

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE QUESTIONS ET PRÉOCCUPATIONS D'ENFANTS DU
3^e CYCLE DU PRIMAIRE CONCERNANT LES RELATIONS
GARÇONS-FILLES, LES RELATIONS AMICALES, LES RELATIONS
AMOUREUSES ET LES LIENS AVEC LA SEXUALISATION PRÉCOCE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR
MYLÈNE DELAFONTAINE-MARTEL

MARS 2016

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

Ce travail constitue une grande réussite pour moi. Durant toute l'élaboration de ce travail, j'ai été soutenue par plusieurs personnes que je ne peux que remercier pour leur présence, leur écoute, leur soutien, leur aide, leur temps et aussi leur motivation. Je tiens à remercier particulièrement ma directrice de recherche, Francine Duquet pour ses conseils avisés, son soutien, sa compréhension et sa rigueur. Je la remercie de m'avoir aidée à produire un travail dont je suis fière et à partir duquel je retire beaucoup de connaissances et d'expériences en plus, d'avoir su me remonter le moral lors des moments plus difficiles et d'avoir cru en moi durant tout le processus.

Je tiens à remercier l'organisme communautaire *Famille à Coeur*, plus particulièrement M. Patrick Régnier et M^{me} Josianne Ryan avec lesquels j'ai travaillé pour élaborer une collecte de données tout à fait novatrice.

Je remercie les experts qui ont évalué ma grille d'analyse qui m'a permis de décrire de façon plus détaillée les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses des enfants du 3^e cycle du primaire.

Merci également à mon amoureux, Alexandre Béland, qui a su à sa manière me donner le carburant nécessaire pour terminer ce projet. Merci de m'attendre et de me supporter pendant et jusqu'à la fin de cette aventure.

Je souhaite également remercier mes précieuses amies à la maîtrise. Un petit clan qui m'a permis d'apprendre des obstacles des autres et de discuter de nos réussites et de nos difficultés. Un merci spécial à mon amie Léna Gauthier-Paquette qui a été plus que présente pour moi et qui a su me soutenir et m'écouter, en plus de travailler avec moi lors de notre trajet conjoint à la maîtrise.

Enfin, je remercie grandement ma famille qui m'a apporté beaucoup de soutien, qui a su m'aider et m'offrir tous les moyens en leur pouvoir pour me permettre de faire des études de cycles supérieurs. Je remercie mon père Michel Martel et ma mère Guylaine Delafontaine qui ont su me remettre sur les rails à maintes reprises. Je remercie mon frère Patrick de m'avoir changé les idées lorsque j'en avais besoin. Vous avez tous, à votre façon, contribué à la réalisation de ce travail.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	IX
RÉSUMÉ.....	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 Développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans : période de grands changements	3
1.1.1 Développement social et acquisition de l'identité sexuelle.....	3
1.1.2 Développement psychosexuel : période marquée par la curiosité	5
1.1.3 Éveil amoureux	6
1.1.4 Moment opportun d'éducation à la sexualité	7
1.2 Situations ou contextes préoccupants quant au développement psychosexuel des enfants.....	8
1.2.1 Puberté hâtive	8
1.2.2 Confusion dans les relations amoureuses voire harcèlement sexuel	8
1.3 Sexualisation de l'espace public	10
1.3.1 Accessibilité à la pornographie.....	11
1.4 Sexualisation précoce des enfants	12
1.5 Les objectifs de l'étude	15
1.6 Pertinence de la recherche.....	15
1.6.1 Pertinence scientifique.....	15
1.6.2 Pertinence sociale	16
1.6.3 Pertinence sexologique	20
CHAPITRE II ETAT DES CONNAISSANCES.....	23
2.1 Le développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans.....	23

2.1.1	Relations garçons-filles.....	23
2.1.2	Relations amicales	26
2.1.3	Relations amoureuses	29
2.2	Les médias comme source d'information sur la sexualité	34
2.2.1	Les réseaux sociaux	35
2.3	Sexualisation de l'espace public	36
2.3.1	Définition de la sexualisation de l'espace public	36
2.4	Sexualisation précoce.....	38
2.4.1	Pression des pairs.....	38
2.4.2	Écart d'âge dans les fréquentations amoureuses	39
2.4.3	Premières activités sexuelles	39
2.4.4	Exposition à la pornographie.....	40
CHAPITRE III CADRE CONCEPTUEL.....		44
3.1	Définitions et opérationnalisation des concepts.....	44
3.1.1	Développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans.....	44
3.1.2	Sexualisation précoce	47
3.3	Orientation théorique	52
3.3.1	Socialisation sexuée.....	52
CHAPITRE IV METHODOLOGIE.....		55
4.1	Population à l'étude	55
4.1.1	Description du <i>Courrier Plume</i>	55
4.2	Procédure.....	56
4.2.1	Sélection des lettres	56
4.2.2	Cueillette de données	58
4.2.3	Sélection des données par thématique	59

4.3	Conception de l'instrument de mesure	59
4.3.1	Relations garçons-filles.....	60
4.3.2	Relations amicales	60
4.3.3	Relations amoureuses	61
4.3.4	Sexualisation précoce	62
4.4	Validation de l'instrument de mesure.....	62
4.4.1	Expérimentation de la grille avec échantillon de lettres	62
4.4.2	Validation de la grille à l'aide d'un comité d'experts	65
4.5	Analyse de données.....	67
4.6	Considérations éthiques	68
4.6.1	Confidentialité et anonymat.....	68
CHAPITRE V RESULTATS.....		70
5.1	Relations amoureuses.....	72
5.1.1	Présence du sentiment amoureux ($n = 169$).....	72
5.1.2	Réciprocité du sentiment amoureux ($n = 65$).....	76
5.1.3	Séduction et attirance ($n = 51$).....	79
5.1.4	Vécu amoureux ($n = 45$).....	82
5.1.5	Divulgateion du sentiment amoureux ($n = 39$).....	87
5.1.6	Critères pour aimer une personne ($n = 37$)	89
5.1.7	Relations amoureuses qui affectent les relations amicales ($n = 33$)	90
5.1.8	Craintes et angoisses en lien avec les relations amoureuses ($n = 22$)....	91
5.1.9	Rupture amoureuse ($n = 20$)	93
5.1.10	Endroits où il est possible de rencontrer quelqu'un pour vivre une relation amoureuse ($n = 13$).....	94
5.2	Relations amicales.....	96
5.2.1	Présence de relations amicales ($n = 132$).....	96

5.2.2	Différends entre amis ($n = 101$).....	98
5.2.3	Informations descriptives concernant les relations amicales ($n = 59$) .	102
5.2.4	Perte d'un-e ami-e ($n = 31$).....	104
5.2.5	Implications entourant les relations amicales ($n = 9$)	106
5.3	Intimidation.....	106
5.3.1	Être victime d'intimidation ($n = 36$).....	107
5.3.2	Demande de l'aide pour régler la situation ($n = 21$).....	109
5.3.3	Description des situations d'intimidation et leur contexte ($n = 16$).....	110
5.3.4	Provenance de l'intimidation ($n = 2$).....	112
5.4	Relations garçons-filles.....	112
5.4.1	Représentation entourant le genre féminin ($n = 22$)	113
5.4.2	Intérêts des jeunes filles du primaire ($n = 13$)	116
5.4.3	Jeux entourant les relations entre garçons et filles ($n = 11$).....	117
5.4.4	Ségrégation des sexes ($n = 3$)	118
5.4.5	Attributs des filles ($n = 2$).....	119
	CHAPITRE VI DISCUSSION.....	120
6.1	Relations amoureuses.....	120
6.2	Relations amicales.....	126
6.3	Intimidation.....	129
6.4	Relations garçons-filles.....	130
6.5	Sexualisation précoce.....	131
6.6	Différences entre les résultats des garçons et ceux des filles.....	136
6.7	Limites du projet de recherche.....	137
6.8	Recommandations	139
6.9	Pistes de recherches futures	141

CONCLUSION.....	144
APPENDICE 1 REPERTOIRE DES ECOLES PARTICIPANTES AU SERVICE DU <i>COURRIER PLUME</i>	146
APPENDICE 2 DEFINITIONS DES CODES DU <i>COURRIER PLUME</i>	148
APPENDICE 3 DOCUMENT POUR LES EXPERTS.....	151
APPENDICE 4 ENTENTE DE CONFIDENTIALITE.....	210
APPENDICE 5 CODE D'ETHIQUE DE L'ORGANISME COMMUNAUTAIRE <i>FAMILLE A COEUR</i>	214
APPENDICE 6 CERTIFICATION ETHIQUE.....	220
BIBLIOGRAPHIE.....	222

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Catégories et nombre d'items se retrouvant dans la dernière version de la grille d'analyse pour chacune des thématiques retenues pour notre étude.	66
5.2	Classement des lettres analysées selon le sexe et le niveau scolaire des élèves.....	70
5.3	Thématiques par fréquence d'apparition et les items correspondants	71
5.4	Descriptif de la thématique des relations amoureuses	72
5.5	Descriptif de la thématique des relations amicales	96
5.6	Descriptif de la thématique de l'intimidation	107
5.7	Descriptif de la thématique des relations garçons-filles	112

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche consiste à a) dresser un portrait général des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses que vivent les enfants b) décrire plus précisément ces différentes relations c) analyser, s'il y a lieu, la présence de préoccupations pouvant être associées à la sexualisation précoce dans le discours des enfants. Les données recueillies, à partir de lettres d'enfants remises à l'organisme communautaire *Famille à coeur* et qui collabore avec le milieu scolaire, ont été analysées tout en considérant le développement psychosexuel et la sexualisation précoce. Pour ce faire, nous avons privilégié une méthodologie qualitative à l'aide d'une grille d'analyse de contenu. Au total, 360 lettres d'enfants âgés de 9 à 12 ans ont été analysées. Nous avons suivi le modèle d'analyse de L'Écuyer (1990). Ce modèle nous a permis de créer une grille d'analyse bonifiée à l'aide des données issues de documentations scientifiques. Cette grille d'analyse de contenu comprend 293 items concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. Puis, la grille d'analyse fut validée par des experts travaillant auprès d'enfants d'âge scolaire. Nous avons analysé 360 lettres, totalisant 948 items. Nos résultats indiquent que les relations amoureuses sont les éléments centraux des questionnements des filles et des garçons âgés de 9 à 12 ans. Contrairement aux relations amoureuses, les questionnements concernant les relations amicales se regroupent en un grand concept: les différends entre amis. Ajoutons qu'une thématique a émergé de l'analyse de nos données soit l'intimidation. Certains enfants vont se questionner et présenter leurs préoccupations concernant le fait d'être victime d'intimidation ou encore leur crainte d'être intimidés. Selon nos résultats pour la thématique "relations garçons-filles", l'élément le plus présent est en lien avec les représentations stéréotypées entourant le genre féminin. Certaines lettres, par exemple, particulièrement des lettres provenant de filles, spécifient que "*les filles font du commérage*". Finalement, nous pouvons conclure que la majorité des questionnements des enfants sont de l'ordre du développement psychosexuel "typique" et que très peu d'éléments peuvent être associés à la sexualisation précoce. En effet, on constate une minorité d'interrogations mentionnant la pression de certains enfants à avoir un-e amoureux-se ou encore, la pression à avoir des gestes dits sexuels (ex. embrasser l'autre) ou même un écart d'âge entre les "amoureux". Cette étude a permis d'identifier plus spécifiquement les préoccupations et questionnements amenés librement de la part d'enfants âgés de 9 à 12 ans, et les liens avec la sexualisation précoce. Ce qui, dans un deuxième temps, a permis d'identifier des pistes d'intervention liées à l'éducation à la sexualité.

Mots clés : développement psychosexuel, enfants, relations garçons-filles, relations amicales, relations amoureuses, sexualisation précoce.

INTRODUCTION

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés aux préoccupations des enfants âgés de 9 à 12 ans concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. En plus de décrire ce que vivent les enfants en regard de ces types de relations, nous désirons observer si certaines préoccupations sont liées à la sexualisation précoce. L'échantillon de lettres analysées représente plus de trois cent cinquante lettres ($n = 360$). Spécifions que la chercheuse n'a pas rencontré les enfants. Les lettres proviennent d'un organisme communautaire (*Famille à Coeur*) qui répond aux questions posées librement de la part des enfants dans différentes écoles de niveau primaire. Donc, les questionnements ne sont pas suscités de la part de la chercheuse par l'entremise d'un questionnaire ou d'une entrevue et ils reflètent donc les préoccupations du moment des enfants. Les questionnements sont reçus de façon ponctuelle par l'entremise d'un service de correspondance nommé *Courrier Plume*. À notre connaissance, très peu de recherches auprès des enfants portent communément sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses et par surcroît, à partir de questions amenées librement de la part des enfants. Les objectifs de cette recherche sont de a) dresser un portrait général des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses que vivent les enfants b) décrire plus précisément ces différentes relations c) analyser, s'il y a lieu, la présence de préoccupations pouvant être associées à la sexualisation précoce dans le discours des enfants.

Aussi, le premier chapitre de cette étude présente la *problématique*. Des informations issues de documentations scientifiques y sont répertoriées afin de présenter brièvement les composantes à l'étude et sa pertinence.

Le deuxième chapitre est l'*état des connaissances* de notre étude. Cette section comprend, de façon plus détaillée, les connaissances issues de la littérature scientifique concernant les relations garçons-filles, les relations amicales, les relations amoureuses des enfants de 9 à 12 ans ainsi que la sexualisation précoce.

Le troisième chapitre est le *cadre théorique* qui détaille le concept de sexualisation précoce et présente également le modèle théorique de la socialisation sexuée qui nous a permis d'analyser nos données.

Le quatrième chapitre présente la *méthodologie* de notre étude. Cela comprend, la procédure, la sélection des participants, la sélection des lettres, la conception et la validation d'un instrument de mesure, le traitement des données et pour finir les considérations éthiques de l'étude.

Le cinquième chapitre expose les *résultats* de notre étude. Nous présentons la fréquence des thématiques issues des questionnements des enfants illustrés par des extraits des lettres des enfants. De plus, l'analyse des items issus des lettres des enfants est présentée dans cette section. En effet, les lettres des enfants ont été analysées, au départ, à partir de notre grille d'analyse validée (293 items retenus). À la suite de l'analyse, les éléments similaires ont été jumelés et la catégorie était qualifiée pour rendre justice aux données analysées.

Enfin, le sixième chapitre est la *discussion* dans laquelle nous exposons les points saillants de nos résultats et les comparons aux résultats d'autres études issues de documentations scientifiques. Les limites de l'étude y sont présentées ainsi que quelques pistes pour les recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE

Cette étude vise à analyser le contenu des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses tout en explorant la possibilité de liens avec la sexualisation précoce.

1.1 Développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans : période de grands changements

1.1.1 Développement social et acquisition de l'identité sexuelle

Depuis les recherches cliniques menées par Freud dans les années 60, on reconnaît l'existence d'une sexualité chez l'enfant : ceux-ci sont des êtres sexués influencés par leur société. Les enfants de ce groupe d'âge (9-12 ans) apprennent les tâches qui leur sont requises dans la société (Erikson, 1982). Leurs interactions avec leur groupe de pairs leur permettent l'apprentissage et l'expérimentation de la vie en société (Papalia et coll., 2010). Ils apprendront à argumenter et à débattre leurs opinions et valeurs au travers de ces interactions (Papalia et coll., 2010). Ce faisant, les enfants vont construire leur identité (Simon et coll., 1992; Connolly et coll., 1999; Papalia et coll., 2010; Crooks et Baur, 2003). Cette acquisition de leur identité sexuelle se met en place au cours du développement des relations sociales. Selon Cousinet (1959), auteur de l'essai sur la vie sociale des enfants, dès l'âge de dix ans la vie sociale des enfants s'organise. En effet, les groupes se forment et se stabilisent, de plus, la fidélité et la loyauté au groupe apparaissent (Cousinet, 1959). Selon la théorie développementale de Deldime et Vermeulen (2004), dès l'âge de huit ans, les enfants sont capables de se mettre à la place de l'autre dans les relations amicales ou dans les

relations avec un pair. De plus, à cet âge, celui qui a le plus d'idées et qui a beaucoup d'initiative tend généralement à devenir le meneur et le meilleur joueur (Deldime et Vermeulen, 2004). À l'âge de dix ans, l'enfant condamne la tricherie, la délation, les mensonges et le fait de rapporter les informations ou les actions des autres (Deldime et Vermeulen, 2004). Selon la théorie d'Erickson, l'étendue des relations significatives avec les pairs à ce groupe d'âge se résumerait aux voisins dans le quartier et aux camarades d'école (Thomas et Michel, 1994). Parallèlement au développement des relations sociales, les enfants vont construire leur identité (Simon et coll., 1992; Connolly et coll., 1999; Papalia et coll., 2010; Crooks et Baur, 2003).

