lignes 240-1 : 16) issu.es de différents milieux socioéconomiques, comme le souligne

Flynn : « on a beaucoup d'jeunes qui viennent des centres jeunesse, foyers et familles d'accueil » (Flynn, lignes 457-460 : 26). Les répondant.es insistent sur le caractère « multiculturel » ou « multi-ethnique » des groupes auprès desquels iels travaillent : « Pis ça moi j'le vois on a un milieu très, très, très, très, très multiethnique ici » (Billie, lignes 445-446 : 32).

Si les interventions sont majoritairement mises en place par les répondant.es, les contacts avec d'autres intervenant.es et organismes ont une place importante. Pour Billie, c'est « à travers la collaboration, à travers les organismes comme ça, [qu'on va] parler de sexualité » (Billie, lignes 155-156 : 11). Élo dit :

Heu, ben c'est plus l'infirmière [avec] qui on va avoir des contacts [...]. Ça se passe super bien. Y'a pas, on s'entraide là-dedans. Des fois pour les tests de grossesse et tout, soit on va voir, on va rencontrer l'jeune, on va l'informer des méthodes contraceptives et tout. Pis après ça, l'infirmière elle a juste à prescrire qu'est-ce qu'y veut et tout. Fait qu'on fait une belle collaboration là-dessus (Élo, lignes 311-315 : 18).

Les répondant.es soulignent que dans leur organisation, les « partenaires veulent [en] connaître davantage » (Dorian, lignes 334-336 : 22) sur la sexualité des jeunes et « sont ouverts sur le sujet, y sont ouverts à en discuter » (Flynn, lignes 292-296 : 17). Toutefois, cette ouverture se limite à certains aspects de la sexualité : « [les enseignant.es] y disent : « Moi j'serais pas à l'aise de donner ça : parler des organes génitaux et tout, j'serais pas à l'aise » (Élo, lignes 321-323 : 19). Les répondant.es soutiennent également que dans les milieux partenaires, « on a beaucoup de difficulté [...] à reconnaître les [différentes] réalités » (Gaëlle, lignes 926-928 : 59) en lien à la sexualité des jeunes.

Les répondant.es identifient certains défis dans leur organisation. Le caractère multiculturel des milieux ressort comme un élément riche pour l'intervention, mais

également garant de défis. En effet, « c'est un défi particulier... t'sais au quotidien, c'est un défi d'intervenir dans un milieu multiculturel [...], on est confrontés à : on ne part pas tous d'là même place » (Billie, lignes 458-459 : 33). L'aspect multiculturel en soi n'est pas un problème, souligne Flynn, mais c'est une réalité qui nécessite « une touche spéciale » : [...] ça mérite des intervenants qui sont capables de comprendre les deux, côtés d'la médaille. J'suis pas contre la religion, j'comprends c'que tu m'dis, mais en même temps t'as une réalité qui est celle-ci, en date de 2019 » (Flynn, lignes 163-168 : 10).

Ces intervenant.es travaillent principalement en collaboration avec les écoles. Un autre défi se situerait dans cette collaboration :

Ben, oui y'a des obstacles t'sais, un prof super va nous aimer, l'autre prof va dire : 'Ben non j'suis capable de l'faire tout seul.' Non, je, t'es, t'sais on peut t'aider. On t'sais on peut tu on regarde ça ensemble. Pis : 'Ah ben moi j'suis pas d'accord les jeunes sont tout' comme ça'. T'sais c'est, cette fermeture-là aussi qui qui qui fait en sorte que ça peut être plus difficile là (Dorian, lignes 413-416 : 26).

4.2.2 Organismes spécialisés en matière de sexualité

Alex et Halley travaillent dans des organisations qui sont spécialisées en matière de sexualité, que celle-ci soit définie en termes de prévention ou de prise en charge des ITSS, de contrôle des naissances ou encore à travers les services qui touchent les agressions à caractère sexuel. Comme le souligne Halley : « c'est sûr que comme médecin, j'm'occupe de [la] promotion d'la santé » (Halley, ligne 134 : 9). Alex souligne aussi l'expertise de son milieu de pratique qui « travaille par rapport à la problématique des agressions sexuelles » (Alex, lignes 94-95 : 5). De ce fait, « une grosse partie de notre volet de prévention c'est un programme de prévention des

agressions sexuelles et de la violence dans les relations amoureuses» (Alex, lignes 176-181 : 10).

Alex explique : « On fait des présences-supports [...] pour des jeunes qui voudraient parler suite à un atelier [au sujet des agressions à caractère sexuel], faire un dévoilement » (Alex, lignes 185-187 : 10). Halley pour sa part, spécifie que ses interventions en « clinique de gynécologie, ça va être la prévention à partir de ce qu'ils vont, qu'elles vont m'parler [...] au niveau gynécologique ; leurs symptômes, etc. » (Halley, ligne 142-144 : 9).

Alex travaille spécifiquement avec les adolescentes et « des jeunes [tous genres confondus] de 3e secondaire » (Alex, lignes 180-181 : 10) et Halley intervient auprès d'adolescentes dans « la clinique des jeunes adolescentes [et] les grossesses à l'adolescence aussi » ainsi qu'auprès des « hommes transgenres » (Halley, lignes 136-141 : 9).

Lors de collaborations, les partenaires font appel à l'expertise développée par les organisations ou les intervenant.es qui y travaillent ; dans le cas échéant, il s'agit, par exemples, de consultations ou d'interventions gynécologiques et d'interventions spécifiques pour prévenir ou intervenir en lien aux agressions sexuelles. Ainsi, Alex « fait un cours d'auto défense, pour les jeunes filles volontaires » et des ateliers qui abordent « la problématique des agressions sexuelles » (Alex, lignes 187 : 10) dans les écoles de sa région. Halley mentionne que, dans son cas, cela limite parfois les partenariats qui « reste[nt] très médic[aux]. On n'a pas d'affiliation avec des centres communautaires, ou on n'a pas beaucoup d'affiliations communautaires [...] C'est très médical comme milieu » (Halley, lignes 233-237 : 15).

Les répondantes remarquent un « découragement par rapport à la sexualité des ados » (Halley, lignes 187-189 : 12) et mentionnent qu'« on parle peu de la sexualité des jeunes, peu de leurs besoins » (Alex, lignes 253 : 15) dans leur milieu de pratique ou dans les organisations partenaires. Alex souligne que les jeunes sont « oubliés par rapport à ça » (Alex, lignes 254 : 15).

Les répondant.es identifient un défi en lien à leur organisation ; le manque de temps. En effet, « si on voulait faire vraiment d’la bonne prévention, pis aller plus en profondeur, ben faudrait [avoir] le double de temps » (Halley, lignes 296-298 : 18). Alex mentionne que les ateliers en lien aux agressions sexuelles « [prennent] deux cours d’anglais ou deux cours de français, [...] t’sais, les profs sont déjà débordés » (Alex, lignes 340-344 : 21). Alex illustre donc ce défi ainsi : « Pis on me dit : ‘Ah, non on n’a pas le temps pour ça.’ T’sais ça aussi c’en est un obstacle là » (Alex, lignes 330-334 : 20-21).

4.2.3 Organisme LGBTQ+

Charlie et Iggy travaillent dans des organismes dont le mandat est d’intervenir auprès des jeunes LGBTQ+. Ces organisations comptent en leur sein une équipe multidisciplinaire : des « intervenant.es [...] en provenance de sexologie, travail social, psychologie ou qui ont des trajectoires personnelles de ‘queerness’, qui leur permettent de parler de ce sujet avec les jeunes » (Charlie, lignes 47-51 : 3).

Les répondant.es insistent sur l’importance de la création d’« espaces sécuritaires », afin que les jeunes aient le « pouvoir [de] s’exprimer » (Charli, lignes 179-181 : 12). Ces organismes mettent donc en place « des discussions [...], partage des réseaux [...], des soirées sociales, des choses comme ça » (Iggy, lignes 201-202 : 15) qui ne sont pas conçues en fonction de l’âge ou du genre des jeunes. Charli dit : « les jeunes nous posent des questions sur la sexualité, pis [il y a] une équipe d’intervenants, intervenantes qui vont y répondre » (Charli, lignes 47-49 : 3). Ces organismes offrent aussi : « des rencontres individuelles, avec des jeunes personnes LGBTQ et neuro-divergentes ¹⁴ » (Iggy, lignes 203-206 : 15-16).

¹⁴ Le terme « neuro-divergent » réfère à la neurodiversités ; terme utilisé lorsqu’on parle des différences neurologiques qui composent le genre humain. On compte parmi elles « l’autisme, le syndrome

Les répondant.es mentionnent que dans leur organisation, « on fait juste tout le temps parler de sex[ualités] » (Iggy, lignes 294-295 : 23), en faisant bien attention d'utiliser des termes qui ne présupposent pas le genre de la personne. Charlie donne un exemple : « Comme, j'parlais des personnes qui ont un utérus et j'parlais pas de jeunes filles, par exemple. Donc c'est des termes, une façon de s'exprimer qu'on va utiliser » (Charlie, lignes 452-453 :31).

Les jeunes visé.es sont les jeunes LGBTQ+, âgé.es entre « 14-25 ans » (Charli, Ligne 168 : 10), « neuro-divergents et neuro-typiques » (Iggy, lignes 198-201 : 15). Ces organisations vont collaborer avec d'autres organismes, issues des milieux institutionnel et communautaire, mais Charlie précise que les « principaux partenaires, ça va être d'autres organismes communautaires » (Charlie, lignes 478-479 : 34) ».

Bien que la collaboration se passe bien avec d'« autres organismes, qui travaillent aussi avec les jeunes personnes LGBTQ » (Iggy, lignes 315-316 : 25), le défi demeure que : « c'est vraiment difficile de naviguer à travers [d'autres] formes de collaboration, alors qu'on a un discours différent, alors qu'on a des attentes différentes sur les services que les autres ont à nous offrir. » (Charli, lignes 495-496). Il ressort également des entretiens que l'accessibilité aux écoles présente un défi : « C'est pas mal difficile d'avoir accès aux écoles pour faire des ateliers ou des choses comme ça » (Iggy, lignes 347-349 : 27).

d'Asperger, la douance, la déficience intellectuelle, le syndrome de Gilles de la Tourette, la dyspraxie, la dyslexie, la dyscalculie, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et bien d'autres » (Autisme-Asperger Québec (AAQc), 2018).

4.2.4 Des thèmes récurrents

Les milieux de pratique présentés précédemment se distinguent par les interventions réalisées, les jeunes visé.es et les défis présents. Cette section aborde trois thèmes qui généralisent des aspects abordés par l'ensemble des répondant.es. Ces thèmes sont : 1) l'absence de discours dans les milieux, 2) les discours alternatifs et 3) l'éducation à la sexualité.

4.2.4.1 L'absence de discours dans les milieux

Les répondant.es soulignent que la particularité du discours concernant la sexualité des jeunes n'est « pas tant par ce [qui] est dit, mais parce que c'est [...] absen[t] » (Alex, ligne 112). En effet, Billie a « l'impression qu'on en parle tant que ça, comme si ça n'existait pas ! » (Billie, lignes 166 : 12). Gaëlle et Iggy soulignent que, d'un point de vue plus général, il n'« y a pas beaucoup d'organismes qui parlent de sexualité (des jeunes). » (Gaëlle, lignes 897-901 : 58), et que « c'est rare que qu'on parle des [...] jeunes » (Iggy, lignes 263-264 : 21). Alex pense « que les jeunes, ce n'est pas nouveau là, mais c'est quand même encore un problème, [...] la sexualité c'est encore vraiment tabou » (Alex, lignes 78-81 : 4).

4.2.4.2 Des discours alternatifs pluriels

Les répondant.es identifient des discours qu'ils considèrent alternatif au discours dominant. Les discours alternatifs proviennent du milieu LGBTQ+, d'adultes significatifs dans la vie des jeunes et de personnes clés rencontrées par le passé, durant leurs études.

En ce qui concerne le milieu LGBTQ+, pour Charlie, « il y a ce respect précis pour le travail du sexe, qui n'est pas visible dans un discours "mainstream" » (Charlie, lignes 393-396 : 27). Iggy dit que la « reconnaissance par rapport aux jeunes LGBTQ à un niveau plus général » (Iggy lignes 277-278 : 22) provient des adultes significatifs qui gravitent autour des jeunes, comme leurs parents et leurs enseignant.es. Il constate qu'il y a « de plus en plus de parents qui disent des choses [alternatives] ou des profs qui disent des choses comme ça ou même juste des adultes qui sont alternatifs » (Iggy, lignes 288-289 : 23).

Des répondant.es ont noté la présence d'un discours alternatif au sein de leur formation académique, où iels ont « rencontré des gens qui étaient intéressés en général à la sexualité des adolescents » (Halley, lignes 194-196 : 12-13) qui abordent la sexualité des jeunes avec :

un discours qui donne reconnaissance au fait que les jeunes sont capables de prendre leurs propres décisions; sont capables de savoir leur sexualité; sont capables de naviguer des situations sexuelles de manière correcte pis consensuelle pis tout » . (Iggy, lignes 279-282 : 22)

Finalement, les répondant.es disent reconnaître les discours alternatifs parce qu'ils sont « plus nuancés et beaucoup plus ouverts » (Halley, lignes 197 : 13) et qui valident « des formes d'identités qui sont à l'extérieur de la binarité homme-femme » (Charlie, lignes 403-405 : 28).

4.2.4.3 Un regard partagé sur l'éducation à la sexualité

Le nouveau programme d'éducation à la sexualité du Québec est un sujet qui a émergé à maintes reprises dans la plupart des entretiens. Il se dégage de ceux-ci un mélange d'espoir et de scepticisme. Plusieurs soulignent que « si le programme fonctionne, ça

va s'améliorer » (Gaëlle, lignes 1082-1083 : 70), quand d'autres se disent : « on verra ça va ressembler à quoi » et nomment avoir « beaucoup de critiques et de doutes » (Charlie, lignes 144-146 : 9).

Flynn témoigne bien de ces deux perspectives, partagées entre le soulagement, l'espoirs et la méfiance :

Si le ministère de l'Éducation fait son job comme il faut, nos jeunes vont être beaucoup plus équipés. [...] Y vont être beaucoup plus équipés, mais malheureusement avec qu'est-ce qu'on entend et qu'est-ce qu'on voit, par rapport à qu'est-ce qui a été mis en place, on s'en va nulle part. (Flynn, lignes 834-839 : 47)

Enfin, les critiques majeures des répondant.es à l'égard du programme sont l'oubli de certaines réalités dans le contenu de la formation des jeunes et le choix des personnes qui sont en charge de cette éducation.

Certain.es insistent aussi sur « les enjeux d'encore invisibiliser certaines formes de réalités ». En effet, « [...] on ne parle pas d'intersexuation par exemple » (Charlie, lignes 609-613 : 43) ou « de quelqu'un qui n'est pas capable de mettre un condom parce qu'il a un handicap physique » (Gaëlle, lignes 420-421 : 27). Aussi, les répondant.es se demandent « comment ça va venir me rejoindre dans ma culture, l'éducation à la sexualité, si tu ne la prends pas en considération » (Gaëlle, lignes 417-421 : 27).

Non seulement il est nommé « qu'on a tous des limites personnelles [et que] ce n'est pas tous les intervenants qui peuvent être nécessairement à l'aise de parler de sexualité » (Billie, lignes 478-484 : 34-35), mais les participant.es soulèvent également l'enjeu de « laisser enseigner le niveau sexuel à n'importe qui, qui semble à l'aise avec le sujet » (Dorian, lignes 374-379 : 24).

De ce fait, plusieurs se positionnent sur « qui » devrait offrir cette éducation :

T'sais moi j'suis d'avis que ça devrait être des sexologues qui donnent des cours d'éducation à la sexualité (Alex, ligne 132)

[...] le communautaire [doit] avoir un droit d'parole sur les cours d'éducation à la sexualité en ce moment, qui vont réintégrer. (Charlie, lignes 601-603 : 42)

Ouais, mais, j'pense que t'sais nous, on a une formation qui nous permet de faire, de donner des ateliers [sur la] sexualité, [qui] nous permet d'avoir une, une carte de jeu de plus. (Flynn, lignes 704-710 : 40)

T'sais, moi j'dis aux écoles : « Ne faites pas les questions anonymes. Vous n'êtes pas outillé.es pour faire les questions anonymes (Gaëlle, lignes 997-1001 : 64).

Ainsi, chaque milieu de pratique a ses spécificités ; les jeunes visé.es, les interventions privilégiées et les défis auxquels les répondant.es font face. N'en demeure pas moins que quelques thèmes communs ont émergé des entretiens. Il s'agit de l'absence de discours au sujet de la sexualité des jeunes, des discours alternatifs ainsi qu'une vision commune par rapport au nouveau programme d'éducation sexuelle.

4.3 La compréhension de la sexualité à l'adolescence

La mise en commun de certains thèmes a fait émerger trois perceptions qu'ont les répondant.es concernant les adolescent.es.

Tout d'abord, les jeunes sont compris comme des êtres « allumés » et capables de comprendre leur sexualité. Pour d'autres, au contraire, les jeunes sont considérés imprévisibles, crédules, et iels doivent être encadré.es. Finalement, une majorité de répondant.es soulignent le plaisir qu'iels ont de travailler avec ces individus et, parfois, de l'affection qu'iels ont pour les adolescent.es. Ceci révèle une compréhension des jeunes comme des êtres agréables à côtoyer et aimables.

4.3.1 Des personnes vives, dégourdies, à écouter

Alex, Charlie, Iggy et Halley trouvent que les adolescent.es sont des individus, « qui posent des questions, [qui] sont curieux, [qui] sont intéressés » (Alex, lignes 323-325 : 20). Pour ces répondant.es., les interrogations des jeunes sont pertinentes. Le fait de poser ces questions démontre que les jeunes « sont des personnes vraiment, [...] je n'aime pas ça le mot intelligent t'sais, mais [plutôt] smart, je dirais » (Iggy, lignes 307-308 : 24).

Alex renchérit en rapportant que les jeunes sont

des personnes qui sont super allumées, t'sais, qui sont encore en construction, mais qui ont débuté des réflexions super intéressantes, sur pleins de sujets. J'ai des conversations toujours stimulantes avec les jeunes, toujours intéressantes. Y posent des questions, y sont curieux, y sont intéressés (Alex, lignes 323-325 : 20).

Les participant.es perçoivent qu'une forme « d'âgisme » et de « discrimination envers les jeunes personnes » prend place dans les discours sociaux, comme le soulève Iggy. Ces répondant.es ne sont pas d'accord avec le discours qui affirme que « les jeunes ne sont pas assez comme développé.es pour savoir leur sexualité » (Iggy, lignes 84-87 : 6) ou qu'iels « sont capricieux, de s'accorder le droit de correspondre à leur identité » (Alex, lignes 129-134 : 7). Il ressort des entretiens que, selon les répondant.es, ce discours vient « invalider aussi la sexualité des jeunes » (Charlie, lignes 244-246 : 16).

En réponse à cela, ces répondant.es considèrent que les jeunes sont : « capables de savoir leur sexualité [...] de naviguer des situations sexuelles [de] manières correctes pis consensuelles » (Iggy, lignes 281-282 : 22). Cela est perçu comme stimulant et « vraiment cool » (Iggy, lignes 221-223 : 17), parce « qu'on sait tout d'suite à quoi on a à faire, avec cette population-là » (Halley, ligne 168 : 11).

En ce sens, il se dégage aussi des entrevues que les adolescent.es s'approprient un vocabulaire « pour parler de diversité, pour parler de la fluidité du genre » (Charlie, lignes : 8) ainsi que « pour qualifier les relations qu'ils ont » (Alex, lignes 160-162 : 9) ; « il y a plein de nouveaux termes, plein de nouvelles façons de s'identifier » (Alex, lignes 378 : 23).

4.3.2 Des personnes ignorantes, à contrôler

À l'inverse, d'autres répondant.es considèrent que les adolescent.es ont peu de connaissances, ce qui les amènerait à être extrêmement influençables, irréfléchis et « prêts à tout avaler » (Dorian, lignes 382-384 : 25). En particulier, les jeunes seraient enclin.es à essayer de nouvelles pratiques pour satisfaire la demande de leur(s) partenaire(s). Élo donne un exemple : « Ouais mon chum y veut que j'fasse de l'anal fait que j'vais l'essayer » (Élo, lignes 39-40 : 3).

Plusieurs répondant.es remarquent qu'il « y a juste un manque de compréhension » (Flynn, lignes 124-126 : 8) chez les jeunes, entre autres concernant les changements qui s'effectuent dans leur corps : « OK, qu'est-ce qui s'passe avec mon corps ? J'comprends pas, j'comprends pas qu'est-ce que, j'sais pas pourquoi j'pleure pour tout, pour rien.” Ou des affaires comme ça, le débalancement hormonal, pis tout ça » (Dorian, lignes 13-16 : 2).

Billie, pense que les jeunes « ne se disent pas nécessairement les vraies affaires » (Billie, lignes 117-120 : 9). Cela a plusieurs effets négatifs, telle la pression des pair.es : « C'est la pression, au niveau sexuel, la pression des ami.es, la pression des pair.es [à] la relation sexuelle à tout prix » (Dorian, lignes 123-128 : 7). Flynn dit que les adultes sont « dépassés, parce qu'ils [les jeunes] font tout en même temps. (Rires) Y font tout en même temps et tout croche » (Flynn, lignes 228-231 : 14).

Il se dégage des entrevues que l'origine ethnique serait un aspect qui joue sur l'ignorance et l'incompréhension des jeunes, en ce qui a trait à la diversité sexuelle ou de genre. Élo résume l'idée partagée par Alex, Billie, Dorian, Flynn et Gaëlle :

Fait que ça, c'est très culturel encore. On est quand même dans une école multiethnique ici [...], fait que les Arabes, les noirs, ça passe très peu. Fait que j'pense qu'y a ça, j'pense qu'y a une incompréhension de... T'sais, on a commencé à parler de pansexuel.les... Y'a comme une incompréhension. [Ils disent] : « J'comprends pas trop ». Le transgenre, ça aussi. On a eu des commentaires du type « J'comprends pas comment tu ne peux pas t'accepter dans le corps que t'as ». (Élo, lignes 101-106 : 6)

Lors des entrevues, il est mentionné que les adolescent.es « à cause de l'hypersexualisation, [...] ils sont mélangés » (Billie, lignes 86-88 : 7). Plusieurs mentionnent qu'il est difficile « d'avoir les bonnes personnes pour répondre à [leurs] questions » (Flynn, lignes 19-22 : 2).

Bien qu'on ait soulevé précédemment la capacité des jeunes à s'approprier un langage en lien à leur sexualité, il n'en demeure pas moins que des répondant.es ne croient pas que les adolescent.es soient outillé.es afin de développer des relations de couples saines :

tout qu'est-ce qui est non-couple c'est compréhensible, mais tout qu'est-ce qui est couple c'est comme : "Ho my god on s'en va où" (Flynn, lignes 345-348 :20).

And they don't have the tools. So, it doesn't matter, doesn't matter who you are, c'est quoi ta diversité, it doesn't matter. You do not have the tools. [...] You don't understand what a respectful relationship is (Gaëlle, lignes 294-296: 19).

Pour Gaëlle, le problème est non seulement l'ignorance des jeunes à propos de la sexualité, mais aussi que personne n'est là pour leur en parler : « They don't know. And, nobody is here to talk to them. » (Gaëlle, lignes 278 : 18).

4.3.3 Des personnes avec qui on aime travailler et intervenir

Le plaisir à travailler avec les jeunes rallie la majorité des répondant.es rencontré.es. En effet, chaque répondant.es a transmis qu'iel avait « une corde sensible de plus qui s'est ajoutée par rapport à cette clientèle-là » (Flynn, lignes 679-680 : 39). Cet « amour des jeunes » existe chez certains.es depuis longtemps et se renforce avec le temps :

T'sais, moi j'adore mon travail. Tu comprends ? Je... Ça fait 20... c'est ça, 23 ans 24 ans et j'adore ça. J'adore mes élèves. J'aime mes jeunes ! Tu comprends ? J'les aime pis, plus l'temps avance, ben plus j'aime ça. Je ne m'écœure pas. (Billie, lignes 283-285 : 20)

Le travail d'intervention avec les jeunes est décrit comme agréable et animé. Halley souligne qu'elle ne s'ennuie jamais. Ces aspects sont mis de l'avant lorsque l'intervention auprès des jeunes est comparée avec celle auprès de clientèles adultes : « Je les trouve drôles (rires). J'trouve qu'il y a souvent des situations... Je n'aurai jamais une entrevue plate avec un adolescent. Alors que chez les adultes... plus » (Halley, lignes 169-171 : 11).

Par ailleurs, pour Alex aimer travailler et intervenir avec les adolescent.es, c'est aussi une manière de valider son choix de milieu de pratique. Elle a « toujours aimé travailler avec la clientèle adolescente » et elle explique qu'après avoir travaillé auprès des « jeunes du [niveau scolaire] primaire, [...] [elle a] compris qu' [elle] fonctionnait mieux avec des adolescents » (Alex, lignes 189-192 : 10-11).

Bien qu'il y ait deux compréhensions différentes des jeunes, un élément un plaisir à travailler et intervenir auprès d'eux ressort des entretiens.

4.4 Compréhension de la sexualité des jeunes

Cette section du chapitre présente la compréhension qu'ont partagée les répondant.es lors de l'entrevue au sujet de la sexualité des jeunes. Les jeunes sont curieux et veulent découvrir cette facette de leur vie, comme le souligne Billie : « Pis ben y'a une curiosité aussi qui est là, de faire des choses qui, qui est une curiosité ben saine là t'sais » (Billie, lignes 122-123 : 9).

De ce fait, trois compréhensions émergent des entretiens au sujet de la sexualité des jeunes ; les répondant.es la voient comme exploratoire, comme une sphère centrale et difficile de la vie des jeunes et abordent la consommation d'alcool et de drogue. Ces compréhensions sont présentées à la lumière de deux perceptions des adolescent.es ; soit les adolescent.es qui sont vues dégoûti.es ou ignorant.es et à contrôler.

4.4.1 La sexualité un terrain d'expérimentations et de découvertes

Une première compréhension de la sexualité des jeunes est liée à l'expérimentation sexuelle, qui est considérée comme un élément central de l'adolescence. Charlie souligne que « c'est une grosse découverte pour les jeunes, c'est clair » (Charlie, ligne 14 : 2). Les jeunes font face à un monde de nouveautés tant en ce qui a trait aux changements dans leur corps qu'au niveau relationnel : « avec la puberté qui arrive, pis tout ça, le désir peut-être de rentrer en relation, j'pense que la sexualité à l'adolescence c'est beaucoup, beaucoup de nouveautés » (Alex, Ligne 7 : 1). En ce sens, la sexualité serait une sorte de terrain de jeu à découvrir et serait « très exploratoire [...] et très évolutive » (Billi, lignes 3-6 : 1).

Les répondant.es qui considèrent les jeunes dégoûti.es soutiennent que cette exploration « c'est très varié[e], très pluriel[le] » (Halley, ligne 15 : 2) ; elle est propre à chaque individu. Halley dit :

[il y a] autant des adolescents [...] qui sont complètement non sexués ou en tous cas très peu jusqu'à très tard. Pis qu'y vont privilégier le système plus monogame, pis d'avoir un partenaire ou une partenaire à la fois. [...] Pis [il y en a] d'autres pour qui, ça va être beaucoup plus, [...] éclaté, pis ça commence un peu plus tôt. (Halley, lignes 100- 104 : 7)

Ces répondant.es reconnaissent que les jeunes sont des êtres sexués qui explorent ce pan de leur vie : « beaucoup pensent que les jeunes sont prudes et pures jusqu'à un âge très avancé alors que ce n'est pas nécessairement le cas » (Alex, lignes 142-143 : 8).

D'un autre côté, les répondant.es qui considèrent les jeunes ignorant.es croient que les adolescent.es limitent leur sexualité (son exploration) à son aspect génital : « la sexualité c'est très génital pour eux » (Gaëlle, lignes 15-21 : 2). Iels croient aussi que les jeunes vont trop vite ; iels leurs suggèrent de ralentir et de prendre leur temps dans les explorations. Billi se dit : « Alors que [...] t'as la vie devant toi pour expérimenter, t'sais ! Commence doucement ! » (Billi, lignes 206-207 : 15). Ces répondant.es se demandent aussi si les jeunes ont « besoin de tout essayer à 15 ans, côté sexualité ? » (Élo, lignes 41-42 : 3).

Plus spécifiquement, trois aspects de la sexualité, qui font l'objet d'exploration et de découvertes pour les adolescents, ont été abordés par les répondant.es : l'orientation sexuelle, l'expression de genre et la sexualité à travers les médias sociaux. À travers ces aspects, les participant.es dessinent le contour de leur compréhension de ce qu'est la sexualité des jeunes.

4.4.1.1 Explorer l'orientation sexuelle

L'exploration de la sexualité des jeunes concerne d'abord l'orientation sexuelle. Il s'agit d'une « expérimentation » qui n'est « en rien quelque chose d'arrêté » (Billi, lignes 6-8 : 1).

Si les participant.es trouvent les adolescent.es dégourdi.es, iels reconnaissent que « les jeunes vont se questionner sur leurs attirances pour différents genres » (Charlie, lignes 71-72 : 4). Iels amènent une distinction entre pratiques sexuelles et orientation sexuelle : « les pratiques ne sont pas nécessairement toujours un miroir de l'orientation sexuelle » (Halley, ligne 31 : 3). Encore une fois, iels soulignent l'aspect pluriel de l'exploration : « J'pense qu'il y a, t'sais, autant d'identité sexuelle qu'il y a de personnes [...] à l'adolescence, qu'il y a d'adolescents (Alex, lignes 29-30 : 2).

D'un autre côté, les répondant.es qui voient les jeunes comme ignorant.es disent que ces derniers ne sont « pas capables de s'identifier : Ah ben moi, je suis, par exemple, homosexuel.le » (Flynn, lignes 50-53 : 4) et questionnent à savoir si effectivement, « à 14 ans tu peux considérer que t'es bi-sexuel.le » (Élo, lignes 44-47 : 3). Ces participant.es parlent de l'exploration de l'orientation sexuelle en établissant parfois un lien direct avec des pratiques vues chez les jeunes auprès de qui iels interviennent : « j'ai une étudiante [...] qui a eu une blonde, t'sais une relation, qui va me [le] dire. Ben, j'dis « OK ben fait que t'es homosexuelle ? » (Billie, ligne 367 : 27).

4.4.1.2 Explorer l'expression de genre

L'exploration sexuelle est aussi abordée sous l'aspect de l'expression du genre. Du côté des participant.es qui considèrent les jeunes comme dégourdi.es, Charlie et Alex affirment que le genre, à l'adolescence comme à l'âge adulte, doit se comprendre

« davantage sur un continuum sur lequel s’inscrit, ou non, chaque personne » (Alex, lignes 30-35 : 2), plutôt que de façon absolue. Cela reviendrait « au jeune de définir (son genre) » (Charli, lignes 44 : 3) « par rapport à soi-même et par rapport aux autres » (Alex, lignes 30-35 : 2). Ces participant.es acquiescent donc que l’expression de genre des jeunes peut changer.

Iels abordent le manque de ressources professionnelles pour les jeunes LGBTQ+, de services pour les jeunes qui ne vont « pas prendre pour acquis leur orientation, qui ne va pas prendre pour acquis leur genre » (Charlie, lignes 122-124 : 8) et des « professionnels de la santé qui sont inclusifs ou qui peuvent offrir des thérapies de changement de genre » (Halley, ligne 70 : 5).

Pour les participant.es qui voient les jeunes comme ignorant.es, iels ne distinguent pas l’identité de genre de l’orientation sexuelle. Par exemple, lorsqu’on aborde la diversité de genre à l’adolescence. Flynn considère qu’il peut « faire un gros “pot lock” avec ça c’est tout qu’est-ce qui est, soit homosexualité, transgenre, heu, hétéro, pratiques sexuelles » (Flynn, lignes 37-40 : 3). En ce qui concerne, les jeunes trans par ailleurs, une répondante les décrit comme déséquilibrés et croit que ces jeunes ont des problèmes autres :

« Je dirais que quand on est dans des histoires de transgenre, de sexe de fluide, de genre fluide, je trouve qu’il y a souvent beaucoup d’autres enjeux derrière ça, qui n’ont rien à voir avec la sexualité, [...], des problèmes de santé mentale, beaucoup, au niveau de l’anxiété, de la personnalité ». Selon Billie, « [quand] ça arrive, [ce] n’est jamais chez des gens qui sont très équilibrés » (Billie, lignes 53 : 5).