À l'enfance, on peut aussi noter une ségrégation des sexes dans les relations amicales entre garçons et filles (Kovacs et coll., 1996). Ce type de ségrégation a été largement étudié par plusieurs chercheurs, certains disent que cet élément est approprié et fait partie intégrante du développement des enfants (Douvan and Adelson, 1966; Havigburst, 1953; Sullivan, 1953; Sroufe et coll., 1993) tandis que d'autres chercheurs mentionnent que cette ségrégation des genres nuit aux futures relations amoureuses entre garçons et filles puisque ceux-ci grandissent dans des mondes parallèles l'un à l'autre (Maccoby, 1990; Leaper, 1994). C'est par le processus de socialisation que les filles et les garçons apprennent les normes de comportements qu'ils doivent adopter (Conseil du statut de la femme, 2010). Cela dit, ils intériorisent également l'idée que sans cette concordance entre leur sexe biologique et les stéréotypes qui leur correspondent, ce ne sont pas de "vrais hommes" ou de "vraies femmes" (Conseil du statut de la femme, 2010). Les stéréotypes sexuels seraient l'une des principales causes des difficultés que certaines jeunes filles rencontrent après le primaire ou s'imaginent rencontrer, par exemple des difficultés en mathématiques ou dans les sciences en général (Conseil du statut de la femme, 2010). Ainsi, leurs difficultés dans ces domaines peuvent orienter le choix de carrière des jeunes filles (Conseil du statut de la femme, 2010). Ajoutons que les pressions socioculturelles incitent les jeunes filles à s'orienter vers des emplois en lien avec les "valeurs

féminines" (ex. relations humaines, représentation) (Conseil du statut de la femme, 2010).

Ajoutons que des études rapportent des liens entre l'assimilation des stéréotypes sexuels pouvant être discriminants envers l'un ou l'autre des sexes, mais plus particulièrement envers les filles, et des comportements associés au harcèlement sexuel et que ces derniers se manifestent très tôt chez les élèves (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation, 2002, p. 1). D'où l'importance de documenter les préoccupations et les questionnements qu'entretiennent les enfants concernant, entre autres, les relations garçons-filles et les relations amicales.

1.1.2 Développement psychosexuel : période marquée par la curiosité

Ajoutons à ces étapes, la présence de la période de latence. Selon le père fondateur de la psychanalyse, les enfants de 9 à 12 ans vivent la période de latence (Freud, 1962). Celle-ci se caractérise par le refoulement des préoccupations d'ordre sexuel (Freud, 1962). En bref, les enfants d'âge scolaire ne s'intéresseraient pas à l'autre sexe ni à la sexualité. La tendresse prévaudrait alors sur les désirs sexuels; la pudeur, le dégoût, les aspirations morales et éthiques font leur apparition (Freud, 1962). Cependant, les enfants durant la période de latence s'intéressent tout de même à des sujets entourant la sexualité tels que les activités de masturbation, de voyeurisme, d'exhibitionniste, etc. (Deldime et Vermeulen, 2004). Ajoutons que les enfants continuent à s'intéresser aux différences sexuelles, à l'origine des bébés, aux relations sexuelles et certains jeux sexuels entre enfants sont présents (Deldime et Vermeulen, 2004). Dès lors, il est possible de conclure que les enfants de 9 à 12 ans peuvent entretenir des questionnements concernant les différentes notions sexuelles énumérées plus haut. Parallèlement à cela, les enfants de 9 à 12 ans entrent dans la phase de puberté c'est-à-dire que des changements corporels peuvent apparaître. En effet, à cet âge, la puberté

et tout ce qu'engendrent les changements dans la relation à l'autre, comme mentionné précédemment, peuvent être une source de questionnements pour les enfants. Effectivement, au cours de la préadolescence, des signes de puberté peuvent émerger tels que des changements au niveau physiologique (ex.: menstruations, poils, croissance des organes génitaux) et au niveau psychologique (ex.: développement de l'identité, de la personnalité, des relations amoureuses) (Bee et Boyd, 2008; Crooks et Baur, 2003). Les enfants ont besoin d'être rassurés sur la normalité de ces changements en lien avec la puberté (Wurtele et Kenny, 2011).

1.1.3 Éveil amoureux

Conjointement à l'acquisition de l'identité sexuelle, du développement social et le début de la puberté, certains enfants vivent leurs premières relations amoureuses. En effet, on reconnaît la présence possible de l'éveil amoureux à cet âge (Gouvernement du Québec, 2003; 2015). Les normes entourant le groupe de pairs sont définies par ce même groupe (Connolly et coll., 1999; Simon et coll., 1992), il en va de même pour les relations avec le sexe opposé (Connolly et coll., 1999). Même si à cet âge l'intérêt romantique envers l'autre sexe est généralement présent, les enfants se défendent avec empressement contre toute allusion à un intérêt envers l'autre sexe (Crooks et Baur, 2003). Cela dit, une étude américaine réalisée auprès de 1 510 enfants, dont 370 enfants en troisième année et 402 enfants en cinquième année nous indique que la plupart d'entre eux (58,4 % des enfants troisième année et 49,7 % des enfants de cinquième année) vivent des relations amoureuses (Carlson et Rose, 2007). De plus, la moitié des jeunes Québécois de 13 ans ($n = 848$) auraient déjà eu au moins un "chum" ou une "blonde" dans les 12 derniers mois (Fernet et coll., 2002). Étant donné que pour cette tranche d'âge correspondent l'éveil amoureux et les questionnements qui peuvent y être associés et qu'une majorité d'enfants de 12 ans ont déjà eu un "chum" ou une "blonde", il est pertinent de documenter les questionnements et préoccupations des enfants concernant les relations amoureuses.

1.1.4 Moment opportun d'éducation à la sexualité

En somme, le développement psychosexuel, comprenant le développement social (acquisition de l'identité) et l'éveil amoureux, peut susciter des questionnements de la part des enfants. Effectivement, à l'âge scolaire, les interventions menées auprès des enfants doivent considérer les relations interpersonnelles (ex.: amis, famille, entourage) ainsi que l'émergence du désir de plaire et l'envie d'être amoureux (Gouvernement du Québec, 2003). L'association française Sésame (www.sesame-educ.org) a réalisé des entretiens avec des milliers de jeunes tout en répertoriant les questions réelles les plus posées par les adolescents jusqu'en 2002, ce qui constitue à ce titre un document fondamental sur la manière dont les jeunes vivent l'amour. Stagnara (1998) a donc répertorié, dans un ouvrage, les différentes thématiques issues de ces entretiens. On y fait mention que certains enfants dès l'âge de 11 ans se questionnent concernant l'âge permis pour les premières relations sexuelles, la vie amoureuse des parents, l'honnêteté dans les relations amoureuses, l'attrance pour l'autre sexe et le désir d'avoir des moyens pour *sortir* avec l'autre sexe (Stagnara, 1998). Ainsi, pour répondre adéquatement aux questionnements des enfants en matière de sexualité, il importe de leur offrir une démarche formelle d'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2016). Étant donné que l'école est un milieu de vie important où les enfants interagissent et vivent des situations qui leur apprennent à vivre en société, l'école demeure un endroit de prédilection pour la mise en oeuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2016).

Parallèlement à cela, on assiste à plusieurs phénomènes qui peuvent susciter d'autres types de préoccupations chez l'enfant ou encore, qui peuvent altérer son rapport à l'autre ou sa représentation de la sexualité.

1.2 Situations ou contextes préoccupants quant au développement psychosexuel des enfants

La puberté hâtive, la confusion quant aux relations amoureuses, la sexualisation de l'espace public, y compris l'accessibilité à la pornographie sont des situations qui peuvent susciter des questionnements de la part des enfants, mais qui soulèvent également des préoccupations quant à leur développement (sexualisation précoce).

1.2.1 Puberté hâtive

Une étude américaine réalisée auprès de 17 077 fillettes âgées de 3 à 12 ans propose que l'âge de la puberté soit maintenant plus hâtif comparativement aux normes déjà établies à cet effet par les pédiatres et autres praticiens (Herman-Giddens et coll., 1997). Le développement hâtif peut conférer une efficacité sociale élevée à l'enfant (ex.: indépendance, popularité) par rapport aux pairs du même âge (Deldime et Vermeulen, 2004). Au contraire, ceux qui vivent un développement tardif de la puberté auraient un statut d'infériorité et de dépendance envers les autres (Musen et Jones, 1975). D'ailleurs, un documentaire québécois d'Hélène Choquette (2014) offre des réflexions et des indications concernant l'apparition du phénomène de la puberté hâtive. Selon l'auteure (Choquette, 2014), il ne serait pas rare de voir apparaître les premiers signes de puberté chez les fillettes de 9 ans. Ainsi, un décalage entre le développement et la maturité psychologique et affective peut faire son apparition (Choquette, 2014), étant donné que la jeune fille n'est parfois pas informée à cet âge des changements physiologiques qui peuvent subvenir à l'adolescence et n'est pas suffisamment équipée psychologiquement pour gérer ce genre de situations.

1.2.2 Confusion dans les relations amoureuses voire harcèlement sexuel

Il est également possible de constater de la confusion dans les rapports à l'autre chez les enfants. Effectivement, plusieurs auteurs (APA, 2010; Gadin Gillander, 2012;

Lindberg et coll., 2007; American Association Of University of Women, 1993, Carlson et Rose, 2007), mentionnent que les enfants sont confus concernant les relations entre garçons et filles et les relations amoureuses. Certains enfants, par exemple, perçoivent l'amitié d'un pair du sexe opposé comme un intérêt amoureux (Carlson et Rose, 2007). Dès lors, la conception que les enfants se font de la séduction peut être affectée. Aussi, la croyance que les garçons les embêtent parce qu'ils sont amoureux d'elles semble rendre confuses certaines jeunes filles (Gadin Gillander, 2012). Cependant, ce ne sont pas toutes les jeunes filles qui admettent que les garçons qui les embêtent ou les agacent sont amoureux d'elles (Gadin Gillander, 2012).

Plus inquiétant encore, certaines études démontrent la présence de harcèlement sexuel en milieu scolaire primaire (APA, 2010; Gadin Gillander, 2012; Lindberg et coll., 2007). Ainsi, l'étude de Gadin Gillander (2012) révèle qu'il y a une confusion chez certaines jeunes filles en lien avec les relations amoureuses et la violence. Selon Gadin Gillander (2012), ceci pourrait favoriser la banalisation des comportements de harcèlement sexuel. Selon l'American Psychology Association (APA, 2010), les pairs jouent un rôle dans la sexualisation des filles en passant des commentaires et des remarques de type sexuel envers elles.

Considérant les questionnements des enfants liés au développement social, l'acquisition de leur identité sexuelle, la puberté, l'éveil amoureux et les situations ou contextes qui soulèvent des préoccupations concernant le développement psychosexuel des enfants (ex.: puberté hâtive et confusion dans les relations amoureuses), il est important d'examiner le contexte social dans lequel l'enfant évolue.

1.3 Sexualisation de l'espace public

La sexualité qui relève traditionnellement de la sphère davantage privée semble dorénavant partie intégrante de l'univers des médias et devient un élément de la vie publique (Conseil du Statut de la Femme, 2008). Marzano et Rozier (2005) spécifient que la sexualité et l'érotisme sortent de la sphère intime pour s'afficher dans la sphère publique, la sexualité devient donc une marchandise consommable pour tous. La banalisation des images à caractère sexuel crée un phénomène de tolérance de celles-ci, elles tendent donc à s'installer davantage dans notre univers (Jouanno, 2012). Plusieurs s'inquiètent des conséquences de la sexualisation de l'espace public sur les représentations des enfants quant aux relations garçons-filles, aux relations amoureuses ou quant à la sexualité (APA, 2010; Bouchard et Bouchard, 2003; Duquet et Quéniart, 2009; Conseil du Statut de la Femme, 2008; Goldfarb, 2006). Le rapport de l'APA (2010) spécifie plusieurs sources médiatiques qui influent sur la sexualisation des jeunes, particulièrement des jeunes filles. Les auteurs ajoutent qu'une exposition massive aux médias (ex.: télévision, vidéoclips, paroles des chansons populaires, films, dessins animés, magazines, Internet) confronte davantage celles-ci à des représentations qui sexualisent les femmes et les filles et qui enseignent aux filles que les femmes sont des objets sexuels. Ajoutons que, selon Jouanno (2012), les jeunes et les plus jeunes qui sont en quête d'identité peuvent être plus susceptibles d'être influencés par les idoles et leurs représentations dans notre société. Cependant, cet univers médiatique donne accès aux enfants à divers scénarios tant sexuels qu'amoureux tout en offrant une représentation stéréotypée de l'image corporelle, de la séduction et des conduites amoureuses (Duquet, 2011). Ainsi, ils alimentent les stéréotypes liés aux genres (Duquet, 2011; Aucoin, 2000), sans compter qu'Internet a rendu possible l'accessibilité à la pornographie, y compris, pour un très jeune public (Jouanno, 2012).

1.3.1 Accessibilité à la pornographie

L'accessibilité à la pornographie par l'intermédiaire d'Internet peut être préoccupante pour un jeune public. Dans son rapport Jouanno (2012) mentionne que l'hypersexualisation est indissociable de la banalisation de la pornographie qui est entre autres un modèle principal d'éducation à la sexualité pour les jeunes garçons, ce qui peut induire plusieurs conduites telles que la domination masculine, les comportements sexuels violents et même le harcèlement. Les enfants ont la possibilité d'être en contact avec du contenu visuel de type pornographique, et ce, de façon involontaire ou volontaire (Wolak et coll., 2007). Parallèlement à ces informations, plusieurs déplorent le fait que peu d'études ont investigué les conséquences du visionnement de la pornographie chez les enfants (Ralph DiClemente cité dans Maureen, 2012; Brown et L'Engle, 2009; Goldfarb, 2006).

Ajoutons qu'une enquête canadienne menée auprès de jeunes universitaires démontre que l'âge moyen de la première consommation de pornographie est à 13 ans pour les filles et 12 ans pour les garçons (Poulin, 2009). Cette enquête réalisée en 2008 repose sur 213 questionnaires auto-administrés et d'entrevues individuelles portant sur les expériences pornographiques et les pratiques corporelles et sexuelles. Les répondants ont été recrutés sur le mode du volontariat dans les cours de première année et de deuxième année à la Faculté de sciences sociales de l'université d'Ottawa. Les répondants, âgés en moyenne de 22 ans, sont pour 71 % de jeunes femmes (Poulin, 2009). Cette étude révèle que plus de la moitié des jeunes Canadiens (57 %) ont vu leurs premières images pornographiques entre l'âge de 8 et 13 ans (Poulin, 2009). Il est alors pertinent de se questionner sur l'effet du visionnement de telles images pour un jeune public. Selon Jouanno (2012), la prévalence de la consommation de la pornographie chez les jeunes véhicule et renforce les stéréotypes sexistes et une plus grande acceptation de la violence conjugale. De même, pour Wright (2001), qui précise que le préadolescent et l'adolescent sont de plus en plus habitués à une vision sexiste des rôles qui découlent de la pornographie. Il affirme que les garçons affichent

très tôt des conduites de contrôle sexuel (Wright, 2001). Par exemple, le fait que les filles refusent les contacts sexuels est une raison pour rompre avec elles (Wright, 2001). Les attitudes et comportements qui en découlent commenceraient habituellement à la fin de l'école primaire (Wright, 2001).

La surenchère sexuelle dans les médias et l'accessibilité à la pornographie teintent l'environnement médiatique dans lequel peuvent évoluer les enfants. À juste titre, certains adultes (parents et intervenants) s'inquiètent de l'impact possible auprès d'un jeune public, notamment en regard de leur représentation de la sexualité. Il est donc pertinent de remettre en question la présence d'un éventuel décalage développemental en lien avec la sexualisation précoce.

1.4 Sexualisation précoce des enfants

Où se termine l'enfance et où débute l'adolescence ? Galland (2010) apporte des nuances quant aux catégories d'âge liées à "l'enfance" ou à "l'adolescence". Auparavant, les adolescents constituaient la tranche d'âge des 16-18 ans (Galland, 2010). Cependant, le renforcement de l'autonomie adolescente semble se manifester plus précocement (Galland, 2010). Dans son article *Nouvelles adolescences*, il décrit l'ajout des tranches d'âges 12-13 ans et 14-15 ans qui étaient auparavant associées aux travaux sur l'enfance et qui n'appartiennent plus à cette catégorie, mais font partie intégrante de l'adolescence maintenant (Galland, 2010). La sexualisation précoce des enfants est un phénomène qui suscite divers questionnements. En effet, depuis quelques années, la sexualisation des préadolescentes et des fillettes fait l'objet de plusieurs articles et documentaires (Jackson et Vares, 2015; Lebreton, 2009).