4.4.1.3 Explorer la sexualité en ligne

Finalement, les répondant.es ont parlé d’exploration sexuelle en lien avec les médias sociaux. Une majorité s’entend pour dire que « les réseaux sociaux aiment caser les

choses, mettre les choses dans des boîtes » (Alex, lignes 49-55 : 3) et que « l'image [de la sexualité] qui est mise de l'avant elle est fausse » (Flynn, lignes 76-79 : 5) ou, du moins, que ces médias sont enclins à « montrer qui peut y avoir une certaine norme, [...] favoriser un certain look, certaines pratiques [...], qui peuvent ne pas nécessairement convenir à tout le monde » (Halley, ligne 41 : 3).

Selon Charli, Halley, Iggy et Alex, l'usage des médias sociaux, « ça sort de l'isolement beaucoup » (Charli, lignes 97-98 : 6) et cela permettrait d'« aider les minorités sexuelles à se sentir moins seules, à se regrouper, à pouvoir en discuter » (Halley, ligne 37 : 3-4). De plus, c'est un lieu pour expérimenter de nouvelles pratiques, comme le sexting. Ainsi, pour Charlie le fait d'« envoyer des photos de toi nu ça peut être ta façon de vivre ta sexualité avec tes partenaires, pis it's fine si y'a un consentement mutuel » (Charlie, lignes 218-220 : 14-15). Pour sa part, Alex « pense que dans ces médias-là y'a davantage de modèles [...] plus fluides pis tout ça, versus des modèles [...] qui sont un peu plus hétéro- ou homo-stéréotypés. Probablement que ça aide à ça » (Alex, lignes 382-386 : 24).

Charlie expose un exemple de la réaction infantilisante d'une adulte :

[Une telle] parlait qu'elle avait failli mettre en punition sa fille de 12 ans pendant un mois, parce qu'elle avait mis une photo d'elle en bikini sur Instagram. (Soupire et roule les yeux) J't'ais comme : « est-ce que le problème c'est vraiment ta fille ou l'problème c'est l'traitement social qu'on fait d'une photo de bikini sur internet ? » C'est deux poids. Pis y'a une limite à devoir encore infantiliser ces jeunes-là qui prennent la décision, libre et éclairée, de mettre une photo body affirmative sur internet. (Charlie, lignes 522-528 : 36-37)

Dans l'optique où on considère les jeunes comme des êtres influençables et crédules, les participant.es nomment que « la porno aussi a sa place », que sa consommation fait partie des activités sexuelles des jeunes et que « c'est là qui prennent leurs indications » (Gaëlle, lignes 322-325 : 21). Les répondant.es affirment que les jeunes « vont [leur]

dire : ‘‘ben j’ va regarder une porno, parce que j’veux savoir quoi faire, parce que j’veux avoir une relation sexuelle bientôt’’ » (Dorian, lignes 61-66 : 4).

De ce fait, les pratique de sexting comme « envoyer des photos d’eux nu.es. Que ce soit des seins, que ce soit des fesses, des maillots d'bain un peu compromettant, et tout ». (Élo, lignes 24-25 :2), sont perçues négativement : « si on parle par exemple des photos là heu... ça c'est un fléau là j'veux dire, c'est fou » (Billie, ligne 65 : 6).

Gaëlle soulève que beaucoup d’adolescent.es vivent et explorent les relations amoureuses de cette manière et qu’« à la fin d’la journée, [...] it’s fucked up. They look for a relationship. [...] But because they can’t get it from outside they’ll go cyber » (Gaëlle, lignes 596-601 : 38-39).

4.4.2 La sexualité, une sphère centrale et difficile de la vie des jeunes

Une deuxième compréhension de la sexualité des jeunes qui ressort des entrevues est que « la sexualité [est] en général [une sphère] importante pour les adolescents » (Halley, lignes 104-108 : 7) et que c'est « quelque chose de très angoissant pour eux » (Billie : lignes 8-9 : 1). Le caractère angoissant de la proviendrait à la fois des différentes pressions et normes sociales ainsi que du manque de ressources et d’informations.

4.4.2.1 Pressions et normes sociales

Ce qui apporte un lot de difficultés aux jeunes par rapport à leur sexualité est que « même si tu entres un peu dans ce qu’on pourrait dire la norme, ce n’est quand même pas aisé de passer au travers de ce développement-là » (Alex, ligne 118 : 6).

Les répondant.es nomment la pression des pair.es comme une réalité récurrente : la pression « d’avoir une première relation sexuelle, parce que tout.es mes ami.es en ont eu une. » (Dorian, lignes 122-126 : 8) ou la pression « à l’hétérosexualité que j’ai

entendue souvent » (Charlie, lignes 284-286 : 19). De ce fait, Charlie comprend qu'« avoir plusieurs partenaires sexuels ça va être mal vu, même être non-hétérosexuel va être mal vu [...]. Où ça va être correct, c'est si t'es dans une relation monogame avec ton chum, pis que t'as un condo dans Hochelaga » (Charlie, lignes 513-518 : 36).

Deux manières de s'expliquer des normes de genre émergent des entrevues.

D'un côté Alex, Charlie, Haley et Iggy disent que la norme sociale présente réfère à « des couples hétérosexuels beaucoup. Lorsqu'il y a des schémas, c'est bleu pour les gars et rose pour les filles ». De ce fait, cela « contribue un peu à nourrir [...] ces stéréotypes qui sont bien ancrés dans nos têtes (Alex, lignes 273-276 : 17).

Il ressort également de ces entrevues « qu'on est parti d'un modèle vraiment très binaire dans la société [en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et que] ça reste encore la norme » (Halley, lignes 82-85 : 6). Ces participant.es disent donc qu'« il y a encore beaucoup de pression à performer les attentes sociales de la masculinité ou de la féminité » (Charli, lignes 253-254 : 17).

Il ressort également lors des entretiens que lorsqu'on parle de sexualité à l'adolescence, « on parle beaucoup, souvent, d'hypersexualisation » (Halley, lignes 96 : 7) et on prend « pour acquis que [les jeunes] ce sont tous des êtres hypersexualisés » (Charlie, lignes 199-200 : 13-14). Iggy va dans le même sens et identifie « le stéréotype de comme, une jeune personne, le plus souvent [...] c'est appliqué aux jeunes filles, mais qui est vraiment comme « trop sexuelle », entre guillemets » (Iggy, lignes 186-189 : 14).

D'un autre point de vue, Billie, Gaëlle et Élo s'expliquent la sexualité des jeunes en faisant une distinction entre les genres. Les standards ne seraient pas les mêmes pour les garçons que pour les filles, comme le mentionne Billie : « t'sais un gars qui est ben actif sexuellement, t'sais c'est ben hot. Mais la fille, elle, t'sais c'est, c'est, c'est pas mal moins hot » (Billie, lignes 183-184 : 13).

Les répondant.es disent que les garçons sont davantage guidés par leur « instinct, t'sais l'attrance physique et sexuelle » et les filles « c'est beaucoup plus le sentiment amoureux qui va les guider dans leur attrance » (Billie, lignes 353-354 : 26).

Selon Gaëlle, les garçons et les filles ne réagissent pas non plus de la même manière en intervention et il faut s'ajuster :

T'sais comme c'est, quand j'ai un groupe de filles versus quand j'ai un groupe de gars (...), les gars y sont tellement nerveux, [...] y vont me dire des niaiseries, que j'suis capable de reprendre, tandis que les filles y ont la grosse peur du jugement que ce soit du prof, de leurs ami.es, de leurs... Alors c'est très possible de faire un cours avec les filles pis je n'ai quasiment pas de questions verbales. (Gaëlle, lignes 56-63 : 4)

Élo pour sa part dit : « nous autres on va dire aux filles : "Ben, ça peut être la fille qui met le condom. Est-ce que vous pouvez l'inclure dans votre relation?" » (Élo, lignes 146-148 :9).

4.4.2.2 Le manque de modèles, d'information et de services

Pour certain.es participant.es, « c'est très dur de se développer en tant qu'être humain quand t'as pas de modèles à suivre ou, du moins, des modèles qui ne concordent pas à la [ta] réalité » (Alex, ligne 117 : 6).

Si « de trouver de l'information de qualité [...] ce n'est pas nécessairement facile » (Halley, ligne 55 : 4), ce laque d'information additionné aux pressions (mentionnées précédemment) crée des difficultés dans la sphère sexuelle de la vie des jeunes. : « Heu, il y a beaucoup d'informations fausses sur l'internet, il y a beaucoup de pression entre les pair.es, alors j'pense que [la sexualité] c'est vraiment une chose très difficile à naviguer » (Iggy, lignes 26-29 : 2).

Il n'en demeure pas moins que si les jeunes ont l'esprit vif et qu'ils posent beaucoup de questions pertinentes, le manque d'« informations qui sont justes, qui sont scientifiques, [...] ouvertes, [...] non genrées » (Halley, ligne 55 : 4) représenterait selon certain.es « un obstacle à la construction de leur identité sexuelle et de genre » (Alex, lignes 101-102 : 5).

Une dernière difficulté qui est mentionnée concerne les services pour les jeunes, en lien à l'identité de genre : « Puis, si j' parle du Québec, j' pense que là, les besoins pressent, c'est au niveau des services liés à l'identité de genre » (Charlie, lignes 58-59 : 4). Halley ajoute que « pour les francophones c'est encore peut-être un plus grand défi d'arriver à trouver un peu des professionnels d'la santé qui sont inclusifs ou qui peuvent offrir des thérapies de changement d'genre. (Halley, ligne 70 : 5).

4.4.3 Sexualité et consommation d'alcool et de drogues

Une autre compréhension de la sexualité des jeunes est apportée en entrevue lorsque les répondant.es ont partagé que plusieurs jeunes auprès de qui ils interviennent et qui sont actifs sexuellement utilisent des drogues ou consomment de l'alcool. Flynn explique : « J' réfère beaucoup à ici [à] une problématique de : ‘J' fume du pot, on prend du Xanax, pis on a des relations sexuelles’ » (Flynn, lignes 606-608 : 34).

Gaëlle dit aussi être témoin de cette réalité dans sa pratique : « Là, on ne parle même pas d'la consommation de médicaments avec l'alcool. Ils vont faire leurs expérimentations à travers la consommation ces jeunes-là ». Toutefois, elle apporte une nuance à ses propos : « Ben, une partie d'ces jeunes-là. Je ne veux pas tous les mettre dans l'même bateau » (Gaëlle, lignes 476-479 : 30-31).

Pour sa part, Élo pense que la consommation et la sexualité se combinent pour détendre le contexte angoissant de la relation sexuelle : « ils mélangent beaucoup drogue, alcool

aussi dans les partys, parce que c'est stressant faire l'amour à jeun » (Élo, lignes 372-373 : 22).

Somme toute, les participant.es considèrent qu'il est facile pour les jeunes d'avoir « accès à plus de médicaments ». Selon les répondant.es, l'usage des substances se transforme ; « alors, c'est plus le GH là, la drogue du viol. C'est le Xanax. » Cette transformation et la facilité de s'en procurer sont perçues négativement et inquiétantes, comme le souligne Gaëlle : « C'est le Xanax ! It's not illegal. Do you know how scary that is? Xanax is your rape drug. Not GH. Not Ketamine. Xanax ! » (Gaëlle, lignes 472-476 : 30).

Enfin, pour les répondant.es, la sexualité des jeunes est exploratoire, est une sphère importante et difficile dans leur vie et parfois associée à la consommation d'alcool et de drogue.

4.5 Défis de l'intervention auprès des jeunes

L'intervention en lien à la sexualité des jeunes comporte plusieurs défis. En ce sens, les participant.es ont nommé précédemment certains défis propres à leur milieu de pratique. Toutefois, deux thèmes émergent des entretiens à ce sujet : les défis personnels et les défis liés à l'adaptation des interventions. Cette section fait état de ces différents défis.

4.5.1 Défis personnels

Un premier défi de l'intervention avec les jeunes se situe au niveau de la compréhension personnelle de la sexualité, de la diversité de genre et de l'orientation sexuelle. Billie explique :

J'vais t'dire, j'ai des défis pis des obstacles personnels. J'ai beaucoup de difficulté à comprendre ça moi, le transgenre. Ben, le transgenre ça va, mais... l'espèce de "j'me promène de j'suis bi, j'suis pu bi, j'suis..." Ça là, j'le comprends pas. (Billie, lignes 342-345 : 25)

Deux participantes nomment qu'elles ont une bonne compréhension et une grande sensibilité aux réalités associées à la diversité de genre, mais trouvent difficile la manière d'aborder la sexualité avec les jeunes : « des fois ce n'est pas nécessairement facile à aborder si la personne est agenrée, ou bigenre » (Halley, lignes 290-294 : 18). Comment « rester ouverte quand [on] questionne pour [...] avoir le maximum d'informations pertinentes » (Halley, lignes 276-281 : 17) ?

Élo me témoigne cette difficulté à travers une anecdote concernant une intervention auprès d'un garçon Trans.

Pis là moi ça m'est arrivé pis je lui dis : 'Salut ma belle ! Ça va bien ?' Pis qu'a m'avoue que, c'est ça là, elle est un gars. [...] À la fin de la rencontre j'étais : 'Bon ben on se revoit la semaine prochaine, ma belle.' Pis j'étais là [à moi-même] voyons hostie, arrête genre ! Des p'tits trucs comme ça (Élo, lignes 66-69 : 4).

En somme, il n'est pas simple « de s'avoir où [s'] arrêter » dans les interventions ; ne pas aller trop loin dans certains sujets » (Flynn, lignes 824-826 : 46).

Les défis personnels concernent également la confrontation de ses valeurs ; par exemple, lorsque certains sujets ou propos soulevés par les jeunes « viennent te chercher au niveau de tes valeurs ». Comment être en mesure de « rest[er] 'groundé' » pour intervenir adéquatement devant la classe, pis après en ressortant ne pas être complètement désillusionnée par rapport à la clientèle, t'sais ? » (Alex, lignes 310-312 : 19).

Le fait d'être, en tant qu'intervenant.es, des acteurs et actrices de changements est également identifié comme un levier important. En ce sens, Billie se donne le défi de : « quand y'a des préjugés qui sont nommés, c'est comment comme adulte j'va utiliser toutes les occasions qui s'pointent pour recadrer, pour reprendre, pis t'sais, faire d'l'éducation » (Billie, lignes 465-467 : 33). Les « obstacles deviennent à ce moment une source de stimulation quotidienne, et juste le fait de heu, de t'sais mettons qu'j'entends un discours comme ça, ben de montrer t'sais, d'être un modèle par rapport à ça en, en contestant » (Alex, lignes 317-320 : 19-20).

4.5.2 Le défi d'adapter les interventions

L'adaptation des interventions aux différentes réalités vécues par les jeunes est un défi en ce qui a trait à l'intervention en lien à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence.

Iggy souligne que les médias sociaux ne sont pas bénéfiques uniquement pour les jeunes, mais qu'ils aident aussi les intervenant.es :

Heu, les médias sociaux, j'pense ça aide beaucoup parce que d'un c'est possible de comme, publier des informations t'sais pour les personnes qui font de l'intervention de comme trouver des ressources, pis les partager. C'est plus facile pour les jeunes de comme, avoir accès aux choses comme ça. (Iggy, lignes 359-360 : 29)

Halley et Dorian voient certains leviers dans la présence d'intervenant.es formé.es au sujet de la sexualité des jeunes et ouvert.es à en discuter :

Pis une communauté aussi, de médecins qui sont ouverts à en à en discuter. Heu, avec qui j'peux avoir des consultations plus rapides. Avec qui j'peux juste écrire un courriel pis avoir leur avis. Y'a comme une communauté d'experts, qui est un peu plus heu, formée qu'avant (Halley, lignes 323-326 : 20).

Les leviers, ben t'sais y'en a pleins y'a y'a les intervenants pis y'a les sexologues. Y'a t'sais, heu, y'a les partenariats qui sont super importants (Dorian, lignes 398-399 : 25).

Ainsi, si les défis sont présents au niveau personnel et de l'adaptation des interventions, les répondant.es affirment qu'il existe des leviers leur permettant de les relever.

4.6 Évolution

Lors des entretiens, les participant.es ont partagé leur compréhension de l'évolution sociale des dernières années, qui se situe essentiellement dans la compréhension et l'acceptation, tant chez les jeunes que dans la société de la diversité sexuelle et de genre. Tout d'abord, une évolution prend place, de manière générale, par la création de nouvelles ressources, par l'acceptation de la transidentité et par la démythification des termes.

Il ressort aussi des entrevues qu'une évolution se remarque chez les jeunes, qui s'affirment davantage.

4.6.1 Évolution sociale en lien à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre

Les répondant.es constatent qu'il y a des « ressources au niveau web, des ressources au niveau médicales aussi. [...] des guidelines qui n'existaient pas, il y a quelques années, pour la prise en charge, mettons de l'identité d'genre ou des transgenres » (Halley, lignes 318-323 : 19-20). Enfin, Charlie soulève que socialement, « on est venu reconnaître la transidentité, point. Et on est venu faciliter les changements d'pronoms, changements de mentions de genre sur les, sur l'acte de naissance » (Charlie, lignes 410-414 : 28).

Selon la compréhension des participant.es, cette évolution a pour conséquence « qu'on démystifie, un peu, tous les termes, toutes les fausses informations » (Dorian, lignes 494-495 : 31).

Finalement, tous.tes s'entendent pour dire que « les jeunes sont entre guillemets "chanceux" qu'y aillent ces avancées-là, socialement... ces petites avancées-là » (Alex, lignes 135-136 : 7-8).

4.6.2 Des jeunes qui s'affirment

Il ressort également que « la diversité sexuelle et de genre... ben, en fait, ça l'a beaucoup changé dans les dernières années à l'adolescence [et qu'il n'y] avai[t] pas ça avant, des élèves qui se disent transgenres » (Billie, lignes 35-37 : 3).

Les participant.es mentionnent que si le contexte social actuel « permet de défoncer des portes », c'est « parce que dans les dernières années ça a extrêmement évolué, là » (Alex, lignes 376 : 23). Effectivement, Charlie souligne que « depuis comme, depuis 2016-2015 [il] y a quelque chose qui bouge par rapport à la sexualité. Heu, des revendications là de différentes communautés » (Charlie, lignes 619-621 : 43).

Il se dégage de la compréhension des répondant.es que l'acceptation et la compréhension de la diversité sexuelle chez les jeunes : « oui, ça évolue ». Élo constate que « gais, lesbiennes, de plus en plus, [les jeunes] comprennent mieux ça » (Élo, lignes 107-109 : 7-8).

Finalement, les répondant.es mentionnent que tant au niveau de l'identité sexuelle que de l'orientation, les jeunes prennent la parole et s'affirment :

Heu, ça peut être disons, une, mettons une patiente qui va m'dire : « Ben moi j'me considère comme hétérosexuelle, heu, en général j'suis plus intéressée par

les garçons, mais ça m'est arrivée d'avoir une relation sexuelle avec une fille. Pour essayer, pour voir, pour la découverte » (Halley, ligne 27 : 2).

Pis là, a me dis « Mais moi j'ai eu cette expérience-là, mais là j'pense pas que ça va être ça. T'sais, je l'ai vécu, mais moi j'pense que la prochaine ça va être avec un gars » (Billie, lignes 368-369 : 27).

Pis dans un contexte où est-ce que, on est une société super sexualisée, avoir des jeunes qui prennent parole pour revendiquer une asexualité, c'est magnifique, c'est magnifique (Charlie, lignes 368-371 : 25).

4.7 Vision d'avenir

Une vision d'avenir est commune chez les répondant.es et concerne l'espoir qu'il y « ait moins d'exclusion pis justement qu'il y ait moins de gens qui vont se sentir marginalisés » (Halley, lignes 367-370 : 22-23) et davantage de « ressources pour les jeunes personnes, pour naviguer leur sexualité » (Iggy, lignes 390-392 : 31-32).

Bien que les participant.es constatent une « plus grande ouverture sociale », toutes et tous souhaitent que la diversité « soit tolérée [...] qu'y en aille qui s'affichent » (Élo, ligne 411 : 24). Iels espèrent « que [cette évolution] va se maintenir, pis [...] que les prochaines années vont permettre cette couleur-là, de diversité [sexuelle et de genre] » (Billie, lignes 549-552 : 39).

Enfin, les participant.es partagent un désir que « les jeunes puissent être ultra informé.es sur autant de thématiques possibles liées à la sexualité, t'sais. Diversité sexuelle, de genre, mais aussi t'sais image corporelle et rapport à soi et les relations avec les autres » (Alex, lignes 362-365: 22).

Si les interviewé.es ont déjà mentionné que tout le monde n'est pas apte à intervenir au sujet de la sexualité, plusieurs insistent sur le « manque de formation pour les personnes

qui font de l'intervention, par rapport aux situations particulières » (Halley, lignes 352 : 28). De ce fait, il a été soulevé par certain.es répondant.es « qu'une formation serait nécessaire [non seulement] auprès des professionnel.les de la santé » (Charlie, lignes 129 : 8), mais auprès de « tout le monde qui travaille en intervention » (Alex, ligne 200), en ce qui concerne la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Dorian dit qu'il faut « continuer dans la prévention. Continuer dans la connaissance heu au niveau sexuel, super gros, continuer dans la formation » (Dorian, lignes 445-446 : 29).

Finalement, les répondant.es ont parlé d'une évolution sociale en lien à la diversité sexuelle et de genre. Aussi, les jeunes sont plus enclin.es à s'affirmer, tant au niveau de leur identité sexuelle que de leur orientation sexuelle. La vision d'avenir des répondant.es se résume à l'espoir d'une plus grande acceptation et le besoin de formations (en lien à la sexualité et la diversité sexuelle et de genre chez les jeunes), et ce tant au niveau des adolescent.es que des adultes qui travaillent avec eux.

4.8 Conclusion

Cette section du mémoire a permis de présenter les participant.es à cette recherche et de mettre en lumière les trois types de milieux de pratiques dans lesquels iels travaillent. Les répondant.es ont également exposé certains thèmes communs : l'absence de discours sur la sexualité des jeunes, les discours alternatifs et un regard partagé sur l'éducation à la sexualité. Le plaisir de travailler avec les jeunes a été discuté. De plus, deux compréhensions au sujet des adolescent.es ont permis une présentation croisée de la compréhension de la sexualité des jeunes. Il ressort de cela que la sexualité à l'adolescence est un terrain d'expérimentation et de découverte qui passe par l'orientation sexuelle, l'expression de genre et la sexualité en ligne. Elle est une sphère centrale et difficile de la vie des jeunes ; difficultés causées, entre autres,

par les pressions et normes sociales ainsi que par le manque d'information, de modèles et de services.

L'intervention en lien à la sexualité des jeunes comporte certains défis qui ont été abordés par les répondant.es ; les défis personnels et ceux en lien à l'adaptation des interventions.

Les répondant.es ont abordé la récente évolution sociale en ce qui a trait à la sexualité et la diversité de genre de manière plus générale pour ensuite aborder la capacité d'affirmation des jeunes.

Finalement, il ressort de ce chapitre que les répondant.es souhaitent une plus grande acceptation de la diversité et une collaboration entre les différentes institutions qui œuvrent auprès de cette population.

CHAPITRE V

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre revient sur le modèle dynamique du travail social conceptualisé par Karen Healy (2014) afin d'analyser les contextes de pratiques d'intervention sociale en lien à la sexualité des jeunes. À l'aide des travaux de Lhomond (2000), Michel Foucault (1976) et Judith Butler (2005), les discours en présence sont discutés en cinq thèmes : 1) la promotion de la santé ; 2) l'éducation sexuelle ; 3) le modèle binaire et hétérocentré ; 4) la critique féministe et queer ; et 5) l'absence de discours en lien à la sexualité des adolescent.es. Finalement, la question du pouvoir et de l'agentivité des adolescent.es est abordée, à l'aide des idées avancées par Norbert Elias (1991) au sujet de l'autodétermination.

5.1 Contexte de pratique en matière de sexualité des jeunes

Selon Healy (2014), le contexte de pratique du travail social est composé : 1) des discours en présence (lois et politiques sociales) ; 2) de la base formelle des intervenant.es ; 3) des besoins et attentes des personnes bénéficiant des services et de leur communauté ; et 4) du cadre de la pratique (Healy, 2014). Les entrevues avec des intervenant.es social.es ont fait ressortir trois milieux organisationnels dans lesquels se construit la pratique d'intervention.

5.1.1 Les organismes spécialisés en jeunesse

Un premier milieu est celui des organismes spécialisés en jeunesse : les écoles et divers projets éducatifs et communautaires pour les jeunes. Les discours en présence sont issus du programme de l'éducation à la sexualité, du discours médical et de santé publique, ainsi que de la lutte à l'hypersexualisation des jeunes.

5.1.1.1 Les discours en présence

Il a été soulevé en problématique que ces derniers discours caractérisent les adolescent.es comme un « groupe instable » sur les plans émotif, identitaire et relationnel, qui prend des « risques » et qui est peu conscient des potentielles « conséquences » de ses actes¹⁵.

Ces discours définissent des besoins et des interventions à mettre en place auprès des communautés ; par exemple, ce sont des expert.es issues de la médecine, de la sexologie et de la pédagogie qui participent à la conception et au déploiement du nouveau « programme d'éducation sexuelle » (MEES, 2019). Ce faisant, les organismes spécialisés en jeunesse, lesquels travaillent principalement dans les milieux éducatifs¹⁶, composent avec des discours et un programme qui appellent à

¹⁵ Comme il a été amené en problématique, la Santé publique identifie d'abord, « la précocité des relations sexuelles chez les jeunes [comme] un des facteurs associés au risque d'ITSS et de grossesses » (DSP, 2013 : 8) ; les jeunes doivent être encadrés dans l'exploration de leur sexualité afin qu'elle ne soit pas trop précoce. La lutte à l'hypersexualisation, s'intéressant davantage aux aspects sociaux, identifie les adolescent.es comme sujets « sensibles » aux « messages sexualisés » (Duquet et Queniat, 2009 ; Duquet, 2013), qui circulent dans les différentes sphères publiques ; il faut donc protéger le développement psychosexuel des adolescent.es de « l'hypersexualisation sociale » (Duquet, 2013 : 40).

¹⁶ Il est certain que les organismes spécialisés en jeunesse ne déploient pas leurs services exclusivement dans les milieux scolaires au Québec. Toutefois, aux fins de cette recherche je me concentre sur le milieu scolaire puisque tous.tes les répondant.es qui évoluent dans les organismes spécialisés en intervention jeunesse, travaillent en étroite collaboration avec les milieux scolaires québécois.

l'encadrement et l'éducation des jeunes. Ce programme vise à ce qu'ils développent une sexualité « saine », dénuée de violence, d'abus ou de risques pour leur santé physique, émotive ou mentale.

Cela signifie que l'intervention auprès des jeunes, en matière de sexualité, se construit dans un rapport autoritaire, de savoir/pouvoir (Foucault, 1976). Parce qu'ils détiennent les savoirs concernant « la » sexualité des jeunes, les intervenant.es des organismes spécialisés en intervention jeunesse sont appelé.es à prendre en charge¹⁷ les adolescent.es.

5.1.1.2 La formation des intervenant.es

En ce qui concerne la formation des intervenant.es, ce que Healy nomme « la base formelle » provient de plusieurs domaines : sexologie, intervention en toxicomanie, travail social et éducation spécialisée. Il a été mentionné que ces domaines de formation abordent très peu le sujet de la sexualité des adolescent.es et que s'il est abordé, il est principalement traité à travers la gestion des risques : grossesse, ITSS, première relation, consommation de drogue et d'alcool. Cela signifie que la formation académique offre peu d'opportunités aux intervenant.es de développer des connaissances théoriques ou scientifiques variées en ce qui a trait à la sexualité des jeunes, l'essentiel des discours en présence traitant exclusivement des risques potentiels.

¹⁷Saül Karwz (2011) identifie trois figures majeures dans les pratiques d'intervention sociale. Ces « figures » influencent les orientations, les manières d'être et de faire des institutions et des intervenant.es : « 1) la charité, dont une de ses actualisations contemporaines, l'humanitaire ; 2) la prise en charge, balise, marque et emblème du travail social ; 3) la prise en compte, à la fois composante généralement non sue des deux figures précédentes et un de leurs futurs prometteurs [...], met en scène des professionnels considérés comme des sujets socio-désirants qui s'adressent à d'autres sujets socio-désirants » (Karwz, 2011 : 96). Je reviens à plusieurs reprises sur l'idée de prise en charge, qui réfère à l'idée de l'auteur ; les dispositifs institutionnels de la prise en charge sont les politiques sociales ainsi que les institutions publiques et privées. Elle présume que ses destinataires ont des demandes, font des appels, sont tenus à des désirs que leurs conditions de vie empêchent (Karwz, 2011).

5.1.1.3 Les utilisateur.trices des services et leur communauté

Ce que Healy identifie comme un troisième élément du contexte de pratique concerne les utilisateur.trices des services et leur communauté : leurs besoins et leurs attentes. Cet élément touche les besoins de soutien et d'écoute des jeunes et les attentes d'éducation et d'encadrement, provenant des milieux éducatifs¹⁸.

J'ai identifié les professionnel.les des écoles (les enseignant.es, direction, infirmières, etc.) comme composante majeure de la communauté des adolescent.es. Le fait est qu'ils sont très actifs dans la définition des besoins et des services à déployer auprès des jeunes. Si les adolescent.es sont les bénéficiaires des services, les besoins de la « communauté scolaire » ont une importante influence dans la définition des attentes envers les intervenant.es sociales ; par exemple, le besoin de répondre aux exigences en lien au programme d'éducation à la sexualité.

Cela signifie que les organismes spécialisés en intervention jeunesse, bien qu'ils considèrent les besoins des jeunes de manière prioritaire, négocient principalement avec les attentes de la communauté : la mise en place d'une éducation sexuelle, d'un encadrement des jeunes et de la prévention des risques associés à leur sexualité.

5.1.1.4 Le cadre de la pratique

Enfin, ce que Healy nomme « le cadre de la pratique » fait référence à l'alliance entre les connaissances formelles et les connaissances et compétences informelles, développées dans la pratique. Cela inclut donc les théories et techniques, acquises au

¹⁸ Il faut toutefois faire attention de ne pas confondre milieux éducatifs et contexte éducatif. Les milieux éducatifs réfèrent aux institutions scolaires où plusieurs intervenant.es social.es sont appelé.es à pratiquer. Toutefois, le contexte éducatif (qui réfère à l'ensemble des éléments (Healy, 2014) actifs dans les milieux) se retrouve également dans certains milieux communautaires ; en dehors des écoles.

cours de la formation, ainsi que les connaissances tacites, développées par une exposition répétée aux situations issues de la pratique (Healy, 2014).

De ce fait, si les intervenant.es des organismes spécialisés en jeunesse possèdent peu de connaissances théoriques formelles en ce qui a trait à la sexualité des jeunes, ils développent leurs compétences dans le cadre offert par leur milieu de pratique : les milieux scolaires. Cela signifie que le cadre de la pratique des organismes spécialisés en jeunesse se construit principalement dans la répétition de pratique d'accompagnement, d'encadrement et de prévention des risques qui mettent en place un rapport d'autorité entre eux et les jeunes.

5.1.2 Les milieux de promotion de la santé

Un deuxième milieu organisationnel dont on m'a parlé en entrevue est celui des organismes et groupes qui travaillent en promotion de la santé sexuelle. En ce sens, il est important de revenir sur l'idée de « santé sexuelle », qui réfère à un « état de bien-être physique, mental et social relié à la sexualité », qui prend en considération les dimensions biologique, psychoaffective, socioculturelle et relationnelle (Santé Montréal, 2016). Il ne faut pas la confondre à la santé reproductive, qui s'intéresse spécifiquement « aux mécanismes de la procréation et au fonctionnement de l'appareil reproducteur à tous les stades de la vie » (Organisation mondiale de la Santé, 2019). Ce faisant, la santé sexuelle implique la possibilité d'avoir une sexualité responsable, satisfaisante et sûre ainsi que la liberté d'avoir des enfants si cela est souhaité.

5.1.2.1 Les discours en présence

Ici encore, les discours dominants dans ces organismes sont les discours biomédical et de santé publique, ainsi que les lois et politiques sociales. Parmi les lois évoquées et connues des intervenant.es, une dichotomie persiste entre la capacité des jeunes à

déterminer leur sexualité et leur identité sexuelle et de genre et leur capacité à gérer les risques associés. D'un côté, la loi 103 vise à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres. Cette loi reconnaît qu'à partir de 14 ans, un.e adolescent.e est en mesure de définir son identité de genre et de mettre en place les mesures nécessaires à sa libre expression.