Un rapport concernant la sexualisation des filles a été publié en 2010 par l'APA décrivant les conséquences de la sexualisation des enfants en particulier celle des filles. Plusieurs agents seraient en partie responsables de la sexualisation des filles

(APA, 2010). Comptons parmi eux, les médias (ex. télévision, radio, magazines, Internet), l'industrie de la mode (ex. vêtements, maquillage), les interactions sociales entre filles et garçons, hommes et femmes, qui peuvent objectiver l'individu ainsi que l'auto-objectivation par laquelle la jeune fille ne se définit que par son apparence (APA, 2010).

D'ailleurs, l'hypersexualité des performances des célébrités ainsi que leur habillement semblent être significativement impliqués à titre d'influence concernant la sexualisation précoce (Jackson et Vares, 2015). Une étude réalisée auprès de 71 préadolescentes¹ âgées de 10 à 13 ans discutant de leur conception de la culture populaire, indique que les discours culturels tels "l'innocence de l'enfance" et l'image de la "bonne fille", semble proposer que la sexualité est un domaine inapproprié pour de jeunes filles et que celles-ci ne doivent pas s'y intéresser (Jackson et Vares, 2015). Cependant, lorsque les jeunes filles écoutent la musique populaire et regardent les vidéoclips des vedettes pop, elles traversent la frontière entre "l'innocence de l'enfance" et le monde sexuel adulte (Jackson et Vares, 2015). Ainsi, il semblerait que la culture envoie des signaux différents aux jeunes filles concernant leur sexualité.

Le niveau de développement cognitif des enfants les empêche d'exécuter un solide jugement critique concernant les messages culturels qui les entourent (APA, 2010). Ajoutons que les préadolescentes et les adolescentes sont en âge de créer leur propre identité (APA, 2010). Elles sont donc à la recherche des différents modèles pour créer leur identité, ce qui peut les rendre davantage à risque d'accepter les messages sociaux (APA, 2010; Jouanno, 2012). Plusieurs autres conséquences ont été répertoriées par l'APA (2010), dont des conséquences au niveau du bien-être de celles-ci, de l'image de leur corps ainsi que des conséquences liées à leur sexualité de femme dans le futur.

¹ Terme utilisé pour spécifier l'âge des filles participant à l'étude.

La perception que les enfants ont des rôles féminins et masculins dans la société peut affecter le rapport à l'autre. Ce rapport peut être aussi altéré par l'environnement extérieur qui est, selon ce que nous avons mentionné précédemment, davantage sexualisé. Les questionnements des enfants peuvent donc être en décalage avec leur niveau de développement psychosexuel "typique" et ainsi générer une certaine anxiété quant à leur propre "normalité sexuelle".

De plus, considérant la curiosité et les questionnements légitimes des enfants concernant la sexualité et le développement psychosexuel, tout en confrontant ceux-ci aux réalités préoccupantes telles que la puberté hâtive, la confusion dans les rapports amoureux voire le harcèlement sexuel en milieu scolaire primaire ainsi que les images sexualisées qui bombardent les enfants et l'accessibilité à la pornographie par le biais d'Internet, il est pertinent d'étudier leurs impacts sur les rapports qu'entretiennent les enfants entre eux, et ce, à partir de lettres d'enfants faisant part de leurs perceptions et questionnements. Considérant que les données recueillies ont été amenées librement de la part des enfants et ne sont pas le fruit d'entrevues semi-dirigées, par exemple ou d'un questionnaire portant sur ces thématiques, cela nous permet de croire que les préoccupations sont celles du moment et présentent les questions actuelles que les enfants se posent. Dès lors, connaissant les questionnements propres à chaque enfant, il sera possible de dégager, par la suite, des pistes d'intervention davantage significatives pour eux, c'est-à-dire proches de leur réalité.

Notre étude vise donc à analyser les relations à l'autre (relations garçons-filles, relations amicales et relations amoureuses) qu'entretiennent les enfants et, s'il y a lieu, à identifier un décalage dans les questionnements des enfants et leur développement psychosexuel.

1.5 Les objectifs de l'étude

Considérant le développement psychosexuel des enfants du 3^e cycle primaire où changements, curiosités et questionnements s'entremêlent notamment en regard des relations garçons-filles en général et plus spécifiquement en regard des relations amoureuses et considérant aussi la sexualisation de l'espace public et l'accessibilité à la pornographie où l'on se préoccupe de l'impact sur la représentation que les enfants ont ou auront de la sexualité, l'étude vise à :

- Dresser un portrait général des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses que vivent les enfants;
- Décrire plus précisément ces différentes relations;
- Analyser, s'il y a lieu, la présence de préoccupations pouvant être associées à la sexualisation précoce dans le discours des enfants.

1.6 Pertinence de la recherche

1.6.1 Pertinence scientifique

À notre connaissance, peu d'études récentes (Alberoni, 1999; Carlson et Rose 2007; Connolly et coll., 1999; Furman et Buhrmester 1992; Furman et Buhrmester, 1985) explorent les relations amoureuses des enfants. Selon Wurtele et Kenny (2011), la sexualité à l'enfance est négligée dans les études. Ajoutons aussi que peu d'études (Alberoni, 1999; APA, 2010) explorent à la fois les relations garçons-filles, les relations amicales ainsi que les relations amoureuses, et ce, à travers les questions et préoccupations énoncées par les enfants eux-mêmes. En soi, la présente recherche est novatrice par sa méthodologie puisque les informations recueillies proviennent de

lettres qu'écrivent les enfants et dans lesquelles ils amènent librement des questionnements sur tous genres de sujets. Ces questionnements ne sont pas sollicités par la passation d'un questionnaire ou d'entrevues dirigées ou semi-dirigées sur des thématiques prédéfinies. Notons que selon Carlson et Rose (2007), le manque de recherches concernant la réalité des relations amoureuses des enfants semble être expliqué par le manque d'intérêt des chercheurs qui n'y voient guère d'éléments substantiels à étudier. Pourtant, plusieurs enfants mentionnent vivre des relations amoureuses. En effet, selon Albert et ses collaborateurs (2003), 50 % des jeunes âgés de 12 à 14 ans interrogés dans leur étude ont vécu une relation amoureuse dans les précédents 18 mois. Il est donc intéressant de s'attarder davantage sur cet élément qui semble être présent dans la vie des enfants. De plus, selon la recension des écrits de Blais et coll. (2009), peu de renseignements concernant les valeurs ou les conduites en lien avec la sexualité des cohortes d'enfants nés dans les années 1990 et suivantes sont disponibles pour le moment alors que ces enfants constituent les premiers à avoir été à ce point exposés à des contenus médiatiques sexualisés. Pour les auteurs, cela constitue une limite importante étant donné que ces jeunes composent souvent le sous-groupe visé par les discours sur l'hypersexualisation sociale et la perte de repères sociomoraux (Blais et coll., 2009). Cette recherche nous permettra donc de dresser un portrait récent des préoccupations et questionnements concernant les relations garçons-filles dans un contexte général, d'amitié ou de relations dites amoureuses des enfants nés dans les années 2000.

1.6.2 Pertinence sociale

Depuis le début des années 2000, une réforme de l'éducation a été mise en place dans les établissements scolaires québécois. L'éducation sexuelle fait partie intégrante de cette réforme (Gouvernement du Québec, 2003). Plusieurs thèmes sont explorés avec les enfants de 6 à 11 ans, dont la vie affective et amoureuse, qui englobent les relations significatives et l'éveil amoureux (Gouvernement du Québec, 2003). Les

instances gouvernementales s'intéressent donc à l'éducation à la sexualité des enfants dès le début du primaire et offrent un cadre pour réaliser une démarche d'éducation à la sexualité dans les différents milieux. Il importe alors d'avoir un portrait récent des préoccupations des enfants sur les thèmes qui les concernent (ex.: relations garçons-filles, relations amicales et relations amoureuses) pour ainsi actualiser le cadre d'intervention tout en respectant le développement psychosexuel des enfants.

En plus de l'importance de l'éducation à la sexualité dans les milieux scolaires, il est possible de constater que les instances gouvernementales et les organismes communautaires luttent contre l'hypersexualisation. Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS) (Gouvernement du Québec, 2009) soutient que : « les modèles proposés par notre société sont souvent stéréotypés et n'offrent pas toujours la chance aux enfants et adolescents d'explorer et d'exprimer leur vraie nature ». Ajoutons que des actions sont mises en œuvre telles que le plan d'action gouvernemental ayant pour but l'égalité entre les sexes pour promouvoir une socialisation non stéréotypée (Gouvernement du Québec, 2007, p. 9) en plus d'inciter les médias à promouvoir des rôles et des comportements non sexistes (Gouvernement du Québec, 2007, p. 11). Ceci démontre une préoccupation en regard des rapports égalitaires et de leur développement dès le plus jeune âge. D'ailleurs, l'approche *École en Santé* a permis la conception d'outils pédagogiques en promotion et prévention en matière de sexualité jeunesse pour le primaire et le secondaire (Gouvernement du Québec, 2015a). Les parents sont nécessairement impliqués dans le projet d'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2015b). Le projet Mosaïk, par exemple, concernant offre des outils clés en main en éducation à la sexualité aux professionnels du réseau de la santé et des services sociaux, aux professionnels du réseau de l'éducation et aux intervenants du réseau communautaire qui permettent d'intervenir en milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2015b). Par des notions concernant les stéréotypes sexuels et les normes sociales, le marketing et la consommation ainsi que

l'hypersexualisation et la sexualisation précoce (Gouvernement du Québec, 2014) et en tenant compte de leur développement psychosexuel (ex.: différences physiques, affectives, psychologiques et sociales associées au sexe féminin et au sexe masculin; premiers émois amoureux; éveil progressif de l'attrait sexuel), les enfants de quatrième année sont amenés à réfléchir sur la pression à correspondre aux normes sociales, à correspondre au marché de la mode, à l'importance que l'on accorde au paraître et, pour terminer, à développer un esprit critique quant aux images féminines et masculines stéréotypées utilisées par l'industrie pour qu'ainsi les enfants ressentent moins de pression à correspondre absolument à ce qui est proposé dans les médias (Gouvernement du Québec, 2014).

Plusieurs organismes communautaires ou associations ont mis sur pied des actions pour sensibiliser la population ou encore, pour lutter contre l'hypersexualisation. En effet, plusieurs organismes (CALACS de Rimouski, 2009; RQASF, 2007; CRIOC, 2011) s'interrogent et ont mis sur pied des programmes d'information, de sensibilisation ou de lutte à l'hypersexualisation sociale ou la sexualisation précoce.

Depuis 2005, existe le projet *Outiller les jeunes face à l'hypersexualisation* au département de sexologie à l'Université du Québec à Montréal, où une recherche-action a été réalisée auprès non seulement du personnel scolaire (primaire et secondaire), mais aussi auprès des jeunes de 12 à 17 ans (Duquet et Quéniart, 2009) et des enfants de 10 à 12 ans (Duquet, à paraître) sur la question de l'hypersexualisation et de la sexualisation précoce. Un film documentaire a été réalisé (*Sexy Inc.: Nos enfants sous influence* (Bissonnette, 2007) où l'on explore l'hypersexualisation sociale de notre environnement et les effets nocifs possibles notamment sur les enfants. Des pistes d'action afin de lutter contre l'hypersexualisation et l'érotisation de l'enfance sont également présentées. De même, des formations et du matériel didactique ont été conçus pour les jeunes du secondaires

(*Oser être soi-même*, Duquet, Gagnon et Faucher, 2010), mais aussi un programme de prévention de la sexualisation précoce pour les enfants du 3^e cycle du primaire intitulé: *On est encore des enfants!* (Duquet, à paraître).

Au-delà des préoccupations générales de la société, de celles de plusieurs instances et organismes concernant l'éducation à la sexualité et la prévention de la sexualisation précoce, cette année (2015), le Ministère de l'Éducation a publié les *apprentissages essentiels en éducation à la sexualité* (primaire et secondaire) (Gouvernement du Québec, 2015a) et évaluera l'implantation d'une démarche d'éducation à la sexualité en milieu scolaire auprès de 15 écoles pilotes. Dans cette visée, les élèves se verront recevoir 15 heures par année d'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2015a). Dès lors, les enseignants auront pour tâches d'imbriquer des notions d'éducation à la sexualité dans leurs activités quotidiennes ainsi que de préparer des activités pédagogiques spécifiques (Gouvernement du Québec, 2015a). Des documents seront offerts aux enseignants pour les aider à structurer leurs interventions. D'ailleurs, certains documents sont déjà disponibles depuis plusieurs années pour les enseignants qui désirent faire de l'éducation à la sexualité dans leur classe (Ministère de l'Éducation, 2003). Notre étude prend alors un sens très pratique pour cibler les questionnements importants des enfants âgés de 9 à 12 ans. En effet, notre étude a pour but d'identifier les préoccupations générales et spécifiques des enfants concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses et de faire les liens, au besoin, avec la sexualisation précoce. Ce qui permettra d'avoir accès à des données récentes provenant d'enfants québécois, ainsi qu'à une synthèse des résultats et des questionnements typiques des enfants âgés de 9 à 12 ans. Les pistes d'intervention qui découleront de nos résultats permettront de cibler davantage certaines pistes d'interventions, et ce, à partir de l'identification des besoins des enfants de ce groupe d'âge, en regard de préoccupations et de questionnements qui leur sont propres.

En somme, les multiples pistes d'interventions présentées ci-haut nous démontrent le souci de la promotion du développement d'une sexualité saine de l'enfant en lien avec son développement psychosexuel tout en considérant le monde dans lequel cet enfant se développe et considérant les nouvelles réalités socio-sexuelles (ex. : accès à la pornographie). Il est donc pertinent, à l'aide de notre recherche, d'explorer les questionnements et les préoccupations de ceux-ci concernant principalement les relations à l'autre (relations garçons-filles, relations amicales et relations amoureuses).

1.6.3 Pertinence sexologique

Le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015a) a élaboré les apprentissages spécifiques en éducation sexuelle pour les enfants d'âge préscolaire et scolaire. Notre recherche s'arrime à plusieurs endroits à ces apprentissages demandés par le Ministère en milieu scolaire québécois. Entre autres, les élèves (3^e année à 6^e année) doivent comprendre l'influence que peuvent avoir les stéréotypes sexuels dans leur vie de garçon ou de fille et dans l'établissement des rapports harmonieux entre sexes (Gouvernement du Québec, 2015a). Plus spécifiquement, les élèves doivent se situer par rapport aux normes qui guident l'expression de leur identité en tant que fille ou garçon (9-10 ans) (Gouvernement du Québec, 2015a). Dans le même sens, notre recherche contribue à analyser les rapports garçons-filles et la définition émise des enfants en lien avec ce type de rapport. Il est donc possible de contribuer minimalement à l'éclaircissement des connaissances concernant ce type de rapport et ainsi viser des interventions propres aux élèves et à leurs préoccupations.

De plus, il est prévu pour les élèves de quatrième à sixième année, des apprentissages concernant la vie affective et amoureuse (Gouvernement du Québec, 2015a). En quatrième année, par exemple, les élèves doivent discuter des représentations de

l'amour et de l'amitié et comprendre comment certaines attitudes peuvent affecter positivement ou négativement le développement des relations interpersonnelles (Gouvernement du Québec, 2015a). Ensuite, les élèves de sixième année doivent exprimer leurs interrogations à l'égard de l'éveil amoureux et sexuel (Gouvernement du Québec, 2015a). De plus, les élèves doivent prendre conscience du rôle de la puberté dans l'éveil amoureux et sexuel (Gouvernement du Québec, 2015a). Plus spécifiquement, ils seront informés des changements dans les relations interpersonnelles entre jeunes du même sexe et du sexe opposé, premières approches et premières fréquentations (Gouvernement du Québec, 2015a). Il est possible de mentionner qu'il est peut-être plus aisé pour un élève de discuter de ses préoccupations par l'entremise du *Courrier Plume* qu'en face de tous ses camarades de classe. Ainsi, l'étude nous permet d'avoir sans doute accès à des informations qui ne seraient pas accessibles pour l'enseignant. Les apprentissages annoncés par le Ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2015a) rejoignent aussi certains aspects étudiés dans notre recherche. En effet, il sera possible d'analyser la perception des enfants à l'égard des relations amicales et des relations amoureuses en plus des différentes notions que les enfants utilisent pour les décrire. De plus, grâce à la présente recherche, il sera possible de colliger des informations concernant les questionnements spécifiques des enfants en lien avec ces types de relations.

Outre la pertinence en regard d'une démarche d'éducation à la sexualité dans un cadre formel (Gouvernement du Québec, 2003) notamment dans les écoles primaires, il nous apparaît pertinent pour les différents intervenants concernés de connaître davantage la teneur des préoccupations et des questionnements des enfants du 3e cycle du primaire.