D'un autre côté, le projet de loi C-2 rehausse l'âge du consentement sexuel ; il passe de 14 à 16 ans, dans le but de s'attaquer aux crimes violents et aux prédateurs sexuels. Ce projet de loi ne reconnaît pas la capacité d'une personne de 14 ans à donner un consentement libre et éclairé¹⁹ et de composer avec les risques qui y sont associés.

Si les discours issus des lois ont une plus grande reconnaissance de l'autodétermination des jeunes au sujet de leur identité de genre, ils perpétuent l'idée que les adolescent.es sont des êtres fragiles ; vulnérables aux potentiels dangers en lien à leur sexualité. Cela signifie que pour les milieux de promotion de la santé, les intervenant.es doivent négocier avec cette dichotomie ; dans leurs interventions et les réponses aux besoins témoignés par les jeunes qui utilisent leurs services.

5.1.2.2 La formation des intervenant.es

Les intervenant.es qui travaillent en promotion de la santé sont issues de la médecine et de la sexologie. Bien que leurs formations leur permettent de développer des connaissances précises en ce qui a trait à la sexualité (biologique ou clinique), les répondant.es ont souligné l'absence, au sein des sujets abordés lors de leur formation, de la sexualité des adolescent.es ; la sexualité des jeunes, semble-t-il serait un sujet qui crée malaise et inconfort.

¹⁹ Je rappelle que le consentement à des activités sexuelles peut être valide pour les jeunes de 12 et 13 ans, si les partenaires ont une différence d'âge de maximum 2 ans. En ce qui concerne les jeunes de 14 et 15 ans, la limite se situe à 5 ans (Éducaloi, 2019). À partir de 16 ans, le consentement est reconnu légalement, dans la mesure où les rapports sexuels ne sont pas avec une personne en situation de pouvoir ou d'autorité.

5.1.2.3 Les utilisateur.trices des services et leur communauté

Tel que pour les intervenant.es qui travaillent dans un organisme jeunesse, les adolescent.es sont les personnes usagères des services. Toutefois, ici les besoins reposent spécifiquement sur les services de santé sexuelle. Les besoins restent spécifiques aux mandats des intervenant.es ; soit en lien à la médecine ou aux violences sexuelles. La communauté entourant les jeunes bénéficiant des services concerne les écoles dans lesquelles les outils de promotion de santé seront déployés (par exemple des campagnes de sensibilisation aux agressions sexuelles) et les personnes qui ont la charge légale des jeunes (parents, tuteurs.trices). Comme les milieux de promotion de la santé collaborent ponctuellement avec la communauté des jeunes, l'influence de celle-ci est réduite, contrairement aux organismes spécialisés en jeunesse.

5.1.2.4 Le cadre de la pratique

Le cadre de pratique se situe dans la négociation des intervenan.tes avec les discours dominants issus des lois, de la médecine et de la santé publique. Leurs domaines de formation (médecine et sexologie) agissent également à titre de producteurs importants de savoirs en lien à la sexualité des jeunes. Quoique le sujet soit peu abordé dans leur domaine de formation, ces intervenant.es détiennent des connaissances au sujet de la sexualité ou chercheront à se former plus précisément sur le sujet. Iels sont donc enclin.es à remettre en question et à adopter une analyse critique, tant de leur milieu, des discours en présence, que de leur propre pratique. Iels créent ainsi un cadre de pratique qui est flexible et évolutif, au sein d'une structure rigide.

5.1.3 Les organismes LGBTQ+

Un troisième milieu a été abordé lors des entretiens; il s'agit des organismes LGBTQ+. Comme il a été abordé en problématique, des luttes sociales et des lois ont, au cours des dernières décennies, contribué à l'élargissement de la compréhension de la diversité sexuelle et de genre, notamment à l'adolescence. Celles-ci ont permis, entre autres, l'émergence d'organismes LGBTQ+. Ces milieux de pratique ont été mis en place par cette communauté marginalisée qui revendiquait ses droits à des soins en matière de santé et de bien-être (Healy, 2014) et ce, sans discrimination.

5.1.3.1 Les discours en présence

Dans ce troisième milieu organisationnel, les discours en présence sont issus des théories féministes et queer²⁰ qui contestent la manière dont les discours dominants de la biomédecine et des sciences humaines définissent la sexualité de manière linéaire, binaire et hétéronormative. On y critique la définition dominante des services d'encadrement et leur nécessité au bon développement de la sexualité à l'adolescence. La critique concerne également leur tendance à nier le pouvoir d'agentivité des jeunes dans toutes les sphères de leur sexualité, par l'invalidation de leur affirmation au sujet de l'identité sexuelle, de genre et de leurs pratiques.

Cela signifie que le discours prédominant ici est alternatif²¹: il reconnaît l'agentivité des jeunes, tant en ce qui a trait à leur identité sexuelle et de genre que leur capacité à

²⁰ Il est certain que d'autres types de discours sont actifs au sein d'autres milieux de pratiques LGBTQ+. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, j'ai noté que les principaux discours sont issus des théories queer et féministes.

²¹ Ces discours sont alternatifs au sens proposé par Healy (2014). Je réfère ici à ce que l'auteur entend par les discours des « droits des citoyen.es » (*traduction libre*, Healy, 2014 : 88), produits par les communautés à partir de leurs besoins, plutôt qu'à partir des savoirs de la médecine ou des sciences sociales.

comprendre et à prendre en charge l'expression de leur sexualité de manière positive (Lang, 2011).

5.1.3.2 La formation des intervenant.es

Formé.es en travail social et d'autres domaines des sciences humaines, les professionnel.les rencontré.es ont mentionné que le sujet de la sexualité ou la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence n'est pas suffisamment abordé. Ainsi, leur base formelle en ce qui a trait à la diversité sexuelle ou de genre à l'adolescence s'acquiert à travers diverses formations, suivies au cours de leur pratique professionnelle : formations sur les réalités trans, le travail du sexe, l'intervention auprès des jeunes. Néanmoins, les répondant.es ont soulevé que la sexualité est un sujet largement abordé dans leur milieu de pratique ; les adultes comme les adolescent.es ont une aise à discuter du sujet entre eux ou les uns avec les autres.

5.1.3.3 Les utilisateur.trices des services et leur communauté

En ce qui a trait aux besoins et attentes des jeunes bénéficiant des services, ils concernent principalement la sphère de l'identité sexuelle et de genre. Les organismes LGBTQ+ reconnaissent les possibilités de discrimination et d'invalidation de l'identité sexuelle ou de genre des jeunes, que ce soit dans leur famille, le milieu scolaire ou les différents espaces publics. De ce fait, un objectif majeur sera de mettre en place des espaces sécuritaires à l'expression libre des jeunes bénéficiant de leurs services. Ces espaces sont donc exclusifs aux adolescent.es LGBTQ+. Cela signifie que, contrairement aux organismes spécialisés en jeunesse et de promotion de la santé, ce qui a été identifié précédemment comme la communauté des jeunes (parents/tuteur.trices ou professionnel.les scolaire) a une influence minime dans la définition des besoins et des interventions à prioriser.

5.1.3.4 Le cadre de la pratique

Le savoir expérientiel des personnes travaillant dans les organisations LGBTQ+ est un élément majeur du cadre de pratique. En effet, il a été soulevé par les répondant.es que la connaissance personnelle de l’oppression sexuelle ou de genre — homophobie, sexisme, etc. — représente un outil important à l’intervention en lien à la sexualité de ces jeunes. En ce sens, le cadre de pratique de ces intervenant.es est créé à partir de leurs connaissances formelles d’intervention, mais surtout de leurs connaissances personnelles des enjeux et besoins associés à la diversité sexuelle et de genre. Ce partage d’expériences donne l’occasion de mettre de l’avant un cadre fluide en constant changement ; il évolue selon le contexte et les transformations sociales touchant la diversité sexuelle et de genre et les réalités propres à la sexualité à l’adolescence.

5.2 Les discours dominants et alternatifs en présence

En toile de fond des trois milieux organisationnels que nous avons discutés, des discours dominants et alternatifs se dégagent. Cette section approfondit l’analyse de ces discours, à la lumière des concepts de Foucault (1976) et de Butler (2005).

5.2.1 Thème 1 : la promotion de la santé

Comme le mentionne Healy (2014), le discours biomédical est présent dans un large spectre de contextes de pratique. Il est aussi transversal aux quatre autres thèmes abordés dans cette section, à travers la promotion de la santé.

En regard de la sexualité à l’adolescence, les expert.es de la santé publique jouent un rôle central dans la définition de la sexualité et des besoins des jeunes. Iels assurent la mise en forme et en ordre de leurs pratiques et établissent les règles permettant de

définir « la » sexualité des jeunes et ses usages (Lhomond, 2009). Le discours de promotion de la santé (gynécologique et sexuelle) met en place des manœuvres (campagne de sensibilisation, éducation sexuelle, publicité à visée préventive, etc.), qui (re)produisent « un discours de vérité » au sujet de « la » sexualité des adolescent.es (Foucault, 1976). Son lien avec les intervenant.es réside dans le rapport savoir/pouvoir qu'il impose. Les savoirs sont produits par les expert.es (issus des disciplines reconnues comme productrices légitimes de connaissances) et imposés aux intervenant.es qui, elles, participent à la mise en forme et en ordre des manœuvres de promotion de la santé.

5.2.2 Thème 2 : l'éducation à la sexualité

À travers sa volonté d'aider et d'accompagner les jeunes face aux défis qui se posent en matière de sexualité (MEES, 2019), l'éducation sexuelle au Québec met à l'œuvre une prise en charge continue des adolescent.es, par une multitude d'acteurs et d'actrices sociales : infirmier.ères, enseignant.es, intervenant.es, parents.

Le discours de l'éducation sexuelle implique une relation de savoir et de pouvoir (Foucault, 1976), qui s'exprime en deux temps. Elle s'exprime d'abord entre les expert.es et les intervenant.es, ainsi qu'entre ces intervenant.es et les jeunes utilisant leurs services. Une question s'impose : l'intervenant.e social.e devra-t-iel négocier avec cette double relation de savoir/pouvoir, par le questionnement des savoirs qui lui sont imposés et par la manière de les partager (imposer) aux jeunes et leur communauté ?

Les intervenant.es social.es des milieux spécialisés en jeunesse ne participent pas à la définition des caractéristiques, des besoins et des interventions à privilégier en lien à la sexualité des jeunes. Or, une fois dans leur pratique, iels détiennent les savoirs concernant « la » sexualité à l'adolescence ; les savoirs, abordés précédemment, qui

leur ont été transmis par les expert.es dans leur formation de base. Ces connaissances ainsi que les attentes et besoins de la « communauté scolaire » leur donnent la responsabilité de prendre part à la prise en charge collective de l'éducation sexuelle des adolescent.es. Iels ont le pouvoir (devoir) d'indiquer aux jeunes ce qui est licite ou illicite, permis ou défendu, ce qui appartient aux filles ou aux garçons ou ce qui définit l'homosexualité et l'hétérosexualité à l'adolescence. Par exemple, les contenus sur des questions légales, anatomiques et relationnelles sont prédéfinis par des expert.es, selon l'âge des jeunes ou leur degré scolaire. Ce faisant, le travail d'intervention visera à recadrer les jeunes face à leur consommation de pornographie, aux droits et responsabilités en lien à la sexualité, au port de vêtements « trop sexy » ou face à ce qui est « normal » ou non à leur âge.

Le discours de l'éducation sexuelle met en place une puissante « manœuvre » pour la prise en charge du « germe sexuel » (Foucault, 1976 : 138) des adolescent.es : le devoir d'éducation. L'idée première concerne l'impréparation des jeunes aux changements physiques et moraux qui surviennent dans leur vie et aux risques associés à cette ignorance. Ainsi, améliorer les attitudes des jeunes face à la santé sexuelle et reproductive permettrait, nous l'avons vu à maintes reprises, de prévenir la propagation des ITSS, des grossesses non désirées et des violences sexuelles (OMS, 2019) et préviendrait des risques sanitaires pour la société.

Le devoir d'éducation est donc une responsabilité d'ordre social et collectif ; la sexualité à l'adolescence « porte en elle des dangers physiques et moraux, collectifs et individuels » (Foucault, 1976) qui doit être encadrée par les adultes responsables. Le discours de l'éducation (pédagogisation) sexuelle se déploie ainsi dans toutes les sphères de vie sociale des jeunes : les parents, les familles, les éducateurs, les médecins et les intervenant.es social.es sont appelé.es à assurer un encadrement continu (Foucault, 1976).

5.2.3 Thème 3 : le modèle binaire et hétérocentré

Les intervenant.es n'échappent pas à se représenter la sexualité des jeunes sous des règles binaires ; certain.es reconduisent ces règles à travers des modèles hétérocentrés et d'autres rapportent la pression sociale envers les jeunes à performer la masculinité ou la féminité.

À travers les éléments amenés précédemment se dégage la définition d'une sexualité divisée en deux, dite « naturelle », qui distingue la sexualité des filles de celle des garçons. Il ressort de certains entretiens que les adolescentes et les adolescents n'ont pas les mêmes caractéristiques physiques, sociales et relationnelles ; la « nature féminine » rechercherait la relation et la « nature masculine » rechercherait l'aventure. Les objectifs d'intervention ne seraient-ils donc pas les mêmes ?

5.2.3.1 Hypersexualisation et performativité du genre

Un cas de figure important amené en entrevues est le phénomène de l'hypersexualisation. Selon les intervenant.es et les discours dominants, ce phénomène place les filles dans un rôle de victimes ; davantage contraintes par les « standards pornographiques » à reproduire ces codes (vêtements sexy, comportements lascifs, etc.) (Duquet, 2013). Il a également été rapporté, lors des entretiens, que les interventions adressées aux filles à ce sujet sont différentes de celles faites auprès des garçons. Elles sont plus dirigées vers un encadrement des comportements, versus une sensibilisation face aux répercussions de ces images hypersexualisées sur la perception et les attitudes vis-à-vis des femmes/filles.

Enfin, si la performativité du genre (Butler, 2005) s'exprime par l'appropriation et la reproduction de codes associés aux genres (féminin/masculin), les discours de

« vérités » sur la sexualité des jeunes créent une attente face à leur « essence genrée » ; entre autres par la distinction entre le désir de relations des filles et celui d’aventures et d’exploration des garçons. Aussi, bien que l’on parle de la sexualité des filles sur un plan d’égalité et non pas en termes de risques ou d’interdits (Brown et Dunk-West, 2011 ; MEES, 2019), la binarité présente dans le discours façonne les limites de leurs expériences ; les limites associées au lien entre leur âge, leur sexe, leur genre et leurs désirs (Butler, 2005). En ce sens, il est attendu des jeunes filles qu’elles s’abstiennent d’adopter certains comportements ou pratiques sexuelles (sexe anal, sexting, port de vêtements sexy), puisqu’elles ne le feraient pas en toute agentivité ; elles seraient les victimes de l’influence de l’« hypersexualisation sociale » (Duquet, 2013).

Finalement, je me questionne si ce discours culturel hégémonique, « qui se [fait] passer pour le langage de la rationalité » (Butler, 2005 : 72) encourage l’agentivité des jeunes ou les restreint aux expériences attendues selon l’essence de leur genre : attente culturelle que les jeunes filles cherchent une relation et que les garçons cherchent des aventures. En d’autres mots, en quoi ces discours et les interventions qu’ils promeuvent conduisent l’idée que les jeunes sont aptes à découvrir une sexualité (qui peut être plurielle), en toute connaissance des influences médiatiques et sociales et ce peu importe leur genre ?

5.2.3.2 Diversité sexuelle, diversité de genre et normes sociales ; la ségrégation des réalités LGBTQ+ et la poursuite d’un discours sur l’essence genrée

Autre cas de figure : la manière dont sont abordées des réalités LGBTQ+. Il y a là aussi, dans les propos des intervenant.es comme dans les discours en présence dans les milieux, une tendance à produire et reproduire une « nature sexuelle » (Butler, 2005) hétérosexuelle. D’ailleurs, des participant.es ont mentionné que les modèles généralement utilisés dans leurs milieux pour parler de sexualité sont essentiellement

hétérosexuels. L'hétérosexualité est présupposée dans le cursus général ; la diversité sexuelle ou de genre est traitée comme un élément « à part ». En ce sens, les intervenant.es sont responsables d'offrir des ateliers spécifiques à l'homosexualité et la diversité de genre. Certain.es font appel à d'autres organismes spécialisés sur la question lorsque vient le moment de traiter ce sujet. D'autres craignent l'omission de certaines réalités/contenus sur la diversité dans l'implantation du nouveau programme d'éducation à la sexualité.