Dans le but d'offrir des pistes d'intervention adaptées à la réalité des enfants qui utilisent le service de correspondance *Courrier Plume*, la présente recherche rejoint

plusieurs des objectifs de l'organisme communautaire *Famille à Cœur*, dont : « Aider l'enfant à maintenir des relations saines avec son milieu et chercher des solutions avec l'enfant » (Document d'accompagnement des bénévoles, 2011, p.6). Les résultats de notre recherche permettront donc de dégager un portrait des préoccupations et réalités d'enfants du 3^e cycle du primaire en regard des relations gars-filles, des relations amicales ou amoureuses et d'élaborer des pistes d'interventions spécifiques en regard de ces thématiques, notamment les rapports égalitaires, la pression à avoir un chum ou une blonde, etc. Et au besoin, de clarifier certaines situations racontées par les enfants qui pourraient faire référence à la sexualisation précoce et donc prévoir une intervention appropriée.

Considérant aussi la confusion qu'ont les enfants concernant les relations amoureuses et ce que nous savons sur la sexualisation de l'espace public et l'accessibilité à la pornographie telle que mentionnée dans la problématique, il est indispensable de s'intéresser à la réalité des enfants qui vivent dans cet environnement et aux risques possibles (ex.: harcèlement, sollicitations sexuelles). Cette recherche est donc un apport important en sexologie puisqu'aucune étude récente, à notre connaissance, ne s'intéresse au développement psychosexuel "typique" des enfants (9 à 12 ans) et au type de questionnements qu'ils ont concernant les relations à l'autre (relations garçons-filles, relations amicales et relations amoureuses) et ce, considérant ces nouvelles réalités socio-sexuelles.

CHAPITRE II

ETAT DES CONNAISSANCES

Cette section comprend une recension des écrits concernant le développement psychosexuel des enfants d'âge scolaire et plus précisément concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. De plus, ce chapitre présente des informations concernant le phénomène d'hypersexualisation sociale et de la sexualisation précoce.

2.1 Le développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans

Comme mentionné plus haut, les enfants ont plusieurs questionnements concernant la sexualité (Turcotte, 2006; Byers et coll., 2003; Gouvernement du Québec, 2003; Milton, 2003; Price et coll., 2000; Couchenour et Chrisman, 1996; Dalens et Roques, 1988; Gouvernement du Québec, 1984). Il faut mentionner que cette curiosité de la part des enfants vis-à-vis la sexualité est tout à fait saine (Clerget, 2001). Elle témoigne de la curiosité de l'enfant à comprendre le monde qui l'entoure (Clerget, 2001). Toutes les informations concernant le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans, qui sont énoncées ci-dessous, sont des apports critiques à la recherche et permettent d'établir des variables pour l'analyse des lettres des enfants.

2.1.1 Relations garçons-filles

Dans cette catégorie, nous retrouvons des informations pertinentes quant au développement des relations entre garçons, entre filles ainsi qu'entre garçons et filles. Cette catégorie présente ce qu'est une fille et ce qu'est un garçon dans notre société selon les théories actuelles concernant l'enfance.

La revue de littérature de Mosconi (2008) évoque que même si la société a permis la mixité en éducation pour ainsi offrir la même chance en éducation à tous, tant les enseignants que les élèves, et ce, au travers des processus quotidiens, laissent les mécanismes sociaux de genre qui sont présents dans la société influencer sur leur éducation. Ceci a tendance à faire vivre des expériences différentes aux garçons et aux filles (Mosconi, 2008). Durant l'enfance, la découverte de soi et les interactions avec les pairs sont très importantes pour le développement de la sexualité (Crooks et Baur, 2003). Selon Freud (1962), les enfants d'âge scolaire vivent la période de latence. Selon le père fondateur de la psychanalyse, les enfants de six à douze ans refoulent leurs désirs sexuels pour se concentrer sur l'amitié avec des pairs de même sexe et sur l'acquisition d'habiletés sociales et scolaires (Freud, 1962). Le comportement social des enfants tient dans leur préférence pour les relations avec des pairs de même sexe, ce qui permet à l'enfant d'affirmer son identité sexuée (Freud, 1962). Toujours selon Freud (1962), en évitant le contact avec des pairs de l'autre sexe, les enfants de ce groupe d'âge éliminent le stress de l'attirance sexuelle, ce qui les aide à se concentrer sur le développement de leur identité sexuée. Ainsi, semblerait-il qu'un des éléments qui ponctue les relations entre les garçons et les filles durant l'âge scolaire est que les deux sexes ne se côtoient pas vraiment. Cet aspect sera considéré dans notre analyse. Cependant, la théorie psychosexuelle de Freud (1962) ne sera pas une théorie ou un modèle de conceptualisation pour la présente recherche.

2.1.1.1 Apprentissage des rôles et stéréotypes sexuels

Les normes entourant les relations sont définies par le groupe de pairs (Connolly et coll., 1999; Simon et coll., 1992). Il en va de même pour les relations avec le sexe opposé (Connolly et coll., 1999). Ces normes sont liées au contexte culturel, aux normes déterminées par les adultes ainsi que les appréhensions des jeunes concernant les relations avec l'autre sexe (Connolly et coll., 1999). Les enfants âgés de huit et

neuf ans, filles et garçons, jouent davantage avec les enfants de même sexe en excluant les enfants de l'autre sexe (Crooks et Baur, 2003). Ils apprennent les normes qui régissent les rôles sexuels ainsi que les valeurs morales nécessaires pour être aptes à vivre en société (Papalia et coll., 2010). Il faut mentionner que les enfants ont une conception stéréotypée des rôles sexuels présents dans la société (Papalia et coll., 2010; Saint-Pierre et Viau, 2006). L'identité de genre se construit lors des relations que l'enfant a avec ses parents, son groupe de pairs et les autres adultes (Bussey et Bandura, 1999). Ainsi, les enfants développent un répertoire de stéréotypes rigides à l'égard des genres (Trautner et coll., 2005). Par la suite, lorsqu'ils vieillissent cette rigidité tend à diminuer (Trautner et coll., 2005).

2.1.1.2 Comportements dits sexuels typiques au développement psychosexuel

À ce propos, une étude américaine concernant les comportements sexuels des enfants (ex.: embrasser un autre enfant, toucher ses parties génitales, toucher les parties génitales des autres enfants, parler de sexualité) a été menée auprès de 1 114 enfants âgés de 2 à 12 ans dans le but de démystifier les comportements sains des comportements problématiques des enfants pour ainsi créer une échelle normative des comportements pour aider les cliniciens dans leur évaluation (Friedrich et coll., 1998). Les résultats de l'étude démontrent que les enfants de 2 ans, tant les filles que les garçons, ont davantage des conduites ouvertement génitales que ceux de 10 à 12 ans (Friedrich et coll., 1998). Par exemple, les enfants de 2 à 5 ans privilégient la proximité physique (29,3 % des garçons et 25,8 % des filles), touchent ses propres parties génitales à la maison (60,2 % des garçons et 43,8 % des filles) ce qui n'est pas apparent comme comportements chez les enfants de 10 à 12 ans (Friedrich et coll., 1998). Selon cette même étude, 24,1 % des garçons et 28,7 % des filles de 10 à 12 ans démontrent un grand intérêt envers l'autre sexe (Friedrich et coll., 1998). Clements et ses collaborateurs (2011), pour leur part, ont mené une recherche qui vise à décrire la nature et la fréquence des comportements sexuels de 152 enfants

québécois de moins de 12 ans n'ayant pas été victimes d'agressions sexuelles et à vérifier s'il existe des différences selon l'âge et le sexe de l'enfant. Les résultats avancent les mêmes conclusions que l'étude de Friedrich et ses collaborateurs (1998), en ce sens que plus les enfants vieillissent (10-12 ans) plus les comportements dits sexuels (ex.: autostimulation, exhibitionniste) tendent à diminuer.

2.1.2 Relations amicales

Les enfants ont surtout des interactions avec des enfants de même sexe, mais tout au cours de leur développement, les interactions avec le sexe opposé deviennent la norme, et ce, davantage à l'adolescence (Blyth et coll., 1982). Les enfants apprennent à vivre en société par le biais des relations qu'ils ont avec leurs pairs (Papalia et coll., 2010). Les enfants choisissent surtout des amis qui partagent les mêmes intérêts qu'eux et qui sont généralement du même âge, du même sexe et de la même ethnie (Papalia et coll., 2010). Selon la recherche clinique de Selman (1980) menée auprès de 30 enfants âgés de 5 à 13 ans, les enfants considèrent que l'amitié se développe avec le temps, demande un investissement et inclut le fait d'accomplir des choses pour l'autre. Ajoutons que l'enquête de Fernet et ses collaboratrices (2002) sur 1 564 enfants de 9 ans en 1999 menée par l'Institut de la Statistique du Québec dans les écoles primaires québécoises a révélé que 56,8 % des enfants mentionnent leurs amis comme source de soutien social. Les filles sont quant à elles plus nombreuses (62 %) que les garçons (52 %) à considérer leurs amis comme une source potentielle de soutien en cas de besoin (Fernet et coll., 2002). Ajoutons qu'une étude (2011), menée auprès de 103 enfants de la grande région métropolitaine de Montréal de cinquième année et sixième année et dont la moyenne d'âge est de 11,3 ans, mentionne que la présence de meilleurs amis dans la vie d'un enfant semble atténuer les conséquences d'une expérience négative (Adam et coll., 2011).

Dès l'âge de huit ans, les enfants sont capables de se mettre à la place de l'autre dans les relations amicales ou dans les relations avec un pair (Deldime et Vermeulen, 2004). De plus, à cet âge, celui qui a le plus d'idées et qui a beaucoup d'initiative tend généralement à devenir le meneur et le meilleur joueur (Deldime et Vermeulen, 2004). À l'âge de dix ans, l'enfant condamne la tricherie, la délation, les mensonges et le fait de rapporter les informations ou les actions des autres (Deldime et Vermeulen, 2004). Selon Cousinet (1959), auteur de l'essai sur la vie sociale des enfants, dès l'âge de dix ans la vie sociale des enfants s'organise. En effet, les groupes se forment et se stabilisent, de plus, la fidélité et la loyauté au groupe apparaissent (Cousinet, 1959).

Au sein même des relations amicales, il est possible qu'il y ait des conflits. En effet, MacEvoy et Asher (2012) ont étudié les "violations" de l'amitié auprès de 267 enfants américains (134 garçons et 133 filles) de quatrième année et de cinquième année selon quatre vignettes présentant des exemples de transgressions de l'amitié (ex.: trahison de confiance, peu de support émotionnel, peu d'aide lors de différentes situations, ne pas être un-e ami-e fiable) et ont révélé que les filles sont plus susceptibles de ruminer les conflits qu'elles ont entre amis-es. De plus, une étude de Kahn et Turiel (1988) concernant la conception de la vérité dans les relations amicales entre enfants menée auprès de 60 enfants de trois tranches d'âge (6-7 ans, 8-9 ans, 10-11 ans) démontre, entre autres, que plus les enfants sont "vieux" plus ils entretiennent des émotions négatives envers leurs amis proches lors de violations de l'amitié (Kahn et Turiel, 1988).

2.1.2.1 Relations via les réseaux sociaux

Un sondage paneuropéen réalisé par la Commission Européenne auprès de 25 000 enfants et adolescents démontre que 38 % des enfants de 9 à 12 ans ont un profil social sur un site Internet (Facebook, Hyves, Tuenti, Nasza-Klasa SchuelerVZ, Hi5, Iwiw or Myvip) (Commission Européenne, 2011). Ajoutons qu'entre 15 % et 47 %

des enfants à travers l'Europe mentionnent avoir plus de 100 contacts ou "amis" sur leur profil (Commission Européenne, 2011). Nous devons nous questionner si les 100 contacts ou "amis" des enfants sur leur profil sont de réels amis ou connaissances ou si les enfants ajoutent aussi à titre de contacts, des étrangers. Ce qui pourrait les mettre en situation de danger. Spécifions que dans les conditions d'utilisation de Facebook (Conditions d'utilisation, 2015), il est mentionné qu'aucune personne ne peut utiliser Facebook si elle a été condamnée pour des violences sexuelles, mais il n'est pas expliqué les moyens pour vérifier l'authenticité des renseignements personnels lors de l'inscription au réseau.

2.1.2.2 Intimidation et cyberintimidation

Les relations que les enfants entretiennent entre eux ne sont pas toutes harmonieuses. En effet, il y a présence d'intimidation dans les écoles primaires québécoises. L'Assemblée nationale du Québec, en 2012, a d'ailleurs émis une loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école (Projet de loi n° 56, 2012). Une équipe de chercheurs de l'Université de Laval (Beaumont et coll., 2014) a tracé un portrait de la violence dans les écoles du Québec. Les premiers résultats présentés sont des résultats préliminaires. Au total, 204 écoles québécoises ont participé à cette enquête. Ce nombre inclut 125 écoles primaires comptant en tout 14 958 élèves d'âge scolaire et 1 553 enseignants du primaire (Beaumont et coll., 2014). En moyenne, sur une base hebdomadaire, un tiers des élèves et du personnel scolaire disent voir des bagarres entre élèves (Beaumont et coll., 2014). Ajoutons que plus de la moitié des élèves disent avoir vu du vandalisme et des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles aux autres (Beaumont et coll., 2014). La fréquence de ces événements rapportés par les élèves est d'une à deux fois par année (Beaumont et coll., 2014). Ils ont aussi relevé que les agressions sur les élèves faites par d'autres élèves correspondent au fait de se faire insulté ou traité de noms (38,4 %), et ce, une à deux fois par année ou encore, plusieurs fois par année (20,6 %). Il est à noter que ce

sont les élèves du primaire, comparativement aux élèves du secondaire, qui déclarent le plus souvent être agressés par leurs pairs sur une base occasionnelle (Beaumont et coll., 2014). De plus, il est intéressant de constater la présence des réseaux sociaux dans cette étude auprès des enfants de 12 ans et moins étant donné qu'ils ne peuvent s'inscrire sur des réseaux tels que Facebook qu'à partir de l'âge de 13 ans (Conditions d'utilisation de Facebook, 2015). Les résultats préliminaires démontrent que les élèves qui mentionnent être souvent ou très souvent "insultés ou traités de noms" et "traités de *pédale* ou *gouine*" sont davantage des garçons et ceux qui sont la "cible de commérages éloignés d'amis" sont davantage des filles (Beaumont et coll., 2014).

2.1.3 Relations amoureuses

Tout au cours du développement des relations amicales, la présence des relations amoureuses émerge (Connolly et coll., 1999). Les relations amoureuses sont la résultante du processus de développement des contacts avec les pairs (Connolly et coll., 1999). C'est à l'approche de la puberté, vers 8-12 ans que les émotions amoureuses deviennent plus fréquentes et plus intenses (Gerber, 2008). La popularité semble aussi être une variable qui peut influencer le statut social et, par le fait même, l'accès à une relation amoureuse (Simon et coll. 2008). Les enfants qui ne sont pas considérés par les autres comme populaires peuvent le devenir s'ils sont en relation avec un autre enfant ayant une forte popularité (Simon et coll., 2008). De même, les jeux amoureux tels que la jalousie et la fidélité sont expérimentés (Clerget, 2001).

Une étude canadienne réalisée auprès de 1 755 enfants et adolescents de 9 à 14 ans concernant leurs conceptions de l'amitié intersexes et des relations amoureuses propose que les enfants expérimentent l'intimité et la passion dans les relations amicales et relations amoureuses avec le sexe opposé (Connolly et coll., 1999). Lorsqu'il est question de passion dans les relations amicales, l'on traite davantage d'un sentiment intense d'affection envers l'autre personne (Connolly et coll., 1999).

Par contre, la passion n'est pas définie de la même façon lorsqu'il est question de relations amoureuses. Dans tel cas, la passion se réfère davantage à avoir le béguin pour quelqu'un; se soucier profondément de quelqu'un; avoir des sentiments très forts pour quelqu'un; l'attraction physique; la romance; les contacts sexuels (Connolly et coll., 1999). Il n'est pas spécifié ici de quel type de contacts sexuels il s'agit. Contrairement à l'amitié, qui prend du temps et exige un investissement, l'énamouement, qui fait référence à la passion amoureuse, est plus fort et plus puissant (Alberoni, 1999). L'énamouement chez les enfants est défini par Alberoni comme « une expérience unique et incomparable, un bouleversement radical de la sensibilité, de l'esprit et du cœur, qui font ensemble deux êtres différents et éloignés » (1999, p.11). Se définit aussi comme le "choc amoureux" (Morin, 2005).

La frontière entre les relations amicales et les relations amoureuses est parfois difficile à comprendre pour un enfant. Effectivement, il arrive que l'amitié d'un pair du sexe opposé soit perçue comme un intérêt amoureux ou qu'il y ait de la confusion concernant les relations amicales avec l'autre sexe, ceci incluant les contacts physiques et la séduction (Carlson et Rose, 2007). Il arrive aussi que les relations amoureuses que vivent les enfants ne soient pas réciproques (Carlson et Rose, 2007; Gerber, 2008; Clerget, 2001, Gouvernement du Québec, 2015a).

Cela dit, selon l'enquête québécoise de Fernet et ses collaboratrices (2002), sur 433 répondants de 13 ans, 32 % d'entre eux mentionnent déjà "avoir sorti" avec quelqu'un dans les douze derniers mois de référence. De plus, sur 415 répondantes de 13 ans, 40 % d'entre elles mentionnent déjà "avoir sorti" avec quelqu'un dans la dernière année.

2.1.3.1 Comportements dits sexuels en contexte amoureux

Certaines conduites sont présentes en contexte amoureux. En effet, selon une enquête effectuée en France, 40 % des enfants âgés de 6 et 12 ans qui vivent une relation amoureuse disent tenir la main et faire des bisous à leur amoureux-se (Clerget, 2001). Le baiser sur la bouche est, quant à lui, plus rare et concerne moins de 2 % des enfants de 6-9 ans, mais devient plus fréquent (30 %) vers 10-12 ans (Clerget, 2001). Dans la même période, les enfants expriment leurs questionnements concernant l'amour, la procréation ainsi que la génitalité (Crooks et Baur, 2003; Stagnara, 1998).

2.1.3.2 Confusion dans les rapports dits amoureux et harcèlement

Il y a une confusion par rapport aux relations garçons-filles puisque certaines filles croient que si les garçons les embêtent c'est parce qu'ils sont amoureux d'elles (Gâdin Gillander, 2012). Une étude sur le harcèlement sexuel en milieu scolaire primaire menée en Suède auprès des enfants de première année à sixième année a démontré la présence de harcèlement sexuel dans la vie des enfants (Gâdin Gillander, 2012). Suite à six "focus groups" comprenant quatre à six filles des catégories de niveaux scolaires suivants: première année et deuxième année, troisième année et quatrième année et cinquième et sixième année (Gâdin Gillander, 2012), les résultats démontrent une confusion entre les actes de harcèlement sexuel et le sentiment amoureux. En effet, certains exemples mentionnés par les jeunes filles indiquent qu'elles trouvent difficile de définir certains actes comme du harcèlement sexuel. Par exemple, le fait qu'un garçon jette le chapeau d'une jeune fille par terre à plusieurs reprises ou encore qu'ils se "courent après" dans la cour d'école peuvent sembler des gestes anodins, mais l'interprétation que certaines filles donnent à ces gestes est en lien avec le sentiment amoureux. Selon elles, si le garçon agit de cette façon avec elle, c'est qu'il doit être motivé par l'amour et l'intérêt qu'il a pour elle. Cette confusion dans les rapports à l'autre peut entraîner des situations à risques pour les enfants puisque les jeunes filles,

plus spécifiquement, ne comprennent pas nécessairement le concept de harcèlement sexuel et il est possible que ces comportements soient normalisés (Gâdin Gillander, 2012).

2.1.3.3 Harcèlement et violence dans les relations amoureuses à l'enfance

Tant les garçons que les filles vont vivre du harcèlement sexuel de la part de leurs pairs (Lindberg et coll., 2007). L'étude de Gâdin Gillander (2012) définit le harcèlement sexuel comme: des comportements non désirés de nature sexuelle et il est d'ailleurs interprété comme un continuum de la violence sexiste (Berman et coll., 2000). Le harcèlement sexuel est également associé à l'intimidation qui est un indicateur des relations de pouvoir entre sexes (Stein, 1995). L'analyse qualitative des "focus groups" auprès des filles démontre qu'elles vivent plusieurs formes de harcèlement sexuel (Gâdin Gillander, 2012). Tout d'abord, il y a présence de harcèlement sexuel verbal (ex.: le fait de recevoir des insultes à caractère sexuel) (Gâdin Gillander, 2012). Ensuite, le harcèlement sexuel non verbal qui correspond aux actions ou aux gestes posés à connotation sexuelle ou encore le fait de recevoir des images pornographiques de la part de compagnons de classe par le biais d'Internet sur l'ordinateur de la maison (Gâdin Gillander, 2012). De plus, il y a présence d'agressions sexuelles, par exemple, des jeunes filles qui mentionnent que certains garçons, avec lesquels elles vivaient ou non une relation amoureuse, ont touché leur poitrine ou leur entre-jambes et qu'elles n'ont pas aimé cela (Gâdin Gillander, 2012). Les conséquences éprouvées par les filles sont réparties sur un continuum de "aucune importance" à "une grande importance" au point de vivre de la gêne, de la tristesse, de la peur et d'être réticentes à aller à l'école (Gâdin Gillander, 2012).

Au travers les relations amoureuses, certaines situations peuvent prendre place telles que la violence. En effet, l'enquête québécoise menée auprès d'enfants et d'adolescents de 13 à 16 ans a étudié le pourcentage d'entre eux qui vivent de la

violence tant psychologique, sexuelle que physique (Lavoie et Vézina, 1999). Les questionnaires sur la violence dans les relations amoureuses ont été distribués à des filles et des garçons de 13 à 16 ans. La recherche considère les douze derniers mois précédents la passation du questionnaire aux jeunes. Les filles et les garçons n'ont pas répondu aux mêmes sections du questionnaire. Les filles étaient interrogées sur leurs expériences amoureuses et la violence subie, tandis que les garçons étaient interrogés sur les expériences amoureuses et la violence infligée. Les résultats nous indiquent que certains jeunes de 13 ans ayant vécu une relation amoureuse dans la dernière année ont déjà subi (filles) ou infligé (garçons) des actes de violence en contexte amoureux (Lavoie et Vézina, 1999). En effet, les filles de 12-13 ans spécifient avoir subi de la violence psychologique (21,4 %), de la violence physique (6,4 %) et de la violence sexuelle (14,6 %). Les garçons de 12-13 ans quant à eux ont infligé de la violence psychologique (11,3 %), de la violence physique (9,1 %) et de la violence sexuelle (1,5 %) (Lavoie et Vézina, 1999). Il aurait été intéressant d'investiguer le pourcentage de garçons qui subissent également des actes de violence de la part des filles et le pourcentage de filles qui infligent des actes de violence aux garçons pour éviter ainsi que les garçons soient perçus uniquement comme des persécuteurs et les filles comme des victimes. Dans le même ordre d'idées, une étude américaine, menée auprès de 6 897 d'adolescents âgés de 12 à 21 ans qui mentionnent vivre uniquement des relations hétérosexuelles, rapporte que 31 % des filles et 32 % des garçons interviewés disent avoir été victimes de violence psychologique ou physique dans une relation amoureuse au cours des 18 derniers mois (Halpern et coll., 2001).

En somme, les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses occupent une place prépondérante dans la vie et le développement psychosexuel des enfants, et ce, particulièrement chez ceux du 3^e cycle du primaire. Notre étude permettra de faire un portrait des préoccupations des enfants concernant

ces trois problématiques qui sont peu étudiées de façon simultanée, et ce, considérant le développement psychosexuel des enfants et, s'il y a lieu, la sexualisation précoce.

2.2 Les médias comme source d'information sur la sexualité

Les informations que possèdent les enfants concernant la sexualité peuvent provenir de différentes sources, dont les médias et plus particulièrement la télévision. Selon une étude menée auprès de 2 065 enfants et adolescents âgés de 8 à 18 ans, le médium le plus regardé par les enfants de 8 à 13 ans est la télévision (44 %) en comparaison à l'ordinateur (7 %), aux jeux vidéo (7 %), aux médias audio (17 %), aux médias imprimés (*print media*) (10 %) et aux médias qui ne présentent pas d'écran interactif (15 %) (Escobar-Chavez et coll., 2005). Ainsi, les enfants de 2 à 11 ans passent en moyenne près de 14,3 heures par semaine devant la télévision (Statistique Canada, 2006). De plus, le groupe de recherche sur les jeunes et les médias de l'Université de Montréal ont réalisé un rapport concernant la télévision jeunesse, et ce, avec les jeunes de 9 à 12 ans au travers du Canada et démontrent que la télévision est l'écran le plus utilisé par les enfants (Caron et coll., 2012). De surcroît, une étude parisienne menée sous forme d'entretiens parents-enfants auprès de 49 jeunes âgés de 11 à 14 ans et de leurs parents propose qu'à côté des parents et des pairs, les médias (ex. : vedettes de la musique et programmes télévisés) jouent, à l'entrée de l'adolescence, un rôle important dans la socialisation et les choix vestimentaires des filles et plus particulièrement, leur prise en compte des valeurs dominantes de la féminité (Mardon, 2011). Dans le même ordre d'idées, de nombreuses études réalisées pour l'Académie américaine de pédiatrie (*American Academy of Pediatrics*) démontrent de façon claire l'impact des médias (RQASF, 2007). Cette influence se traduit par l'agressivité, la consommation de drogues et d'alcool, les mauvaises habitudes alimentaires, l'obésité infantile, une image corporelle négative, de piètres performances scolaires et une sexualisation précoce (RQASF, 2007).

2.2.1 Les réseaux sociaux

Les enfants ont accès à Internet à l'aide de leur téléphone cellulaire. En effet, selon une enquête menée auprès de 802 enfants et adolescents âgés de 12 et 17 ans, 74 % des répondants mentionnent avoir accès à Internet à partir de leur téléphone cellulaire, de leur tablette ou tout autre appareil mobile (Madden et coll., 2012). De plus, les enfants utilisent les réseaux sociaux (Commission Européenne, 2011; Lenhart et coll., 2007). D'ailleurs, *Facebook*, *Twitter* et *Youtube* apportent quelques bénéfices aux enfants et aux adolescents, soit: l'amélioration de la communication, l'élargissement des liens sociaux et l'apprentissage des connaissances techniques (O'Keeffe et coll., 2011). Cependant, les médias les exposent aussi à des risques tels que la cyberintimidation, la "dépression Facebook" et le "sexting" (O'Keeffe et coll., 2011). Facebook garantit une certaine sécurité, mais ils ne peuvent garantir une sécurité absolue (Conditions d'utilisation de Facebook, 2015). D'ailleurs, une étude de l'American Academy of Pediatrics (Ybarra et Mitchell, 2007) s'intéresse à deux types de victimisations possibles sur Internet soit la sollicitation sexuelle et de harcèlement sexuel. Cette étude a été menée auprès de 1 588 enfants âgés de 10 à 15 ans, dont 30 % de l'échantillon est âgé de 10-11 ans et 33,2 % de l'échantillon est âgé de 12-13 ans (Ybarra et Mitchell, 2007). Au total, 15 % des jeunes mentionnent avoir été la cible de sollicitation sexuelle dans la dernière année et la plupart des jeunes qui en témoignent sont des filles (Ybarra et Mitchell, 2007). De plus, 32,5 % des jeunes rapportent avoir été harcelés, soit par l'utilisation de menaces ou de commentaires agressifs ou encore, avoir fait l'objet de rumeurs (Ybarra et Mitchell, 2007). De ce pourcentage, 9 % rapportent avoir été harcelés spécifiquement sur un site de réseautage social (Ybarra et Mitchell, 2007). Dans cette étude, les résultats ne sont pas présentés par tranches d'âge. Il n'est donc pas possible de connaître les résultats spécifiques pour la tranche d'âge qui nous intéresse, soit les 10-11 ans. L'impact sur les victimes de harcèlement sur Internet peut varier selon l'expérience, allant de la simple nuisance jusqu'à la présence de stress émotionnel ou physique (Finkelhor,

Mitchell, et Wolak, 2000; Finn, 2004; Hinduja et Patchin, 2008, 2009 cités dans Bossler, 2012). Cependant, peu d'enfants rapportent ce genre de problématique à la police ou encore, à leurs parents ce qui rend la situation plus difficile à gérer (Hinduja et Patchin, 2008; Wolack et coll., 2006 cités dans Bossler, 2012; Ybarra et Mitchell, 2008). Selon Patricia Greenfield (2005), une psychologue américaine, Internet que l'on considère comme un espace de partage et de savoir, n'est en fait qu'un « pornland » (Leroux, 2012). En effet, en ligne, les enfants peuvent être confrontés à du contenu sexuel ou pornographique désirés ou non (Mitchell et coll., 2003; Leroux, 2012 ; Wolak et coll., 2007).

2.3 Sexualisation de l'espace public

2.3.1 Définition de la sexualisation de l'espace public

Certains auteurs parlent « d'hypersexualisation sociale de la sexualité » (Bouchard, 2007) ou « d'hypersexualisation de la société » (Lauru et Delpierre, 2008) ou encore de « sexualisation de l'espace public » expression davantage utilisée en Europe (Durand, 2005). Le Conseil du Statut de la Femme (2008, p.17) définit d'ailleurs la sexualisation de l'espace public comme étant « l'omniprésence de la sexualité dans l'espace collectif qu'est l'espace public ». Pour le Conseil d'analyse stratégique en France (2012), le phénomène d'« hypersexualisation » concerne les enfants dans trois domaines : a) l'utilisation de l'image sexualisée de ces derniers dans les médias, b) la vente de biens et services destinés aux plus jeunes qui utilisent les ressorts de la sexualité adulte, c) l'exposition des enfants aux images érotiques ou pornographiques.

2.3.2. Les enfants et l'espace public sexualisé

Les enfants grandissent dans une société dans laquelle celle-ci, par le biais des médias, présente des normes et des conduites tant générales que sexuelles. Il est pertinent de définir l'environnement dans lequel les enfants vont se développer et grandir. En effet, l'omniprésence de la sexualité dans les publicités, les chansons, la mode vestimentaire (Robert, 2005) et les médias qui sexualisent notre quotidien (Eadie, 2004) peuvent influencer la conception de la sexualité des enfants. Ajoutons que l'étude de Blais et ses collaborateurs (2009) mentionne que les données disponibles appuient partiellement l'hypothèse voulant que les adolescents soient exposés de façon grandissante à des contenus plus explicitement sexuels dans les médias traditionnels (télévision, magazines), et l'accès plus facile et plus fréquent à de tels contenus se confirme sur Internet. Prenons par exemple, le contenu des vidéoclips qui est de plus en plus sexualisé. D'un point de vue longitudinal, une augmentation des contenus sexualisés dans les vidéoclips est passée de 9 % à 89 % dans les années 1990 (Andsager et Kimberly, 1999; Pardun et coll., 1995; Sommers-Flanagan et coll., 1993; Seidman, 1992 cités dans Blais et coll., 2009) et de 66 % à 80 % dans les années 2000 (Fisher et coll., 2004; Turner, 2005 cités dans Blais et coll., 2009). Il faut aussi mentionner Internet qui est devenu, aujourd'hui, l'un des médias des plus utilisés par les jeunes (Blais et coll., 2009). Il est probablement le média où l'accès au contenu sexualisé est le plus simple (Blais et coll., 2009).

Plus spécifiquement pour Lebreton (2009), l'hypersexualisation renvoie à un modèle de femmes de plus en plus sexualisées. Ce phénomène est associé à la sexualisation précoce et implique directement les rapports sociaux de sexes (Lebreton, 2009). Pour l'auteure, l'hypersexualisation renvoie à une facette plus qualitative soit celle de l'orientation de plus en plus sexualisée des pratiques liées à l'apparence et à la séduction qui touchent les femmes et par le fait même, les jeunes filles (Lebreton,

2009). C'est à un âge toujours plus jeune auquel les filles se voient proposer une interprétation identitaire axée sur la sexualisation de leur corps et de leurs pratiques (Lebreton, 2009). Cet élément sera considéré dans notre recherche.

2.4 Sexualisation précoce

Les enfants de 9 à 12 ans représentent une tranche d'âge particulièrement vulnérable puisqu'à cette période, les enfants recherchent l'indépendance et l'intimité (Caron et coll., 2012). Ils développent un intérêt accru pour les médias sociaux et les interactions en général avec leurs pairs (Caron et coll., 2012). Plusieurs éléments peuvent être associés à la sexualisation précoce, dont la pression des pairs pour avoir un "chum" ou une "blonde", l'écart d'âge dans les fréquentations amoureuses, l'âge des premières relations sexuelles, l'accès aux médias sexuellement explicites, et plus précisément, l'exposition à la pornographie.