Nonobstant les avancées théoriques politiques concernant la diversité sexuelle et de genre, une généralisation universelle et hétérosexuelle est présente dans les milieux théoriques et de praxis, ainsi que dans les discours dominants. La conjoncture entre le sexe, le genre et les désirs (Butler, 2005) des jeunes et une série de catégories binaires (filles/garçons, hétéro/homo, transgenre/cisgenre) participent à la régulation et la normalisation des comportements, créant ainsi des catégories bien distinctes d'identité et de sexualité.

Cette série d'oppositions binaires régule des formes d'identités « cohérentes » au modèle normatif ; la véritable identité sexuelle serait alors « féminine » ou « masculine » et permettrait d'exprimer la féminité en opposition à la masculinité (Butler, 2005). Cette « matrice culturelle » produite et reproduite par les discours dominants de l'éducation sexuelle et de la promotion de la santé rend intelligible l'identité de genre (Butler 2005) hétérosexuelle et cisgenre. Ce faisant, toute « identité » qui n'arrive pas à s'y conformer apparaît comme une « anomalie du développement ou [une] impossibilité logique » (Butler, 2005 : 85) ; un cas « à part ».

5.2.4 Thème 4 : le discours alternatif : la critique féministe et queer

Il a été démontré, lors de la problématisation du sujet de cette recherche, qu'un apport important à l'évolution de la compréhension de la sexualité des jeunes se situe dans les

théories féministes et queer. L'apport se situe dans la proposition de déconstruire l'idée de « nature » associée au genre et en rendant fluide les notions d'identité sexuelle, de genre et leur expression. Les lois mises en place par les gouvernements fédéral et provincial ont également contribué à l'évolution de la compréhension de la diversité sexuelle et de genre, de la décriminalisation de l'homosexualité jusqu'à la lutte à la transphobie. En effet, les participant.es remarquent plusieurs changements dans leur milieu de pratique : une plus grande acceptation et une meilleure compréhension de la diversité sexuelle et de genre.

Les théories queers ont permis la déconstruction de l'identité (binaire) de genre et mis l'accent sur l'autoidentification. Ceci a des résonances dans les milieux de pratique. Les organismes LGBTQ+ sont porteurs d'un discours alternatif qui reconnaît avant tout la capacité d'autodétermination des adolescent.es dans l'expression de leur sexualité ; pratiques, comportements, identité sexuelle ou de genre. Ce faisant, le discours alternatif remet en question les connaissances que la plupart des intervenant.es ont acquises en formation ; leur « base formelle » (Healy, 2014) en intervention, qui insiste sur la prise en charge de la sexualité des jeunes, plutôt que la prise en compte (Krawz, 2011) de leur autodétermination.

Ce discours alternatif est féministe et queer. Il déconstruit l'ordre « naturel » (Butler, 2005) de la sexualité des jeunes, qui est promue par les discours de santé publique et d'éducation sexuelle. En effet, il remet en question l'interprétation patriarcale de la sexualité par couples binaires (femelle/mâle, homo/hétéro, cis/trans), qui nie la fluidité ou les nuances présentes dans l'autoidentification.

Le refus de « l'instance de cette règle binaire » (Foucault, 1976) amène à adopter un nouveau langage, plus inclusif, qui ne suppose ni l'identité sexuelle ou de genre ni les pratiques ou le type de relations lors d'une intervention. Il s'agit de ne pas mentionner le genre, de parler plutôt d'individu, d'utiliser le terme « partenaire » et demander aux

jeunes quel pronom employer pour les identifier. En ce sens, les intervenant.es refusent les normes sexuelles imposées aux jeunes et reconnaissent les enjeux de pouvoir, inhérents au rôle d'intervenant.e social.e en lien à la sexualité des adolescent.es.

Ainsi, ces discours alternatifs déconstruisent le (double) rapport de savoir/pouvoir installé dans les discours dominants de l'éducation sexuelle et la promotion de la santé. Ils reconnaissent la manière dont ces rapports « de pouvoir et de conflit façonnent les relations et les services dans les institutions » (Traduction libre Healy, 2014 : 87). Ils offrent finalement de nouvelles opportunités d'accès à l'affirmation et la réalisation de valeurs attachées à l'intervention sociale, telles que la promotion de l'autodétermination des jeunes et des bénéficiaires de services, la justice sociale en lien à l'expression de la sexualité et le changement social global (Healy, 2014).

5.2.5 Thème 5 : le silence autour de la sexualité des jeunes

Un dernier thème qui ressort des données récoltées est la persistance du silence entourant la sexualité des jeunes. En effet, tous.les les répondant.es ont mentionné l'omission du sujet dans leur milieu de formation et dans leur milieu de pratique. Pourquoi ce silence persiste-t-il malgré qu'une profusion de discours traitent, nomment et définissent les contours de la sexualité des adolescent.es?

Foucault (1976) amène l'idée de l'absence de discours sur le sexe comme produit de pouvoir. Le silence et le tabou entourant la sexualité des jeunes « abritent le pouvoir [et] ancrent ses interdits » (Foucault, 1976 : 133) ; il est un élément discursif important à la mise en place de dispositifs de savoir et de pouvoir. Sa fonction et son poids diffèrent selon la personne, sa position de pouvoir ou le contexte institutionnel dans lequel elle se trouve (Foucault, 1976). Or, omettre la discussion au sujet de la sexualité des adolescent.es enracine les discours dominants dans le rôle de « vérités »

(hétéronormés, cisgenres, binaires) et renforce les dynamiques qu'ils prescrivent (prise en charge et encadrement). D'ailleurs, la sexualité des jeunes est abordée, dans plusieurs organisations, uniquement dans certains cadres très précis, notamment ceux des discours dominants (l'éducation sexuelle et la promotion de la santé). L'idée n'est pas de dire qu'il n'existe pas de discours au sujet de la sexualité des jeunes. Bien au contraire. Ce silence renforce l'idée, amenée par la profusion de discours dominants, que ces dernier.es sont des êtres irréfléchis, à contrôler, qui doivent développer leur sexualité dans un ordre précis, selon leur âge, leur sexe et leur genre.

5.3 Favoriser l'agentivité et l'autodétermination des jeunes

Tout au long de ce chapitre, plusieurs questions ont émergé en ce qui a trait au pouvoir d'agentivité et d'autoidentification des jeunes, à savoir comment leur autodétermination est favorisée, promue ou encouragée.

En regard de ces interrogations, il est pertinent de souligner ce que le référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux du Québec stipule :

[...] la personne humaine est d'abord considérée par les travailleurs sociaux dans sa capacité d'autodétermination, soit de se développer en tant qu'acteur de sa vie ses potentialités, de reconnaître ses comportements, y compris la responsabilité de ses erreurs, et leurs conséquences sur elle-même et sur les autres, d'identifier ses aspirations et ses projets, d'opérer des choix et d'agir en fonction de ceux-ci (Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux du Québec, 2012 : 10).

Lors de l'analyse des matériaux, un élément a retenu mon attention : bien que plusieurs répondant.es disent reconnaître le pouvoir d'agentivité des jeunes, leur « base formelle » (Healy, 2014) en intervention et leurs milieux de pratique vise davantage une prise en charge de la sexualité plutôt que la prise en compte (Krawz, 2011) de l'autodétermination (autoidentification ou agentivité) des adolescent.es. Ce faisant, les

intervenant.es ont le devoir (pouvoir) d'indiquer aux jeunes ce qui est permis ou défendu, naturel ou contre nature (Foucault, 1976) et ce, selon un ordre (pré)établi entre le sexe, le genre, le désir et le développement psychosexuel (Butler, 2005 ; MEES, 2019). Ce devoir vient-il en contradiction avec leur vision de l'agentivité ou d'une approche qui favoriserait l'autoidentification des jeunes ? Si les intervenant.es (et le travail social) reconnaissent la capacité d'autodétermination des individus, en quoi leurs pratiques d'intervention ou les milieux dans lesquels elles se déploient mettent en place les éléments en faveur de son expression ?

Bien que je n'aie pas approfondi l'idée d'autodétermination précédemment, j'aimerais encourager les lectrices et lecteurs à faire des liens entre les éléments amenés tout au long de ce mémoire et les travaux de Norbert Elias (1991) à ce sujet.

Elias (1991) cerne dans les traditions sociologiques l'idée de concevoir le monde social comme un réseau de relations qui ne sont pas égales ; tant dans leurs échanges que leurs positions (Elias, 1991). Par exemple, les relations entre les expert.es et les intervenant.es terrain ainsi qu'entre ces intervenant.es et les jeunes ne sont pas égales; il s'y trouve un double rapport de savoir/pouvoir.

L'auteur met aussi de l'avant « les dépendances réciproques qui lient les individus les uns aux autres comme la matrice constitutive de la société » (Elias 1991, p. 13). Ce faisant, cette dépendance place l'individu dans un rôle « déterminé par des relations sociales anciennes ou présentes ». Ces relations qui construisent le bagage relationnel d'une personne (Elias 1991, p. 13), qui limite sa liberté d'action par ses relations aux autres.

Ainsi selon Elias, l'autodétermination se définit à l'intérieur de l'exercice de la « liberté » ou du « pouvoir » chez un individu. Cet exercice prend forme par le maintien d'un équilibre au sein de tensions propres à chacune de ces relations (Elias 1991, p. 17). À la lumière de ces idées, pourrions-nous dire que le lieu où les jeunes exercent leur

liberté serait à l'intérieur de leur bagage relationnel avec leur communauté²² ? Cette communauté serait constituée de « bagages relationnels » où les échanges et les positions seraient inégales : si les jeunes sont parfois vu.es comme des êtres ignorants (échanges inégaux), iels doivent être pris.es en charge par les adultes responsables (positions inégales).

Dans le même ordre d'idées, nous aurons constaté que les expert.es produisent sur la sexualité des adolescent.es un discours de vérités qui sert à l'identifier et la scinder (Foucault, 1976). Ce discours est reproduit dans les contextes de pratique (Healy, 2014) qui, à travers ses composantes²³, continuent de perpétuer une « norme socialement acceptable » (Ibid.) ; un parcours sain pour l'exploration sexuelle « normale » des jeunes.

Je me demande alors où se trouve l'exercice du « pouvoir » des adolescent.es au sujet de leur sexualité. Est-ce que l'intervention sociale favorise chez les jeunes l'identification libre de ce qui détermine leur sexualité et surtout ce qui la fait « échapper à elle-même » (Foucault, 1976 : 93); ce qui la fait échapper à la « norme » produite par les discours hégémoniques ?

5.4 Conclusion

Dans cette section, j'ai analysé les matériaux récoltés à l'aide des travaux de Healy (2014), Foucault et Butler (2005).

²² Le terme communauté ici est employé en référence au cadre théorique de cette recherche; selon Healy (2014). De ce fait, il s'agit ici de la communauté autour des jeunes, donc les professionnel.les de l'école, de leurs parents, leurs pair.es.

²³Healy (2014) soutient que les quatre composantes du contexte de pratique de l'intervention sociale sont : 1. des discours dominants (lois et politiques sociales), 2. de la base formelle des intervenant.es, 3. les besoins et attentes des personnes bénéficiant des services et de leur communauté, ainsi que 4. du cadre de la pratique (Healy, 2014).

Tout d'abord, j'ai identifié les différents éléments qui construisent les contextes de pratique (Healy, 2014) de l'intervention sociale en matière de sexualité à l'adolescence. Si les discours de la biomédecine, de la santé publique et de l'éducation à la sexualité sont des discours dominants en ce qui a trait à la sexualité des adolescent.es (Healy, 2014), les théories féministes et queer agissent en tant que discours alternatifs.

Cinq grands thèmes (la promotion de la santé, l'éducation à la sexualité, le modèle binaire et hétérocentré, la critique féministe et queer et l'absence de discours) ont été abordés. J'y ai abordé la double relation de savoir et de pouvoir (Foucault, 1976) et la présence de la stratégie de « pédagogisation du sexe de l'enfant » (Foucault, 1976) dans les discours dominants de la promotion de la santé ainsi que dans l'éducation à la sexualité.

Aussi, deux cas de figure (l'hypersexualisation et la ségrégation des réalités LGBTQ+) ont permis d'analyser en quoi les discours dominants en lien à la sexualité des jeunes ne sont pas à l'abri de reproduire une attente face à l'essence genrée des jeunes (Butler, 2005) et de les restreindre aux expériences attendues selon leur genre et leur développement psychosexuel.

Il ressort également de cette section que les discours alternatifs permettent de déconstruire, en autres choses, le rapport de savoir/pouvoir présent dans les discours dominants. Aussi, le silence entourant la sexualité des jeunes place les discours de protection, et de prise en charge dans un rôle de « vérité » ; les jeunes doivent être encadré.es pour se développer sainement.

Finalement, les théories d'Elias (1991) m'ont permis de réfléchir à la façon dont l'intervention sociale favorise (ou non) l'autodétermination des jeunes en ce qui a trait à leur sexualité et leur identité sexuelle et de genre.

CONCLUSION

En guise de conclusion, je reviens sur le processus de recherche et sur certains aspects qui ont retenu mon attention, au cours de la rédaction de ce mémoire. La présente section fait d'abord un retour sur la démarche qui soutient cette recherche ; je reviens sur chaque étape et leurs éléments saillants. Je fais également un retour sur les questions de l'intervention jeunesse en matière de sexualité, de transformation sociale, de l'autodétermination des adolescent.es et propose quelques pistes de réflexions.

Retour sur le processus de recherche

L'objectif général de cette recherche était de connaître la perception des intervenant.es social.es à propos de la sexualité des jeunes, et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Une première étape, la recension des écrits, m'a permis de constater que les avancées théoriques féministes et queer participent à l'évolution de la compréhension de la sexualité des jeunes. Ces avancées théoriques amènent un regard critique sur les rapports de pouvoir en place et rendent fluides les notions d'identité sexuelle, d'identité de genre et d'expression de genre (y compris chez les jeunes). Par ailleurs, la revue de la littérature montre que depuis les 50 dernières années, les lois québécoises et canadiennes en lien à la diversité sexuelle et de genre se sont transformées ; de la décriminalisation de l'homosexualité jusqu'à la lutte à la transphobie. Toutefois, en ce qui a trait à la sexualité des jeunes, une dichotomie demeure. Les lois 103 et C-2 sont de bons exemples qui m'ont permis d'illustrer la tension qui persiste entre la reconnaissance du pouvoir d'agentivité des jeunes et le resserrement de l'encadrement de leur sexualité.

La présente recherche établit un lien entre les avancées théoriques et politiques puis la pratique de l'intervention sociale (Healy, 2014). En effet, celles-ci jouent un rôle dans la construction du cadre de la pratique des intervenant.es qui œuvrent auprès des adolescent.es dans les organismes spécialisés en jeunesse, dans les milieux de promotion de la santé et dans les organismes LGBTQ+. Par l'analyse des discours dominants et alternatifs en présence dans ces milieux de pratique, j'ai identifié cinq thèmes d'analyse : la promotion de la santé, l'éducation à la sexualité, le modèle binaire et hétérocentré, la critique féministe et queer et l'absence de discours. Ainsi, j'ai analysé en quoi le dispositif de sexualité y est à l'œuvre et installe un double rapport de savoir/pouvoir ; notamment par la stratégie de « pédagogisation du sexe de l'enfant » (Foucault, 1976). Les discours dominants produisent et reproduisent l'idée d'un « ordre naturel » — le développement psychosexuel — entre le sexe, le genre et le désir des jeunes (Butler, 2005). Cet ordre installe, dans certains types d'intervention, une attente face à « l'essence genrée » (Ibid.), qui divise la sexualité des jeunes en couples binaires ; fille/garçon, cisgenre/transgenre, hétéro/homo.

Les discours féministes et queer sont alternatifs et viennent questionner les discours dominants ; ceux-ci prédominent même dans certains milieux de pratique. Finalement, l'absence de discours au sujet de la sexualité des jeunes, dans le milieu de pratique ou de formation des intervenant.es, s'avère être liée aux discours dominants de promotion de la santé et d'éducation à la sexualité qui sont posés comme des « vérités » (Foucault, 1976) au sujet de la sexualité des jeunes.