2.4.1 Pression des pairs

Van Roosmalen (2000) a analysé des lettres ($n = 875$) amenées par les lectrices dans une revue pour adolescentes (*Teen Magazine*). Au total, les filles qui ont écrit étaient âgées de 9 à 18 ans, dont la majorité âgée de 11 à 14 ans (Van Roosmalen, 2000). Certaines lettres de jeunes filles proposent que le fait de ne pas avoir de "chum" est un problème en soi (Van Roosmalen, 2000). Selon l'auteure, ceci n'est pas surprenant considérant les messages sociaux véhiculés aux jeunes filles (Van Roosmalen, 2000). D'ailleurs, cette étude mentionne que certaines filles vivent de la pression de la part des autres filles concernant l'ampleur et l'importance d'avoir un "chum" ou encore vivent de la pression pour rester dans une relation amoureuse (Van Roosmalen, 2000). De même, dans l'étude de Duquet et Quéniart (2009) il est spécifié que les préadolescents et les adolescents ont le désir d'être "normal" et ont tendance à se laisser influencer (par les pairs, les médias, etc.), et ce, tant pour le choix de leur

habillement, le fait de vivre des relations amoureuses, de vivre des relations sexuelles, ou encore de participer à des jeux sexualisés.

2.4.2 Écart d'âge dans les fréquentations amoureuses

Une étude américaine de Marín et ses collaborateurs (2000) menée auprès de 2 829 enfants de 6^e année au primaire portait sur l'écart d'âge dans leurs fréquentations amoureuses. Ils ont classé les enfants selon les trois catégories suivantes, soit: a) aucune relation amoureuse "sérieuse", b) présence de relations amoureuses avec quelqu'un du même âge (égal ou un an plus vieux), c) présence de relations amoureuses avec quelqu'un de plus vieux (deux ans et plus). Ajoutons que la majorité des répondants, soit 2 730 sujets, a répondu avoir un "chum" ou une "blonde" plus âgé qu'eux (Marín et coll., 2000). Plus précisément, 35,1 % des répondants ont rapporté que leur "chum" ou leur "blonde" était plus vieux de deux ans (Marín et coll., 2000). Il est important de spécifier qu'il s'agissait d'une étude longitudinale échelonnée sur 30 mois. De plus, selon les résultats de l'étude, la différence d'âge entre les amoureux semble affecter l'initiation de pratiques sexuelles pendant ou avant la sixième année (Marín et coll., 2000). Au total, 19 % des enfants ayant mentionné être en relation avec une personne plus vieille spécifient avoir eu des relations sexuelles à l'inverse de ceux qui ont répondu n'avoir aucune relation amoureuse "sérieuse" (1 %) ou d'avoir un-e amoureux-se du même âge (6 %). Marín et ses collaborateurs (2000) s'entendent donc pour dire que ces enfants sont plus à risque de vivre une entrée dans la vie sexuelle de façon précoce.

2.4.3 Premières activités sexuelles

Certaines composantes qui pourraient se retrouver dans les questionnements, préoccupations ou commentaires des enfants concernant l'agir sexuel, soit réel ou potentiel, peuvent indiquer la présence de sexualisation précoce. En effet, il sera

possible de retrouver des interrogations ou commentaires concernant la pression à avoir des relations sexuelles ou concernant une ou des expériences sexuelles antérieures qui ne sont pas en congruence avec le développement psychosexuel "typique" des enfants. Il faut spécifier que pour plusieurs auteurs avoir des relations sexuelles avant l'âge de 14 ans est considéré comme « précoce » (Armour et Haynie, 2007; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001) et qu'avoir des relations sexuelles à 11 ans pour les garçons et 12 ans pour les filles est considéré comme « très précoce » (Boyce et ses collaborateurs, 2008). Une étude américaine menée auprès de 6 346 participants âgés de 15 à 44 ans à l'aide du questionnaire « National Center for Health Statistic » demandait spécifiquement le mois et l'année de leur première relation sexuelle (Finer et Philbin, 2013). Les résultats obtenus nous indiquent que les relations sexuelles avant l'âge de 12 ans (1 %) sont très rares et sont parfois non consensuelles (Finer et Philbin, 2013). Cependant, les filles qui sont actives sexuellement avant l'âge de 14 ans semblent utiliser moins de méthodes contraceptives et elles prennent plus de temps avant d'en utiliser une (Finer et Philbin, 2013). Le rapport de l'INPES (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé) en France mentionne que 9 % des garçons de moins de 13 ans et 4 % des filles de moins de 13 ans sont actifs sexuellement (Duquet, 2013).

À la lumière des résultats présentés ci-dessus, il demeure pertinent de considérer les commentaires des enfants de quatrième, cinquième et sixième année qui affirmeraient entretenir, s'il y a lieu, une relation amoureuse avec une personne plus âgée ou qui auraient eu à leur âge des activités sexuelles dont ils parleraient dans les lettres qu'ils écrivent aux intervenants du *Courrier Plume*.

2.4.4 Exposition à la pornographie

Selon Patricia Greenfield (2005), une psychologue américaine, Internet que l'on considère comme un espace de partage et de savoir, n'est en fait qu'un « pornland »

(Leroux, 2012). En effet, en ligne les enfants peuvent être confrontés à du contenu sexuel ou pornographique accidentel ou non (Mitchell et coll., 2003; Leroux, 2012 ; Wolak et coll., 2007). En effet, une étude américaine menée auprès de 1 500 jeunes âgés de 10 à 17, dont 23 % des répondants sont des enfants âgés de 10 à 12 ans, démontre que 42 % de l'échantillon ($n = 603$) a été exposé à de la pornographie par l'intermédiaire d'Internet dans la dernière année (Wolak et coll., 2007). Selon cette même étude, sur le nombre de jeunes exposés, 66 % d'entre eux ($n = 400$) y ont été exposés involontairement. Ajoutons que seulement 1 % des garçons âgés de 10 à 11 ans ont volontairement été exposés à la pornographie et cette proportion augmente à 11 % de 12 et 13 ans (Wolak et coll., 2007). En ce qui concerne l'exposition à la pornographie involontaire, 17 % des garçons de 10 et 11 ans et 22 % des garçons de 12 et 13 ans ont vécu ce type d'exposition (Wolak et coll., 2007). De plus, entre 2 % et 5 % des filles âgées de 10 à 15 ans ont volontairement été exposées à la pornographie et 16 % des filles âgées de 10 à 11 ans ont été exposées contre leur gré (Wolak et coll., 2007). Une étude menée au Royaume-Uni auprès de 1 511 enfants âgés de 9 à 19 ans a révélé que la moitié des jeunes (57 %) qui font un usage régulier d'Internet avaient eu un contact avec la pornographie et ce contact était le plus souvent accidentel (Livingstone et Bober, 2004). Une autre recherche menée auprès de jeunes de 14 à 19 ans mentionne que 58 % des garçons et 45 % des filles de l'échantillon ($n = 300$) mentionnent avoir vu leurs premières images pornographiques entre l'âge de 8 et 13 ans (Marzano et Rozier, 2005). Les garçons sont toutefois plus précoces concernant leur premier visionnement (Marzano et Rozier, 2005). Les chercheurs spécifient qu'il y a deux impacts possibles quant au visionnement volontaire ou involontaire à la pornographie (Marzano et Rozier, 2005). En effet, l'influence peut être positive et les éduquer concernant les rapports sexuels, même s'ils sont conscients que ces images ne représentent pas la réalité ou encore, l'influence peut être plutôt négative (Marzano et Rozier, 2005). L'influence négative présentée n'est pas davantage explicitée dans l'étude.

Stagnara (1998), à partir de questions des jeunes de tous âges auxquelles elle répond, mentionne que plus de la moitié des enfants âgés de 11 ans et demi ont déjà vu un « film porno ». Exemples cliniques à l'appui, selon Bonnet (2003), l'exposition à la pornographie chez l'enfant peut avoir des conséquences. Par exemple, si l'enfant est exposé à ce genre de contenu visuel dès un très jeune âge (3-4 ans), il y a possibilité que ceci donne naissance à des comportements compulsifs (Bonnet, 2003). Il spécifie aussi que le visionnement de ce type d'images peut alourdir le poids de problématiques déjà existantes chez l'enfant (par exemple addiction à la pornographie pour combler le besoin de voir des modèles de couples « sains ») (Bonnet, 2003). De l'âge de deux à dix ans, les enfants sont curieux envers la sexualité, pour répondre à leurs questionnements, il est davantage approprié de leur montrer des images simples et discrètes de la romance (Bonnet, 2003). Lorsque l'enfant est confronté à des scènes réelles (pornographie) de la sexualité, certaines angoisses peuvent surgir (Bonnet, 2003). Selon l'enfant, il peut comprendre de ces images que ces gestes sont violents, voire dangereux et celles-ci vont bloquer sa fantasmagorie et provoquer des « mini-traumatismes » (ex.: un enfant voulait dormir dans le lit conjugal pour éviter que ces parents « se fassent mal ») (Bonnet, 2003). Sa perception de cet acte sexuel n'a rien avoir avec la perception des adultes, puisqu'à son âge il ne retire pas encore de réel plaisir aux actes du type oral, anal, utérin ou autres. Tout ceci peut donc créer des angoisses considérables et incontrôlables chaque fois que l'enfant ressent un désir s'éveiller en lui (Bonnet, 2003). Bonnet (2003) spécifie aussi que le contenu de ces images pourrait parasiter leur imaginaire et bloquer leurs découvertes ultérieures en y apportant des images trop crues et trop directes.

De plus, la sexualisation de l'espace public et l'accessibilité à la pornographie pourraient rendre les enfants vulnérables à la pédophilie et aux abus sexuels (Bouchard et Bouchard, 2003; Merskin 2004; APA, 2010). Pour Duquet et Quéniart (2009, p. 169), ce qui est d'ailleurs inquiétant concernant l'hypersexualisation sociale

et la sexualisation précoce « c'est toute la représentation de la sexualité que cette surenchère sexuelle peut occasionner chez ces garçons et ces filles en plein développement ». Elles ajoutent aussi que les enfants et les adolescents sont catapultés dans un univers sexuel qui n'est pas conforme à leur stade de développement (Duquet et Quéniart, 2009).

Il est donc pertinent d'investiguer les préoccupations et les questionnements ou tout simplement les commentaires que les enfants peuvent avoir lorsqu'ils discutent de leurs relations avec leurs pairs, leurs camarades de classe, leurs amis et leur amoureux ou amoureuse et d'ainsi pouvoir y recueillir des informations sur leur réalité.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

La section suivante présente le concept de sexualisation précoce et les indicateurs de celle-ci ainsi que l'orientation théorique qui soutient la recherche. Tout d'abord, une définition de la sexualisation précoce sera exposée. Ensuite, les indicateurs de la sexualisation précoce que nous utiliserons pour notre recherche seront détaillés soit: les rapports garçons-filles, la pression des pairs, le décalage développemental, l'écart d'âge dans les relations amoureuses, l'âge des premières relations sexuelles et l'accessibilité à la pornographie. Pour terminer, l'orientation théorique choisie pour soutenir la recherche et analyser les résultats, soit la socialisation sexuée, sera présentée.

3.1 Définitions et opérationnalisation des concepts

La prochaine section précise les concepts utilisés pour la recherche, soit: le développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans comprenant les thématiques retenues pour la recherche (les relations garçons-filles, les relations amicales, les relations amoureuses et la sexualisation précoce). Ensuite, il sera présentée leur opérationnalisation.

3.1.1 Développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans

Dans cette section, nous détaillerons les différentes thématiques considérées dans notre recherche soit les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. Ces éléments issus de la revue de littérature des éléments permettent de construire notre instrument de mesure, soit la grille d'analyse de contenu. Au travers

de l'état des connaissances, nous avons recensé plusieurs éléments qui seront repris dans cette section.

3.1.1.1 Relations garçons-filles

La thématique relations garçons-filles inclut les relations entre les garçons, les relations entre les filles et les relations entre les garçons et les filles, et ce, qu'il y ait présence ou non de relations amicales entre ces derniers. Les éléments retenus pour notre recherche qui décrivent les relations garçons-filles sont les stéréotypes sexuels, la séduction et les conflits avec les pairs. Les stéréotypes sexuels font référence à la conception qu'ont les enfants de ce qu'est une fille ou de ce qu'est un garçon. Un stéréotype serait une représentation (jugement, opinion, image) simplifiée et déformée d'une réalité, par le biais d'une ou de plusieurs caractéristiques d'une personne ou d'un groupe (Gouvernement du Québec, 1993. p. 18). Les adjectifs "typiques" qui décrivent le sexe masculin sont les suivants: forts, dominants, énergiques, indépendants, aventureux et masculins (Conseil du Statut de la Femme, 2010). Pour le sexe féminin, les adjectifs "typiques" sont les suivants: sentimentales, soumises et superstitieuses (Conseil du Statut de la Femme, 2010). Ces données seront utilisées pour décrire les représentations que les enfants peuvent avoir des garçons et des filles et de leur perception d'eux-mêmes.

3.1.1.2 Relations amicales

Seront collectées d'abord, les informations concernant la description de leur *gang* d'amis telle que la mixité ou non, le nombre de personnes comprises dans la *gang* et le type d'amitié, soit ami-e ou meilleur-e ami-e, étant donné l'importance de la présence des meilleurs amis dans la vie des enfants (McChristian et coll., 2012).

Ensuite, il arrive aussi qu'il y ait des conflits avec un-e ami-e (MacEvoy et Asher, 2012). Cette transgression de l'amitié lors de dévoilements de secrets à un tiers peut créer des conflits entre enfants (MacEvoy et Asher, 2012). Ce type de conflits et les autres types de conflits explicités par les enfants dans leurs lettres seront considérés dans notre étude. De plus, l'exclusivité de la relation amicale (Clerget, 2001; Saint-Pierre et Viau, 2006) sera aussi retenue comme un élément important décrivant les relations amicales. En effet, une certaine jalousie peut être présente entre enfants lorsqu'il n'y a pas une exclusivité de l'amitié (Clerget, 2001; Saint-Pierre et Viau, 2006). Ajoutons qu'entre amis, les enfants peuvent discuter de leurs interrogations concernant le sexe opposé (Clerget, 2001). Pour terminer, nous avons discuté antérieurement d'une confusion chez les enfants dans les signes d'amitié et d'amour ainsi comme Stagnara (1998) le démontre, les enfants se questionnent sur les différences entre l'amitié et l'amour.

3.1.1.3 Relations amoureuses

Comme nous avons vu précédemment, au travers des relations garçons-filles et des relations amicales se développe un intérêt pour plaire aux autres (séduction) et les enfants se posent des questions concernant les moyens de plaire (Gerber, 2008). Les enfants évoquent tant la beauté physique que la beauté intérieure des personnes qu'ils trouvent intéressantes (Gerber, 2008). Des adjectifs tels que beau, belle, intéressant(e), intelligent(e) ou l'intérêt pour l'autre dans un rapport de séduction seront nos indicateurs pour la recherche.

Comme notre revue de littérature nous le démontre, les enfants se questionnent concernant les relations amoureuses. Plusieurs éléments seront considérés dans l'analyse du discours des enfants qui traitent des relations amoureuses. Tout d'abord, le désir ou non d'une relation amoureuse (Stagnara, 1998), le dévoilement de son amour pour l'autre (Clerget, 2001; Carlson et Rose, 2007), la réciprocité des

sentiments (Carlson et Rose, 2007; Stagnara, 1998), la rupture amoureuse (Clerget, 2001), les activités faites *en amoureux* (Carlson et Rose, 2012), l'utilisation de termes se référant à la passion amoureuse (Alberoni, 1999), les raisons du choix du partenaire (Simon et coll., 2008), le désir d'intimité avec la personne aimée (Connolly et coll., 1999) et les manifestations concrètes de rapprochement concernant les relations amoureuses (ex.: se tenir la main, se faire des bisous sur les joues et la bouche) (Clerget, 2001; Friedrich, 1998) voire des comportements dits sexuels.

3.1.2 Sexualisation précoce

3.1.2.1 Définition de la sexualisation précoce

Selon l'American Psychology Association (APA) (2010) plusieurs composantes différencient la sexualisation de la sexualité saine²: a) la valeur d'une personne est associée uniquement à son *sex appeal* ou à ses conduites sexuelles, excluant ainsi toutes les autres caractéristiques, b) lorsque la personne est jugée en fonction de standards qui réduisent l'apparence et l'attraction physique au seul fait d'être sexy, c) lorsque la personne est sexuellement « objectivée », autrement dit, elle devient une chose qui peut être utilisée par les autres à des fins sexuelles, au lieu d'être perçue comme une personne indépendante et autonome, d) lorsque la sexualité est imposée de façon inappropriée à la personne. Pour qu'il y ait présence de sexualisation, il n'est pas nécessaire que ces quatre composantes soient présentes (APA, 2010). Bouchard et Bouchard (2004) considèrent que la sexualisation précoce est le fait d'induire chez de jeunes filles de 8 à 13 ans des attitudes et des comportements de « petites femmes sexy ». Pour certains auteurs, la sexualisation précoce des jeunes filles est un phénomène qui s'inscrit dans une forte tendance d'hypersexualisation de notre société (Machia et Lamb, 2009; Goldfarb, 2006).