Sans exception, les intervenant.es interviewé.es ont souligné le plaisir qu'ils ont à travailler avec les adolescent.es. Qu'ils soient dans une posture de prise en charge ou de prise en compte (Karsz, 2011), tous.tes ont à cœur le bien-être sexuel des jeunes et leur libre expression et perçoivent les jeunes comme des individus agréables à côtoyer. Toutefois, les discours dominants entretiennent l'idée que l'adolescent.e est à la fois dangereux.se et en danger. Cet imaginaire vient justifier la mise en œuvre de pratiques d'encadrement et de contrôle. Ce faisant, selon leur milieu, les intervenant.es sont

appelé.es à négocier avec les discours et l'image des jeunes qu'ils proposent lorsqu'arrive le temps de définir les contours de leur pratique.

Le désir de transformation sociale et l'autodétermination des jeunes

Les intervenant.es rencontré.es se perçoivent comme des agent.es de transformation sociale. Iels ont, unanimement, un désir de participer à l'évolution de la compréhension sociale au sujet de la sexualité et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence. Que ce soit auprès de leurs collègues de travail, de leurs familles et ami.es ou par leur implication au sein de luttes sociales, iels appliquent une « force de travail » qui vise la création de nouvelles situations sociales (Karsz, 2011), c'est-à-dire des espaces sociaux (publics ou privés) où les individus (adultes) sont sensibilisé.es aux enjeux de sexualité ou de diversité auxquels font face les jeunes. Les « nouvelles situations sociales » se créent également par la manière dont les intervenant.es discuteront de la sexualité des jeunes : en utilisant des termes positifs et inclusifs, en reconnaissant leur pouvoir d'agentivité et en soulignant aussi l'importance de la voix des jeunes dans la définition de leurs besoins ou en tentant de défaire les idées préconçues de leurs collègues ou ami.es. Les intervenant.es sont, à travers leurs actions, des agent.es de changements, entre autres par la création d'espaces où la sexualité des jeunes est réfléchi.e et discutée d'une manière qui diffère du cadre proposé par les discours dominants. À cet effet, plusieurs répondant.es ont souligné les transformations qui s'effectuent au sein leur organisation. Iels notent une plus grande acceptation et représentativité de la diversité sexuelle et de genre et une meilleure compréhension de la part des jeunes et des professionnel.les.

Les répondant.es issues des organismes spécialisés en jeunesse ou de promotion de la santé parlent de changements auprès de leurs collègues, de leur famille et ami.es. Lorsqu'il s'agit des milieux LGBTQ+ les répondant.es remettent en question les « discours de vérité » et tentent activement de renverser, transformer, les schèmes de

pratiques d'encadrement et de contrôle de la sexualité produits par ces discours. Les milieux LGBTQ+ sont des acteurs de changements dans l'optique où ils visent à transformer la pratique elle-même.

Autrement dit, parce qu'ils renversent les discours dominants et les relations de pouvoir qu'ils façonnent (Healy, 2014), leurs approches d'intervention sont à l'image des besoins de la communauté qu'ils desservent et diffèrent des approches d'intervention d'autres organisations (organismes spécialisés en jeunesse ou de promotion de la santé).

Les organisations LGBTQ+ forment des milieux qui semblent avoir une plus grande marge de manœuvre en ce qui a trait à l'exercice de l'autodétermination des adolescent.es. Les pratiques d'intervention de ces groupes favorisent la mise en place d'espaces de libre expression pour les jeunes. Des espaces où les adolescent.es exercent un pouvoir par l'expression libre et sans crainte de leur identité sexuelle et de genre.

Un exemple de pratique qui favorise l'autodétermination des jeunes est de nommer le débalancement du pouvoir entre les intervenant.es et les jeunes. Karsz (2011) soutient que, dans une posture de prise en compte, l'intervenant.e reconnaît chaque individu (l'intervenant.e et l'adolescent.e) comme des « sujets socio-désirants » qui négocient leurs désirs respectifs (Karsz, 2011). Ce faisant, en déconstruisant le rapport asymétrique de savoir/pouvoir qui existent entre eux, mais aussi entre les jeunes et les adultes, ces intervenant.es prennent en compte le désir d'agentivité des jeunes et leur capacité d'autodétermination.

Un autre exemple serait le partage expérientiel des différentes oppressions en lien à l'expression de la sexualité ou du genre — la transphobie, le sexisme, l'homophobie, etc. Ce partage crée un équilibre au sein des tensions créées par l'asymétrie du pouvoir dans la relation entre l'intervenant.es et l'adolescent.es (Elias, 1991). Cet équilibre, selon Elias (1991), favorise l'autodétermination.

Enfin, le fait d'entamer une intervention en demandant à l'adolescent.e le pronom qu'iel utilise lui donne le « pouvoir » de s'autoidentifier et le/la place dans le rôle d'expert.e de sa sexualité et de son expression. Ceci favorise l'exercice de la « liberté » ou du « pouvoir » (Elias, 1991) des jeunes. Cette manière de faire s'inscrit aussi dans une posture de prise en compte de leur autodétermination, dans laquelle les intervenant.es tentent de « préserver les marges de manœuvre des populations [des jeunes] en s'interdisant le plus possible de décider à leur place » (Karsz, 2011 : 102).

Enfinement, je me demande de quelle manière les intervenant.es issu.es d'autres milieux de pratique pourraient s'inspirer des pratiques des organismes jeunesse LGBTQ+. Les idées précédentes pourraient-elles s'appliquer lorsque vient le temps, par exemple, de réfléchir aux pratiques d'intervention au sujet de la sexualité à l'adolescence ? Serait-il possible de reconnaître les jeunes comme des « sujets socio-désirants » (Karsz, 2011) qui, en tant qu'extert.es de leur sexualité, sont capables de savoir ce qu'ils souhaitent au niveau des pratiques d'intervention qui leur sont destinées ? Or, il apparait que seule la voix des jeunes reste silencieuse. Permettre aux adolescent.es de s'exprimer sur leur réalité et leurs besoins offrirait-il l'occasion de réfléchir autrement les pratiques ; d'articuler, par exemple, le désir de protection des adultes et la capacité et le besoin d'autodétermination des jeunes ? Emboiter ce pas, réfléchir les pratiques d'intervention à partir des réalités rapportées par les jeunes, permettrait de déconstruire le rapport de savoir/pouvoir qui persiste entre eux et les adultes. Cela donnerait aussi l'occasion aux milieux de pratiques de concevoir et d'offrir des interventions plus appropriées et à l'image de la communauté qu'ils desservent, les adolescent.es. Je crois finalement que de s'interroger au sujet de la place que nous accordons comme société au discours des jeunes et son apport à la mise en place de pratiques d'intervention serait un sujet fort pertinent à explorer pour de futures recherches.

ANNEXE A
AFFICHE DE RECRUTEMENT

SEXUALITÉ ET DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE
À L'ADOLESCENCE:
LE POINT DE VUE DES INTERVENANT.ES

Recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en travail social

INTERVENANT.ES JEUNESSE RECHERCHÉ.ES

Je suis à la recherche d'intervenant.es adultes qui:

- interviennent auprès de jeunes entre **14 à 18 ans**
- ont, au minimum, **1 an d'expérience de travail** dans leur organisation
- assurent des fonctions qui relèvent ou qui sont rattachées à un **programme ou un service** qui intervient directement **en lien à la sexualité ou l'identité sexuelle et de genre des jeunes** (intervention ou éducation sexuelle)

** Les personnes travaillant ou ayant déjà travaillé avec l'étudiante chercheuse ne sont pas admissibles

Votre participation implique:

- de consentir à participer à une entrevue enregistrée* d'environ 1h30 dans un local de l'UQAM**
- de répondre à des questions au sujet de la sexualité des jeunes, des pratiques d'intervention jeunesse, des défis (obstacles et leviers) rencontrés et de votre vision d'avenir

POUR PARTICIPER

Contactez: Audrey Racicot (étudiante-chercheuse)

Par téléphone: 438-824-9654

Par courriel: racicot.audrey@courrier.uqam.ca

VOTRE PARTICIPATION RESTE ANONYME:

Aucun nom d'individu ou d'organisme ne sera divulgué

* L'entrevue sera retranscrite en verbatim et analysée aux fins de la recherche

** Le lieu peut être autre et choisi par la personne qui participera à l'entrevue

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Compréhension de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence : point de vue des intervenantes et des intervenants sociaux

Audrey Racicot : Étudiante à la maîtrise en travail social, 438-824-9654, racicot.audrey@courrier.uqam.ca

Maria Nengeh Mensah, Professeure à l'école de travail social, (514) 987-3000 poste 1723, mensah.nengeh@uqam.ca

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement 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 de manière à ce que vous consentiez à participer en toute connaissance de cause.

Veuillez finalement prendre note que les personnes travaillant ou ayant déjà travaillé avec l'étudiante chercheuse ne sont pas admissibles au projet de recherche.

Description du projet et de ses objectifs

Le point de départ de ce projet de recherche est tout d'abord issu de mes années d'expérience de travail en intervention auprès des jeunes de 14 et 18 ans. Travailler avec des adolescent.es et superviser des équipes d'intervenant.es m'a permis d'entendre de nombreux récits inspirants et parfois questionnants.

Mon premier objectif est donc de documenter les perceptions des intervenant.es jeunesse à propos de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genres à l'adolescence. Mon deuxième objectif est de décrire le contexte de la pratique des intervenant.es rencontré.es à travers les discours en lien avec la diversité sexuelle et de genres à l'adolescence. Mon troisième objectif est d'analyser en quoi les perceptions des intervenant.es et les contextes de pratiques d'intervention ont évolué à la lumière des avancées théoriques et politiques récentes.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à cette recherche consiste à donner une entrevue, d'une durée d'environ 90 minutes et qui sera enregistrée audio numériquement. L'entrevue se fera dans un local prévu à cet effet à l'UQAM ou dans un autre endroit que vous aurez sélectionné, si vous êtes dans l'impossibilité de vous rendre à l'UQAM. Les questions abordées porteront sur : 1) Vos perceptions en ce qui a trait à la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ; 2) votre travail d'intervention ; 3) les défis rencontrés en intervention, et 4) Votre vision de l'avenir, en ce qui a trait à l'expression de la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence.

Avantages liés à la participation

Le principal avantage, pour vous à prendre part à cette recherche, est de mettre à contribution vos savoirs issus des pratiques spécifiques dont vous êtes porteur.es. Aussi, vous pourrez partager librement vos expériences et vos opinions à propos de l'intervention et avoir une réflexion ainsi qu'un regard critique sur votre propre pratique. Vous participerez au développement de la pratique et de la théorie en travail social.

Risques liés à la participation

La participation à la recherche sera sur une base libre et volontaire. Vous pouvez à tout moment vous désister du processus de recherche.

Les risques sont faibles. Le schéma d'entrevue est ainsi réfléchi qu'il ne laisse aucune place à la divulgation de récits personnels (positifs ou traumatiques). Lors de l'entrevue, vous serez amené.es à discuter de vos perceptions en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence et de votre pratique d'intervention. Vous serez appelé.es à me décrire votre contexte de travail, à travers la présentation de vos expériences et de votre pratique.

Toutefois, le fait de participer à la recherche pourrait mettre en lumière des questionnements personnels ou professionnels quant à la qualité des interventions, à une divergence d'opinion par rapport à son milieu professionnel et/ou des souvenirs négatifs d'une intervention qui ne s'est pas bien déroulée.

1 / 3

En aucun cas, il ne sera question de vos appréciations subjectives vis-à-vis de votre organisation. De ce fait, je tente d'éviter l'émergence de conflits au niveau des valeurs ou des manières de faire entre vous et votre organisation.

Comme la recherche ne vise que des intervenant.es adultes qui sont spécialisés en intervention auprès des jeunes, au sujet de leur sexualité ou identité sexuelle, les risques de malaises et d'inconforts sont faibles.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de l'étudiante-chercheuse et de sa directrice de recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Pour assurer votre anonymat, je changerai votre nom lors de la retranscription des verbatim. Un pseudonyme vous sera associé et toute autre information mentionnée au cours de l'entrevue permettant votre identification sera changée. Ces informations sont par exemple le poste occupé, les lieux où se déroulent vos interventions (écoles, travail de rue, etc.), le nom de l'organisme, noms de personnes, etc.

Les informations personnelles permettant de vous joindre lors de la période de recrutement et pour la prise de rendez-vous, les enregistrements numériques des entrevues et la numérisation des formulaires de consentement seront enregistrés et conservés dans mon ordinateur personnel et un disque dur externe qui sera conservé à mon domicile. Je ferai un dossier sécurisé à cet effet, nécessitant un mot de passe pour accéder à son contenu. Seule ma directrice de maîtrise aura accès aux données.

Ces données seront conservées jusqu'au dépôt officiel du mémoire, après quoi elles seront détruites de manière sécuritaire et définitive (formatage du disque dur et suppression du dossier sécurisé).

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à ce projet 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 Audrey Racicot verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Compensation

Vous ne recevrez pas de compensation financière pour 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 les responsables du projet : Maria Nengeh Mensah, Professeure département de Travail Social, (514) 987-3000 poste 1723, mensah.nengeh@uqam.ca ; Audrey Racicot, Maîtrise en Travail Social, 438-824-9654, racicot.audrey@courrier.uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines impliquant des êtres humains (CERPÉ 4) 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 CERPÉ 4 : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642].

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 du chercheur

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 C
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

**LA SEXUALITÉ DES JEUNES ET LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE
GENRE À L'ADOLESCENCE : LE POINT DE VUE DES INTERVENANT.ES
JEUNESSE**

* Les questions et les compléments en italique n'ont pas à être demandés à la personne interviewée de manière systématique, mais sont présents pour faciliter l'échange avec des répondant.es qui seraient moins volubiles ou qui donneraient moins d'informations.

1. SEXUALITÉ DES JEUNES

- 1.1. Pouvez-vous me parler de votre compréhension de la sexualité à l'adolescence ?
 - 1.1.1. Selon vous, qu'est-ce que la diversité sexuelle à l'adolescence ?
 - 1.1.2. Quel est le rôle des médias sociaux dans la définition de la sexualité ?
 - 1.1.3. Défis rencontrés par les jeunes, en matière de sexualité et de diversité sexuelle et de genre aujourd'hui ?
- 1.2. Parlons maintenant des changements, des transformations ou de l'évolution en ce qui a trait à la compréhension sociale de la sexualité des adolescent.es. Que dit-on ?
 - 1.2.1. En termes de comportements ?
 - 1.2.2. En terme de ce qui est à la mode (pratiques « main stream »)?
 - 1.2.3. En ce qui a trait aux schèmes relationnels ?

2. INTERVENTION JEUNESSE EN MATIÈRE DE SEXUALITÉ

- 2.1. Parlez-moi de votre travail ; de ce que vous faites auprès des jeunes/dans votre organisme.
- 2.2. Pouvez-vous me parler du parcours, académique ou professionnel, qui vous a mené à travailler dans ce domaine précis (intervention/éducation en lien à la sexualité des jeunes) ?
 - 2.2.1. Au cours de votre formation quels seraient les discours récurrents entendus au sujet de la sexualité des jeunes ?
 - 2.2.2. Au cours de votre formation quels seraient les discours alternatifs entendus au sujet de la sexualité des jeunes ?
- 2.3. Comment parle-t-on de la sexualité des jeunes et de la diversité sexuelle et de genre dans votre milieu de pratique ?
 - 2.3.1. Comment en parle-t-on dans votre organisme ?
 - 2.3.2. Comment en parle-t-on dans les milieux partenaires ?

3. DÉFIS (obstacles et leviers)

- 3.1. Dans votre pratique d'intervenant.e jeunesse en lien à la sexualité des jeunes, quels sont les défis que vous rencontrez ?
 - 3.1.1. Pouvez-vous me donner un/des exemple(s)
 - 3.1.2. Les leviers ?
 - 3.1.3. Les obstacles
- 3.2. De manière plus générale, quel rôle les intervenant.es ont-ielles à jouer socialement en ce qui a trait à la sexualité des jeunes et la diversité sexuelle et de genre à l'adolescence ?

4. AVENIR

- 4.1. Quelle est votre vision de l'avenir en ce qui a trait à la sexualité à l'adolescence ?

4.1.1. La diversité sexuelle à l'adolescence

4.1.2. Diversité de genre à l'adolescence

Question de clôture :

Avez-vous autre chose à ajouter, avez-vous d'autres commentaires ?

BIBLIOGRAPHIE

Alliance jeunesse. (2013). Cadre de référence. *Le travail de rue et le travail de milieu en Chaudière-Apalaches*. Récupéré de http://www.alliancejeunesse.com/img/client/publications_4_3556673657.pdf

Anadón, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents *Recherche qualitative*, 26 (1), 5-31

Bastien-Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets*, 171, 112– 149.