² Traduction libre par Duquet et Quéniart, 2009.

3.1.2.1.1 Indicateurs de la sexualisation précoce retenus pour la recherche

Les différents indicateurs retenus dans le cadre de notre recherche pour pouvoir estimer la présence ou non de sexualisation précoce dans le discours des enfants sont, s'il y a lieu, la présence d'un certain décalage entre la question posée et l'âge de l'enfant, la pression des pairs, l'écart d'âge entre les "amoureux", l'âge des premières activités sexuelles et le visionnement volontaire ou involontaire de pornographie.

Décalage développemental

Pour Papadopoulos (2010), la sexualisation précoce se définit par l'imposition d'une sexualité adulte à des enfants ou à des adolescents avant même qu'ils ne soient en mesure de composer avec la sexualité, et ce, au niveau psychologique, émotif et physique. Selon certains auteurs (Golse, 2012; Hefez, 2012; Robert, 2012; Jouanno, 2012), la sexualisation précoce serait liée à un décalage entre la maturité corporelle et la maturité sexuelle. Ainsi, Robert (2012) précise que le monde (hypersexualisé) dans lequel les enfants vivent et où ils sont bombardés d'images sexuelles explicites n'est certes pas en lien avec leur développement psychosexuel. Ainsi, il sera possible d'observer un décalage lorsqu'un jeune enfant s'identifie et se définit en axant sur la sexualisation de son corps ou de ses pratiques (Lebreton, 2009).

Pression des pairs

Les pairs peuvent faire pression sur les enfants et les adolescents, et ce, concernant plusieurs facettes de leur vie. En effet, les pairs peuvent influencer l'importance d'avoir un "chum" ou une "blonde" (Van Roosmalen, 2000; Duquet et Quéniart, 2009), le fait de rester en relation amoureuse pour éviter les conséquences de perceptions des pairs (Van Roosmalen, 2000) ou encore, leur habillement (Mardon, 2011; Duquet et Quéniart, 2009) et l'initiation aux activités sexuelles (Duquet et Quéniart, 2009).

L'écart d'âge dans les relations amoureuses

L'écart d'âge entre les amoureux peut susciter des questionnements et des inquiétudes quant au parcours sexuel des enfants, notamment. Ainsi, une étude américaine menée auprès de 2 820 enfants de sixième année (11-12 ans) concernant l'impact d'entretenir une relation amoureuse avec un "chum" ou une "blonde" plus âgé-e sur l'initiation aux relations sexuelles, démontre que l'écart d'âge entre les partenaires a effectivement un lien avec le début des activités sexuelles (Marín et coll., 2000). Effectivement, 19 % des enfants participant à l'étude (11-12 ans) ayant mentionné être en relation avec une personne plus âgée ont spécifié avoir eu des relations sexuelles (Marín et coll., 2000).

De plus, il importe de considérer les aspects légaux entourant les relations amoureuses où il existe un écart d'âge et le consentement aux relations sexuelles. L'âge minimal pour consentir à une relation sexuelle est de 16 ans. Cependant, il existe certaines exceptions pour les mineurs qui ont des relations sexuelles entre eux (Éducaloi, 2016). Pour les activités sexuelles où le plus jeune partenaire est âgé de 12 ou 13 ans, deux critères doivent être présents pour ne pas contrevenir à la loi: le partenaire le plus âgé est de moins de deux ans son aîné et le partenaire le plus âgé n'est pas en situation d'autorité, de confiance ou d'exploitation vis-à-vis du plus jeune, et le plus jeune n'est pas en situation de dépendance envers lui. Finalement, la loi précise que l'on ne peut consentir à une activité sexuelle avant l'âge de 12 ans (Éducaloi, 2016).

Les impacts que peut avoir la fréquentation d'une personne plus vieille tels que le début des relations sexuelles plus tôt peuvent être un indicateur de sexualisation précoce.

L'âge des premières relations sexuelles

Pour d'autres auteurs (Collectif, 2009; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001), la sexualisation précoce se définit par le fait d'avoir des activités sexuelles à 14 ans ou moins. Dans l'étude de Boyce et ses collaborateurs (2008), un comportement sexuel très précoce (*very early age of first sexual intercourse*) avait lieu à l'âge de 11 ans chez les garçons et 12 ans chez les filles.

Accessibilité à la pornographie

Comme mentionné précédemment, il est possible que les enfants soient en contact avec du contenu de type pornographique par le biais des médias et d'Internet (Wolak et coll., 2007; Brown et L'Engle, 2009; Environics Group Research, 2001). Les conséquences de ce visionnement à un jeune âge peuvent se faire sentir dans les rapports à l'autre. Le visionnement de pornographie à un jeune âge peut influencer le développement social, émotionnel et sexuel (Riemersma et Sytsma, 2013). D'ailleurs, Wright (2001) mentionne que les garçons adopteront à un très jeune âge des comportements de contrôle sexuel. Ajoutons que la violence sexuelle n'impliquant pas de contact corporel (ex.: contraint à regarder du matériel pornographique) est réprimandée par la loi (Code criminel du Canada, 2015).

3.2 Opérationnalisation de la sexualisation précoce dans le cadre de la recherche

Les concepts entourant la sexualisation précoce nous permettront de contextualiser l'analyse des questions des enfants. En ce sens, si un décalage entre les questionnements concernant les relations garçons/filles, les relations amicales et les relations amoureuses et le développement psychosexuel typique des enfants était remarqué, ensuite il sera question de la présence possible de sexualisation précoce. Outre cela, advenant que certains des éléments suivants se retrouvent dans le discours

des enfants, ils seront, s'il y a lieu, analysés comme étant une présence de sexualisation précoce:

- La pression des pairs (Van Roosmalen, 2000; Duquet et Quéniart, 2009; Mardon, 2011; Duquet, 2005);
- La présence d'un écart d'âge important (3 ans et +) entre les amoureux (Gowen et coll., 2004). Cependant, notre étude considèrera la différence de niveau scolaire. Lorsqu'un écart de deux niveaux scolaires ou plus sera énoncé par un enfant, il sera pertinent de se questionner sur cet écart puisque le développement psychosexuel des enfants n'est considérablement pas le même à tous les âges de la vie scolaire primaire;
- La pression des pairs en ce qui concerne l'importance d'avoir des relations sexuelles (Van Roosmalen, 2000; Duquet et Quéniart, 2009; Duquet, 2005). L'agir sexuel potentiel: il s'agit des préoccupations amenées par les enfants à savoir s'ils doivent avoir des relations sexuelles à leur âge;
- Le fait d'avoir des activités sexuelles à 14 ans ou moins (Collectif, 2009; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001). Ainsi, certains auteurs considèrent qu'il est précoce d'avoir des relations sexuelles avant l'âge de 14 ans ou moins (Collectif, 2009; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001). L'agir sexuel réel: il s'agit des éléments apportés par les enfants qui disent précisément avoir déjà eu des relations sexuelles;
- La consommation volontaire ou involontaire de pornographie (Wolak et coll., 2007), considérant que la sexualisation précoce se définit par l'imposition d'une sexualité adulte à des enfants ou à des adolescents avant même qu'ils ne soient en mesure de composer avec la sexualité, et ce, au niveau psychologique, émotif et physique (Papadopoulos, 2010);
- De plus, il sera pertinent d'analyser et de commenter, s'il y a lieu, le harcèlement (APA, 2010; Gadin Gillander, 2012; Lindberg et coll., 2007) soit dans les relations garçons-filles, les relations amicales ou les relations

amoureuses en lien avec la consommation de pornographie imposée par un pair et toute autre forme de violence sexuelle.

3.3 Orientation théorique

La socialisation sexuée sera utilisée comme orientation théorique lors de l'analyse des questions.

3.3.1 Socialisation sexuée

L'orientation théorique de la socialisation sexuée renvoie à différentes disciplines par exemple, la psychologie, la psychologie sociale et la sociologie (Mosconi, 1999). Cependant, les éléments conceptuels qui seront utilisés pour l'analyse sont cités plus bas:

« Les catégorisations de sexe sont très importantes dans l'appréhension du monde social, elles sont à la fois catégories cognitives et sociales. Les catégories hommes-femmes déclenchent toute une chaîne d'interférence, permettant d'attribuer des traits stéréotypés incluant des traits de personnalité, des professions, des rôles sociaux, ce qu'on appelle des "effets d'étiquetage". Ces stéréotypes du masculin et du féminin servent à faire fonctionner un système bi-catégorisation: tous les comportements, intérêts, capacités et attitudes d'une personne sont catalogués comme masculins ou féminins et classés comme conformes ou déviants par rapport à ces stéréotypes » (Mosconi, 1999, p.89).

Ainsi, notre analyse se fera dans la même direction. Soit une direction bi-catégorisation : filles et garçons. En effet, l'analyse des lettres tiendra compte de la dichotomie garçons-filles. C'est-à-dire que, s'il y a lieu, les différentes thématiques étudiées (ex. : relations garçons-filles, relations amicales, relations amoureuses, sexualisation précoce) seront analysées séparément si nous observons des différences majeures entre les garçons et les filles. Pour mieux comprendre cette dichotomie

garçons-filles, des éléments supplémentaires concernant le sexe biologique, l'environnement et la socialisation sont détaillés plus bas.

3.3.1.1 Sexe biologique et socialisation

On doit tenir compte de plusieurs concepts importants dans la conception du genre et dans la socialisation de l'enfant, notamment dans la construction de l'identité sexuée (Mieyaa et Rouyer, 2013). Tout d'abord, du point de vue biologique, le sexe (vulve ou pénis) de l'enfant est un des éléments d'identification à un genre (Mieyaa et Rouyer, 2013). Cependant, le sexe biologique ne peut à lui seul expliquer l'identification à un genre. D'autres chercheurs vont s'intéresser davantage à la construction du cerveau (Banich, 2004), aux hormones sexuelles et leur influence sur le cerveau (Hines et coll., 2004; Wallen, 2005) et aux facteurs génétiques (Ross et coll., 2006). Le sexe biologique à la naissance conduit à un étiquetage social ayant un effet permanent dans la vie de l'enfant (Mieyaa et Rouyer, 2013). L'appartenance à un groupe de sexe est une caractéristique biologique et non sociale, alors que les rôles de sexe sont eux socioculturellement définis (Kohlberg, 1966).

3.3.1.2 Environnement et socialisation

Simone de Beauvoir, célèbre écrivaine sur la théorie féministe mentionne que : « on ne naît pas femme, on le devient » (Collin, 1989 p.38 cité dans Daune-Richard et coll., 1989) dénonçant ainsi la production du concept de femme dans l'histoire et dans la société. En somme, notre environnement (ex.: famille, amis, culture) forge l'homme ou la femme que nous deviendrons.

Selon un rapport de Dafflon Nouvelle (2004), à peine vingt-quatre heures après la naissance de l'enfant, des pères et des mères qui doivent décrire leur enfant selon le poids, la taille, etc. n'utilisent pas les mêmes termes selon si c'est un garçon ou une fille. Il est démontré que les comportements et les modèles éducatifs, c'est-à-dire

l'éducation des parents, sont appelés à varier non seulement en fonction du sexe des enfants, mais également en fonction de leur propre sexe (Conseil du statut de la femme, 2010). La socialisation désigne de façon générale le fait « d'apprendre à jouer des rôles, partager des significations avec autrui, répondre à ses attentes et les anticiper, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de pensée » (Cherkaoui, 1992; 136). Bandura (1986) sera un des pionniers dans la compréhension de l'apprentissage social. Il mettra en lumière le fait que l'humain, dès son plus jeune âge, apprend à se comporter tel que son environnement lui montre. Kohlberg (1966), quant à lui, développera une théorie comprenant trois stades de construction de l'identité. Au stade 1, l'enfant est capable de distinguer les sexes, mais seulement selon certaines caractéristiques physiques (ex.: cheveux longs ou courts). Au stade 2, l'enfant comprend la perméabilité du sexe (ex.: que les garçons deviendront des papas). Au stade 3, l'enfant comprendra que le sexe est immuable dans le temps et selon les situations (Kohlberg, 1966). Le contexte social dans lequel l'enfant évolue et la société qui l'entoure véhiculent des rôles de sexe. En effet, à différents niveaux, l'école, les loisirs, les parents, les grands-parents, les soeurs, les frères, les amis transmettent des normes de genre à l'enfant et celui-ci aura à se former à l'intérieur de celles-ci (Mieyaa et Rouyer, 2013). La socialisation sexuée débute dès le plus jeune âge (Bouchard et coll., 1997 : 25). Il est vrai que les filles et les garçons sont élevés et amusés de façon différente (Fize, 2003; Bergonnier-Dupuy, 1999; Zaouche-Gaudron, 2002).

À partir de ce que nous savons concernant la socialisation des garçons et des filles dans notre société, qui est parfois inégale comme spécifié précédemment, nous allons identifier, s'il y a lieu, des liens associés à cette socialisation dans leurs questionnements ou préoccupations. Ainsi donc, il nous sera possible de vérifier s'il y a des différences d'interprétations des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses entre les garçons et les filles.

CHAPITRE IV

METHODOLOGIE

Au travers d'une méthodologie de type qualitative, soit une analyse de contenu de lettres d'enfants âgés de 9 et 12 ans envoyés au service du *Courrier Plume*, il sera possible d'étudier le type de préoccupations des enfants concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses tout en considérant le développement psychosexuel et la sexualisation précoce.

4.1 Population à l'étude

Tout d'abord, il importe de décrire le service *Courrier Plume*, par lequel la présente recherche a été rendue possible.

4.1.1 Description du *Courrier Plume*

Le *Courrier Plume* a été mis sur pied par l'organisme communautaire *Famille à Cœur* de Saint-Jean-sur-Richelieu. Ce service a pour but de fournir une occasion aux enfants d'échanger, à travers une correspondance, avec un adulte sur le sujet de leur choix (*Famille à Cœur*, aucune date). Les questions acheminées au service du *Courrier Plume* proviennent de 21 écoles primaires de la Commission scolaire des Hautes-Rivières de Saint-Jean-sur-Richelieu (*Famille à Cœur*, aucune date). Ces écoles regroupent 5 294 enfants de la maternelle à la sixième année en incluant les classes d'adaptation scolaire (Commission scolaire des Hautes-Rivières, 2012). Il est possible de consulter le répertoire des écoles participantes au service du *Courrier Plume* à l'appendice 1. Le service reçoit plus de 4 000 lettres par année qui sont répondues dans un délai d'une semaine et retournées à leur destinataire. Ce service de

type préventif désire favoriser la communication entre parents et enfants (*Famille à Cœur*, aucune date).

Les informations qui doivent être présentes dans la lettre ou sur la lettre sont les suivantes : prénom, nom, groupe et école. Ces informations permettent au service d'acheminer personnellement une réponse à l'enfant. Lors de la présentation du service aux enfants, en passant par des présentations dans les écoles primaires desservies, les intervenants spécifient aux enfants qu'ils peuvent aborder tous les sujets possibles dans leurs lettres. En prenant exemple sur les documents de soutien du *Courrier Plume*, un enfant peut écrire concernant ses préoccupations en regard de l'école et de ses aptitudes scolaires, des relations parentales, des relations entre garçons et filles, des relations fraternelles, des relations amicales, des relations amoureuses, de l'intimidation et de la violence ou tout simplement écrire un petit bonjour ou envoyer un dessin (*Famille à Cœur*, aucune date).

4.2 Procédure

4.2.1 Sélection des lettres

Tout d'abord, avant de procéder à la sélection des lettres, une décision éthique a été rendue par le Comité d'éthique pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences humaines (UQÀM) concernant la présente recherche. Une certification éthique n'a pas été nécessaire pour mener cette étude. Des informations supplémentaires sont détaillées plus bas.

Le premier tri des lettres a été assuré par la responsable du *Courrier Plume* et des stagiaires lors de la codification hebdomadaire, et ce, en fonction des codes habituellement attribués à cette correspondance (voir Appendice 2).

Pour la présente étude, seules les lettres d'enfants de quatrième année, cinquième année et sixième année concernant les préoccupations en regard des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses ont été retenues. Précisons que le *Courrier Plume* reçoit par semaine entre 50 et 200 lettres en moyenne, toute thématique confondue (Archives du *Courrier Plume*, 2012). Dans le cadre de notre étude, il est possible d'indiquer le nombre de lettres et le nombre de données recueillies qui proviennent de garçons et de filles, et ce, selon leur niveau scolaire. Cependant, d'une semaine de récolte de lettres à une autre, il n'est pas possible de savoir si une lettre d'un même enfant a été une seconde fois sélectionnée pour faire partie de l'échantillon de données. Les statistiques comptabilisées par l'organisme communautaire, concernant le nombre de lettres reçues et le type de questionnements (relations amicales et relations amoureuses) compris dans les lettres, sont présentées ci-dessous.