Bédars, J. et Sallée, N. (2017). Jeunesse et sexualité. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 170-182). Paris : La Découverte.

Blais, M., Bergeron, F.-A., Ignacio, J., Galan, P. (2017). Les enjeux du développement psychosexuel et social des jeunes de la diversité sexuelle. Dans M. Hébert, M. Frenet et M. Blais (dir.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent* (p. 203-254), Paris : De Boeck Supérieur.

Blais, M., Raymond S., Manseau, H. et Otis, J. (2009). La sexualité des jeunes Québécois et Canadiens. Regard critique sur le concept d'« hypersexualisation ». *Globe*, 122, 23–46.

Blanchard, V., Revenin R., Yvorel J-J. (2010). *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIX^e – XXI^e siècle)*, Paris : Autrement.

Bloch, H., Chemama, R., Dépret, E. (2002). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse.

Boulebsol, C. et Goldfarb L. (2013). Colonisation et sexualisation des jeunes filles. De l'assignation à l'éclatement, continuité et ruptures dans les représentations des femmes. *Les cahiers de l'I.R.E.F, Collection Agora*, 1, 21-31.

- Bourcier, M.-H. (S.) (2006). Politiques Queer. Dans M.-H. (S.) Bourcier, *Queer zones. Politiques des identités sexuelles et des savoirs* (p. 129-142). Paris : Amsterdam.
- Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable, *Agora débats/jeunesses*, 1 (60), 121-134.
- Brown, M. et Dunk-West P. (2011). Reflecting on sexual health and young women's sexuality : business or pleasure ? Dans P Dunk-West et T. Hafford-Letchfield (dir.), *Sexual identities and sexuality in social work* (p. 61-70). Surrey : Ashgate.
- Butler, J. (2005). Trouble dans le genre. Le féminisme de la subversion de l'identité. Paris, La Découverte, 284 p.
- Canadian news facts (1969). House Approves Criminal Code bill. *Canadian News Facts, Marpep Publishing Limited*, 3 (9), 260.
- Cardi, C. et Quagliariello, C. (2017). Corps matériel. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 170-182). Paris : La Découverte.
- Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire (CJMIU). (2011). L'intervention clinique destinée aux jeunes de 12 à 18 ans et à leurs parents. UQAM. Montréal. André Thomassin. Récupéré de <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/Centrejeunessemontreal/9782892182439.pdf>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), Québec. Récupéré de <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Centre de Transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2014). *Nouvelle version du programme pour ado seulement*. Récupéré de <https://www.ctreq.qc.ca/nouvelle-version-du-programme-ados>
- Cervule, M. et Quemener, N. (2017). Queer. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 529-538). Paris : La Découverte.
- Code civil du Québec (CCQ). (1991), c. C-64 Art. 14. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showversion/cs/CCQ-1991?code=se:14&pointInTime=20191004#20191004>

Comité des droits des gais et lesbiennes, Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). (2007). *Rappel historique de la condition homosexuelle*, Récupéré de http://www.lacsq.org/fileadmin/userupload/csq/documents/documentation/enjeux_sociaux/diversite_sexuelle/rapel_historique_condition_homosexuelle.pdf

Comité pour la diversité sexuelle Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). (2012). *Rappel historique de l'évolution de la condition homosexuelle*, Récupéré de http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/microsites/homophobie2011/nouveaux_documents/rapel_historique_evolution_condition_homosexuelle.pdf

Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 285-307), Québec : Presses de l'Université du Québec

Devernay, M. et Viaux-Savelon, S. (2014). Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître. *Réalités pédiatriques*, 187, 1-7.

Direction de santé publique de la Montérégie (DSPM). (2013). *Portrait des jeunes du secondaire. Les comportements sexuels chez les jeunes de 14 ans et plus*. Récupéré de <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3546/EQSJS-Fascicule-4.pdf>

Direction régionale de la santé publique (DRSP). (2018). *Guide de référence sur le développement psychosexuel des jeunes de 12 à 17 ans*. Récupéré de https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/professionnels/DRSP/sujets-az/SEXOclie/Comprendre/Dev_psychosexuel_second.pdf

Dubé, S., Blais, M., Lavoie F. et Hébert M. (2015). L'aventure dans l'avenir chez les adolescents hétérosexuels : réflexions et pistes d'intervention. *Revue québécoise de psychologie*, 36 (1), 105-126.

Dunn, M. (2008). Lutte contre le crime sexuel ou répression des jeunes ? *À Babord*, 23. <https://www.ababord.org/Lutte-contre-le-crime-sexuel-ou>.

Duquet, F. (2013). Hypersexualisation sociale et les jeunes. *Cerveau & Psycho.fr*. <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/lhypersexualisation-sociale-et-les-jeunes-7487.php>

Duquet F. (2018). *Liens du programme « Oser être soi-même » avec les apprentissages en éducation à la sexualité du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur secondaire 1 à 5*. Récupéré de <https://hypersexualisation.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/61/Apprentissages-OESM-secondaire-18-juillet-JG.pdf>

Duquet, F., Gagnon G. et Faucher M. (2010). Oser être soi-même. Outils didactiques en éducation à la sexualité pour contrer l'hypersexualisation et la sexualisation précoce auprès des jeunes de 12 à 17 ans. Récupéré de https://hypersexualisation.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/61/GUIDE_COMPLET_WEB.pdf

Duquet, F. et Quéniart A. (2009). *Perceptions et pratiques de jeunes du secondaire. Face à l'hypersexualisation et à la sexualisation précoce*, Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.

Éducaloi (2019). *Le consentement aux soins d'un mineur de 14 ans ou plus*, Récupéré de <https://www.educaloi.qc.ca/capsules/le-consentement-aux-soins-dun-mineur-de-14-ans-et-plus>

Éducaloi (2019). *L'émancipation de l'adolescent*, Récupéré de <https://www.educaloi.qc.ca/capsules/lemancipation-de-ladolescent>

Éducaloi (2019). *L'âge du consentement sexuel*, Récupéré de <https://www.Educloai.qc.ca/capsules/lage-du-consentement-sexuel>

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Fausto-Sterling, A. (1993; 2013). *Les cinq sexes : pourquoi mâle et femelle ne suffisent pas*. Paris : Éditions Payot & Rivages, Petite Bibliothèque Payot, p. 39-66. [Trad. par A.E Botterf de l'original : « The Five Sexes : Why Male and Female Are Not Enough », The Sciences, mars-avril 1993, p. 20-24.]

Fédération Québécoise du Planning des Naissances (FQPN). (2019). *Nous refusons que le retour de l'éducation à la sexualité soit un rendez-vous manqué !* Récupéré de <https://fqpn.qc.ca/educsex/>

Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29-53. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.17763/haer.58.1.u0468k1v2n2n8242>

Fontaine, A. (2004). *Balises et enjeux de définition du travail de rue*. RAPjeunesse. Récupéré de <http://www.rapjeunesse.com/wp-content/uploads/2013/03/balises-et-enjeux-de-definition-du-travail-de-rue.pdf>

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*. Paris : Éditions Galimard.

Gouvernement du Canada. Ministère de la justice du Canada. (2017). *Identité de genre et expression de genre*. Récupéré de <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/pl/identite-identity/index.html>

Gouvernement du Canada. Ministère de la justice. (2017). *Projet de loi C-16 : Loi modifiant la Loi canadienne sur les droits de la personne et le Code criminel*. Récupéré de <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/pl/identite-identity/enonce-statement.html>

Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux (2014). *Entre les transformations, les frissons, les passions... et toutes les questions. Petit guide à l'usage des parents pour discuter de sexualité avec leur adolescent*. Montréal : Julie Pelletier. Récupéré de <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2014/14-307-01W.pdf>

Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux (2018). *Promotion et prévention en matière de sexualité jeunesse - Projet Mosaïk*. Récupéré de <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/jeunesse/mosaik/>

Gouvernement du Québec. Santé Montréal. (2016). *Globalité de la sexualité*. Récupéré de <https://santemontreal.qc.ca/professionnels/drsp/sujets-de-a-a-z/sexoclic/comprendre/globalite-de-la-sexualite/>

Grange J. (2010). Genre et sexe : nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines, *Cités*, 4 (44), 107-121. <https://www.cairn.info/revue-cites-2010-4-page-107.htm>

Gris Montréal. (2018). *Notre organisme*. Récupéré de <https://www.gris.ca/notreorganisme/>

Guillaumin, C. (1978). Pratique du pouvoir et idée de Nature. L'appropriation des femmes. *Questions Féministes « Les corps appropriés »*, 2, 5-30.

Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*. Paris : Côté femme.

Healy, K. (2014). *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Hillock, S. et Mulé, N. J. (2017). *Queering social work education*. Vancouver: UBC Press.

Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, 3 (14), 6-8.

Huot, F. (2006). Ouvrage recensé : Saül Karsz, Pourquoi le travail social ? *Nouvelles pratiques sociales*, 18 (2), 234-237.

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2012). *L'approche de réduction des méfaits*. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/espace-itss/l-approche-de-reduction-des-mefaits>

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). Journées annuelles de santé publique. (2014). *Les cliniques jeunesse : être au service des jeunes*. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/jasp/les-cliniques-jeunesse-etre-au-service-des-jeunes>

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2017). *Le sexting : les médias sociaux dans la sphère intime des adolescents*. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/espace-itss/le-sexting-les-medias-sociaux-dans-la-sphere-intime-des-adolescents>

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2001-2019). *Santé reproductive et prévention des grossesses non désirées*. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/habitudes-de-vie-et-prevention-des-maladies-chroniques>

Joyal, R. et Provost, M. (1993). La Loi sur la protection de la jeunesse de 1977. Une maturation laborieuse, un texte porteur. *Les cahiers de droit*, 34, (2), 635-677.

Justice Québec. (2011). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016*. Récupéré de https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais/_centredoc/publications/ministere/plans-actions/plan_action_homo_FR.pdf

Justice Québec. (2016). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016. Bilan des réalisations*, Récupéré de https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais/_centredoc/publications/ministere/plansactions/bilan_plan_action_homo_FR.pdf

Karwz, S. (2011). De la charité à la prise en charge, de la prise en charge à la prise en compte... Dans Karwz, S. (2011). *Pourquoi le travail social ? Définition, figure, clinique*. (p.95-131) Dunod : Malakoff.

Lang, M.-E. (2001). L'« agentivité sexuelle » des adolescentes et des jeunes femmes : une définition. *Recherches féministes*, 24 (2), 189-209.

- Larose, V. (2016). *Analyse du discours d'intervention sur l'hypersexualisation au Québec : une réflexion critique exploratoire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/8669/>
- Lavoie, F. (2014). *Quelques données québécoises sur le sexting à l'adolescence*. Université de Laval. Récupéré de https://www.viraj.ulaval.ca/sites/viraj.ulaval.ca/files/quelques_donnees_quebecoises_sur_le_sexting_a_ladolecence_2014.pdf
- Le Breton, D. (2013). *Une brève histoire de l'Adolescence*. Paris : Éditions J.-C. Béhar.
- Leduc, V. et Riot C. (2011). Dans l'alcôve : tête à tête queer sur les défis de la troisième vague féministe. Dans M. Baillargeon et le collectif Les déferlantes (dir.). *Remous, ressacs et dérivations autour de la troisième vague féministe*, (p. 199-224), Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Le Mat, A. (2017). Éducation sexuelle. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 170-182). Paris : La Découverte.
- Lhomond, B. (2000). Sexualité. Dans H Hirita et coll (dir.). *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 200-204), Paris : Presses universitaires de France.
- Mackay, R. (2017). L'âge légal au Canada du consentement aux activités sexuelles. *Études générales, Division des affaires juridiques et sociales, Service d'information et de recherche parlementaires, Bibliothèque du parlement, 2017-24-F*.
- Mayer, R., Ouellet F., Marie-Christine Saint-Jacques, Daniel Turcotte et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- McPhail, B. A. (2004). Questioning Gender and Sexuality Binaries. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 17 (1), 3–21.
- Medico, D. et Pullen Sansfaçon, A. (2018). Enfants et adolescents trans et non binaires, une question émergente. Dans Alessandrin, A.(dir.), *Actualité des trans studies*, (p.39-48), Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Mensah, M.-N. (2009). Sexe, médias et... hypermoralisation. *Globe*, 12 (2), 169–180.
- Mercier, É. (2016). Pornographie, nouveaux médias et intimité normative dans les discours sur l'hypersexualisation des jeunes. *Canadian journal of Communication*, 41, 305–322.

Ministère de la justice du Canada. (2005). *Violence ou exploitation sexuelle des enfants et des adolescents : fiche d'information*. Récupéré de http://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/prevention/information_jeunes/sex_abu.pdf

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

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2019). *Liste des contenus*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/>

Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEESR). (2016). *Apprentissages en éducation à la sexualité. Secondaire*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_ser_v_c_mpl/Apprentissages_secondaire_FR.pdf

Morrow, D. F. (2004). Social Work Practice With Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Adolescents. *Families in Society*, 85 (1), 91-99.

Muchielli, A. (2007). *Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives*. Association pour la recherche qualitative, Montpellier, Hors série, numéro 3. Montpellier. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : Clément Mercier.

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2019). *Santé sexuelle*. Récupéré de https://www.who.int/topics/sexual_health/fr/

Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (2^e éd. Revue et augmentée), Paris : Armand Colin.

PL 103 : *Loi visant à renforcer la lutte contre la transphobie et à améliorer notamment la situation des mineurs transgenres*. Québec (2016). 1^{er} sess., 41^e lég. Récupéré de <file:///Users/dd/Downloads/16-103f.pdf>

PL C-2 : *Loi modifiant le Code criminel et d'autres lois en conséquence* (2008). 2^e sess., 39^e lég. Récupéré de https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/2008_6.pdf

Poirier, L. et Garon J. (2009). *Hyper sexualisation ? Guide pratique d'information et d'action*. CALACS Rimouski, Montmagny : Les éditions l'avantage. Récupéré de http://www.rqcalacs.qc.ca/publicfiles/volume_final.pdf

Projet d'intervention auprès des mineur.es prostituée.s (PIaMP). (2019). *Historique de l'organisme*. Récupéré de <http://piamp.net/a-propos/>

Raz, M. (2017). Bicatégorisation, Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 87-95). Paris : La Découverte.

Rebreyend, A.-C. (2013). « Anne Fausto-Sterling, Corps en tous genres. La Dualité des sexes à l'épreuve de la science », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/clio/11110>

Regroupement des auberges du cœur du Québec (RACQ). (2009). *Définition d'organismes communautaire adoptée par le regroupement des auberges du cœur*. Récupéré de http://www.aubergesducoeur.org/def_organisme_communautaire

Regroupement des maisons des jeunes du Québec (RMJQ) (s.d.), *À propos des maisons des jeunes*. Récupéré de <https://rmjq.org/a-propos-des-maisons-de-jeunes/>

Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles Questions Féministes* « La contrainte à l'hétérosexualité », 1, 15-43.

Richard, G. (2010). *L'éducation « aux orientations sexuelles », représentations de l'homosexualité dans les curricula formels et informels de l'école secondaire québécoise*, (Mémoire de maîtrise) Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/3556/1/M11558.pdf>

Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise*. Thèse de doctorat) Université de Montréal. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11405/Richard_Gabriele_2014_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Richard, G. (2016). Il y a au moins trois gais dans la classe. Apports d'une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l'hétéronormativité à l'école. *De l'intervention à l'action : nouvelles avenues d'inclusion des communautés LGBTQI*, 28 (1), 107-124.

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

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec : Presse de l'université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (p.337-363). Québec : Presses de l'université du Québec.

Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence, 1850-1914*. Paris : Édition Belin.

Tolman, D. L. (2012). Female adolescents, sexual empowerment and desire : a missing discourse of gender inequity. *Feminist forum, Sex Roles*, 66, 746-757.

Tolman, D. L. et McClelland, S. I. (2011). Normative sexuality development in adolescence. A decade in review 2000–2009. *Journal of research on adolescence* 21 (1), 242–255.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. revue et augmentée). Paris : Dunod.

Walker, J. (2016). *Projet de loi C-16 : Loi modifiant la Loi canadienne sur les droits de la personne et le Code criminel*. Récupéré de <https://bdp.parl.ca/Content/LOP/LegislativeSummaries/42/1/c16-f.pdf>

Wittig, M. (1992). *La pensée straight*. Paris : Amsterdam.