Au moment de la collecte de données (janvier-juin et septembre-décembre 2013), *Courrier Plume* a reçu 3 893 lettres d'élèves de la première à la sixième année. La chercheuse a fait la lecture de toutes les lettres codées 2 et 3³ écrites par des élèves de quatrième, cinquième et sixième année reçues dans cette période (excluant les classes d'adaptation scolaire). Selon les archives de *Courrier Plume* (2013), durant cette période, les lettres codées 2 et 3 écrites par les élèves de quatrième, cinquième et sixième année discutant des thématiques "relations amicales" et "relations amoureuses", et ce, à titre de thématique centrale dans la lettre, sont au nombre de 396. Il est possible que plus de lettres aient traité de concepts entourant les relations amicales et amoureuses, mais comme ce n'était pas le thème central de ces lettres,

³ Les lettres codées 2 sont des lettres qui comprennent toutes les thématiques possibles pouvant être abordées par un enfant. Celles-ci ne comprennent aucune demande de conseils ou d'aide de la part de l'enfant concernant la situation explicitée. Les lettres codées 3 comprennent également toutes les thématiques possibles pouvant être abordées par un enfant, mais cette fois-ci, l'enfant demande des conseils ou de l'aide concernant la situation qu'il aborde. Pour plus d'informations concernant la définition des codes (voir Appendice 2).

elles ne font pas partie de l'échantillon énoncé précédemment. Par exemple, un enfant qui écrit concernant des problèmes dans sa famille et qui mentionne en plus avoir un-e amoureux-se, sera codifiée comme une lettre traitant des relations familiales. Une lecture complète de toutes les lettres reçues chaque semaine a été réalisée pour s'assurer ainsi d'avoir tout le contenu traitant des thématiques étudiées.

Nous n'avons pas accès au nombre total des lettres lues par la chercheure, puisque les données de l'année 2013 (année de la collecte de donnée) ont été supprimées des archives par l'organisme *Famille à Coeur (Courrier Plume)* faute d'espace. Cependant, il est possible de spécifier que 360 lettres ont été analysées. Il est important de spécifier que, si un enfant écrivait 6 lettres dans une même semaine et que celles-ci contenaient toutes des informations pertinentes à notre recherche, elles ont été jointes dans l'échantillon. Ainsi, ces six lettres comptent pour une lettre reçue de cet enfant⁴. En utilisant cette technique, la chercheure pouvait identifier, s'il y a lieu, une problématique récurrente dans la vie de cet enfant dans la semaine de réception des lettres.

4.2.2 Cueillette de données

Les lettres ont été recueillies par la chercheure en raison d'une fois par semaine (suite à une entente avec le coordinateur du développement communautaire de l'organisme *Famille à Coeur*). Dans le cadre de notre recherche, seules les lettres codées 2 et 3 du 3^e cycle du primaire ont fait l'objet d'une première lecture par la chercheure. La première étape de collecte de données a été amorcée en janvier 2013 et s'est terminée en juin 2013. Ensuite, une deuxième période de collecte de données a eu lieu entre

⁴ Rappelons que la chercheure a accès, lors de la collecte de données, aux informations personnelles des élèves et peut donc les identifier. Cependant, d'une semaine à l'autre, lorsque les données de la chercheure sont rendues anonymes, il n'est plus possible de faire des liens entre les enfants et les lettres reçues la semaine suivante.

septembre 2013 et décembre 2013 puisque peu de lettres avaient été recueillies durant la première collecte ($n = 148$).

4.2.3 Sélection des données par thématique

À la suite de la première lecture des lettres codées 2 et 3 écrites par des élèves de quatrième, cinquième et sixième année, la chercheuse n'a sélectionné que celles portant spécifiquement sur les préoccupations et réalités associées aux relations garçons-filles, aux relations amicales et aux relations amoureuses. Les rubriques *relations amicales* et *relations amoureuses* font partie de la codification effectuée par le service du *Courrier Plume*. Par contre, la rubrique *relations garçons-filles* n'est pas une rubrique qui existe actuellement dans leur système de codification. Aussi cette thématique pourra être issue de lettres codées 2 ou 3 se retrouvant sous les rubriques *relations amicales* et/ou *relations amoureuses* ou selon d'autres thèmes abordés dans la lettre de l'enfant (ex.: un enfant qui parle des enfants du même sexe et/ou de l'autre sexe ou encore un enfant qui parle de lui ou d'elle en tant que fille ou garçon). Il faut spécifier que les lettres qui traitent *des relations garçons-filles* excluent les relations fraternelles.

4.3 Conception de l'instrument de mesure

Pour effectuer l'analyse de contenu des questions sélectionnées, la chercheuse a conçu une grille d'analyse (Gaudreau, 2011). Celle-ci a été développée à l'aide de thématiques issues de la littérature scientifique et apparentées aux thèmes plus larges des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses. Voici le détail des concepts opérationnalisés dans la grille d'analyse en lien avec le développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans, soit: les relations garçons-filles, les relations amicales, les relations amoureuses et la sexualisation précoce.

4.3.1 Relations garçons-filles

La thématique relations garçons-filles inclut les relations entre les garçons, les relations entre les filles et les relations entre les garçons et les filles, et ce, qu'il y ait présence ou non de relations amicales entre ces derniers. Les éléments retenus pour notre recherche qui décrivent les relations garçons-filles sont: les stéréotypes sexuels, la séduction et les conflits avec les pairs. Ces données seront utilisées pour décrire les représentations que les enfants peuvent avoir des garçons et des filles et de leur perception d'eux-mêmes.

Cette thématique présente les conflits entre enfants. Cependant, les différends et l'intimidation seront analysés séparément. L'intimidation sera examinée selon certains critères par exemple, le type d'intimidation (verbale, sociale, physique, psychologique, cyberintimidation, intimidation sexuelle, etc.) (Tel-jeunes, 2012), les conséquences de l'intimidation (émotions négatives, malaises physiques, etc.) (Tel-jeunes, 2012) ainsi que les endroits où peut avoir lieu l'intimidation (école, autobus, en route vers l'école, etc.) (Beaumont et coll., 2014).

4.3.2 Relations amicales

Tout d'abord, les informations que les enfants vont donner à titre nominatif concernant la description de leur *gang* d'amis telle que la mixité ou non, le nombre de personnes comprises dans la *gang* et le type d'amitiés soit ami-e ou meilleur-e ami-e étant donné l'importance de la présence des meilleurs amis dans la vie des enfants (McChristian et coll., 2012), seront collectées.

Ensuite, il arrive aussi qu'il y ait des conflits avec un-e ami-e (MacEvoy et Asher, 2012). Cette transgression de l'amitié lors de dévoilement de secrets à un tiers peut créer des conflits entre enfants (MacEvoy et Asher, 2012). Ce type de conflits et les

autres types de conflits explicités par les enfants dans leurs lettres seront considérés dans notre étude. De plus, l'exclusivité de la relation amicale (Clerget, 2001; Saint-Pierre et Viau, 2006) sera aussi retenue comme un élément important décrivant les relations amicales. Sans compter qu'une certaine jalousie peut être présente entre enfants lorsqu'il n'y a pas une exclusivité de l'amitié (Clerget, 2001; Saint-Pierre et Viau, 2006). Ajoutons qu'entre amis, les enfants peuvent discuter de leurs interrogations concernant le sexe opposé (Clerget, 2001). Il a été discuté précédemment de la présence d'une certaine confusion chez les enfants dans les signes propres à une relation d'amitié versus ceux liés à une relation amoureuse. En effet, les enfants se questionnent sur les différences entre l'amitié et l'amour (Stagnara, 1998). Dans leurs discours, il sera donc possible de constater les différences qu'ils constatent et celles dont ils ne sont pas certains.

4.3.3 Relations amoureuses

Comme nous avons vu précédemment, au travers des relations entre garçons et filles et des relations amicales se développent un intérêt pour plaire aux autres (séduction) sans compter le fait que les enfants se posent des questions concernant les moyens de plaire (Gerber, 2008). Les enfants évoquent tant la beauté physique que la beauté intérieure des personnes qu'ils trouvent intéressantes (Gerber, 2008). Des adjectifs tels que beau, belle, intéressant(e), intelligent(e) permettront de décrire la séduction.

Plusieurs éléments seront considérés dans l'analyse du discours des enfants qui traitent des relations amoureuses. Tout d'abord, le désir ou non d'une relation amoureuse (Stagnara, 1998); le dévoilement de son amour pour l'autre (Clerget, 2001; Carlson et Rose, 2007); la réciprocité des sentiments (Carlson et Rose, 2007; Stagnara, 1998); la rupture amoureuse (Clerget, 2001); les comportements dits sexuels en lien avec les relations amoureuses (ex. se tenir la main, se faire des bisous sur les joues et la bouche) (Clerget, 2001; Friedrich, 1998); les activités faites *en*

amoureux (Carlson et Rose, 2012); l'utilisation de termes se référant à la passion amoureuse (Alberoni, 1999); le désir d'intimité avec la personne aimée (Connolly et coll., 1999); et les raisons du choix du partenaire (Simon et coll., 2008).

4.3.4 Sexualisation précoce

Comme mentionné précédemment, les éléments se retrouvant dans la grille d'analyse traite tout d'abord de la notion de pression des pairs (Van Roosmalen, 2000; Duquet et Quéniart, 2009 et Mardon, 2011), la présence d'un écart d'âge important (2 niveaux scolaires et +) entre les amoureux (Gowen et coll., 2004), l'agir sexuel potentiel (Van Roosmalen, 2000; Duquet et Quéniart, 2009; Duquet, 2005), le fait d'avoir des activités sexuelles à l'âge de 14 et moins (Collectif, 2009; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001) ainsi que la consommation volontaire ou involontaire de pornographie (Collectif, 2009; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001).

4.4 Validation de l'instrument de mesure

4.4.1 Expérimentation de la grille avec échantillon de lettres

La première version de la grille d'analyse a été, tout d'abord, testée avec un échantillon de 110 lettres d'enfants. Ces lettres sont la totalité de la première collecte de lettres d'enfants entre janvier et juin 2013. Plusieurs items descriptifs concernant les relations amicales et les relations amoureuses ont émergé de ce test et ont permis de bonifier la grille d'analyse. Aussi, des items concernant les différents types de conflits, la résolution de conflits entre amis, l'intimidation, le rejet et le désir d'obtenir des conseils tant pour les relations amicales que pour les relations amoureuses ont été ajoutés à la grille. Les catégories retrouvées dans la grille d'analyse initiale seront énumérées ci-dessous avec le nombre de sous-catégories pour chacune d'entre elles

selon leur thématique (relations garçons-filles, relations amicales, relations amoureuses).

Relations garçons-filles :

- Stéréotypes sexuels (29)
- Comportements d'affection entre filles et garçons (3)
- Jeux entre garçons et filles (6)

Relations amicales :

- Informations descriptives concernant les relations amicales (44)
- Conflits (25)
- Perte d'un-e ami-e (15)
- Relations avec le sexe opposé (13)
- Différenciation entre l'amour et l'amitié (6)

Relations amoureuses :

- Séduction et attirance envers le sexe opposé (11)
- Désire ou non d'être en relation amoureuse (9)
- Divulgateion du sentiment amoureux (8)
- Motifs pour aimer une personne (7)
- Sensations corporelles ressenties lorsque l'on est amoureux-se (4)
- Comportements d'affection (4)
- Demande de conseils divers (11)
- Endroits où rencontrer une personne pour vivre une relation amoureuse (4)
- Types de relations amoureuses (6)
- Les relations amoureuses qui affectent les relations amicales (3)
- Peur du jugement des autres en lien avec la personne aimée (5)
- Rupture amoureuse (10)

- Pression à ne pas être seul-e à des événements (2)
- Orientation sexuelle (8)

Sexualisation précoce

- Pression à avoir un "chum" ou une "blonde" (1)
- Utilisation de termes à connotation sexuelle (9)
- Écart d'âge entre les amoureux (3)
- Jeux à connotation sexuelle (3)
- Premières activités sexuelles (3)
- Pression à avoir des relations sexuelles (3)
- Consommation de pornographie (5)
- Possible harcèlement sexuel (6)
- Comportements associés à la violence sexuelle (2)

Suite à une première expérimentation de la grille d'analyse, une autre catégorie a émergé. En fait, il a été nécessaire de créer une section pour l'intimidation puisque des situations d'intimidation étant présentes dans plusieurs lettres et cela fait partie des événements possibles lorsque les enfants entrent en relation avec d'autres enfants. Cette grille sur la thématique de l'intimidation comporte 42 sous-catégories dans lesquelles il a été possible de classer les éléments du discours des enfants.

Intimidation

- Mentionne être victime d'intimidation (4)
- Type d'intimidation (5)
- Raisons de l'intimidation (2)
- Durée de l'intimidation (3)
- Intimidateurs (qui sont-ils?) (5)
- Émotions ressenties face à l'intimidation (6)
- Endroits où a lieu l'intimidation (6)

- Demande de l'aide pour régler la situation (2)
- Demande d'aide dirigée envers qui? (5)
- Résultantes de la demande d'aide (4)

4.4.2 Validation de la grille à l'aide d'un comité d'experts

Suite à une première expérimentation de la grille à l'aide d'un échantillon de 110 lettres et par l'ajout de bonifications, la grille d'analyse fut soumise à un comité d'experts composé d'une enseignante au primaire, d'une sexologue intervenant auprès des enfants et d'une intervenante du *Courrier Plume*. Pour valider cette seconde version de la grille d'analyse, et dans le but de guider et faciliter l'analyse de la grille par les experts, un document contenant les informations suivantes, leur a été remis: une lettre explicative du projet, un document de référence expliquant les concepts entourant la recherche (relations garçons-filles, relations amicales, relations amoureuses, sexualisation précoce et socialisation sexuée), une copie de la grille d'analyse, et une grille d'évaluation (voir Appendice 3). Un formulaire de consentement pour participer à la recherche leur a été également adressé.

L'enseignante au primaire n'a pu compléter la grille d'évaluation de la grille d'analyse dans les délais. Seulement deux experts ont donc retourné leurs commentaires et suggestions concernant la grille d'analyse. Les commentaires des experts ont servi, de nouveau, à bonifier la grille de façon à la rendre le plus opérationnelle possible. Les éléments ressortis de cette validation sont d'abord des correctifs au niveau des termes utilisés afin que ces derniers correspondent davantage au langage utilisé par les enfants. D'autres commentaires des experts sont davantage des suggestions pour ainsi réfléchir à une possible modification de certains items (ex.: changer le mot "amical" par "sociable"). Ainsi, il y a eu trois versions de la grille d'analyse. La première était l'instrument conçu au départ. Ensuite, la seconde version est celle bonifiée suite à l'expérimentation et la troisième version est celle bonifiée à l'aide des commentaires

des experts. Le tableau 4.1 présente les catégories et le nombre de sous-catégories retrouvés pour chacune des thématiques de la grille finale (version 3).

Tableau 4.1

Catégories et nombre d'items⁵ se retrouvant dans la dernière version de la grille d'analyse pour chacune des thématiques retenues pour notre étude.

Relations garçons-filles	Relations amicales	Intimidation	Relations amoureuses	Sexualisation précoce	
Stéréotypes sexuels (29)	Informations descriptives concernant les relations amicales (44)	Durée de l'intimidation (3)	Séduction et attirance envers le sexe opposé (11)	Pression à avoir un "chum" ou une "blonde" (1)	
Comportements d'affection entre garçons et filles (3)	Conflits (25)	Intimideurs (qui sont-ils?) (5)	Désire ou non d'être en relation amoureuse (9)	Utilisation de termes à connotation sexuelle (9)	
Jeux entre garçons et filles (6)	Perce d'un-e ami-e (15)	Émotions ressenties lors de l'intimidation (6)	Divulgarion du sentiment amoureux (8)	Écart d'âge entre les amoureux (3)	
	Relations avec le sexe opposé (13)	Endroits où a lieu l'intimidation (6)	Motifs pour aimer une personne (7)	Jeux à connotation sexuelle (3)	
	Différenciation entre l'amour et l'amitié (6)	Demande d'aide pour régler la situation (2)	Mentionne être victime d'intimidation (4)	Sensations corporelles ressenties lorsque l'on est amoureux-se (4)	Premières activités sexuelles (3)
		Type d'intimidation (5)	Comportements d'affection (4)	Comportements d'affection (4)	Pression à avoir des relations sexuelles (3)
		Raisons de l'intimidation (2)	Activités faites en amoureux (2)	Activités faites en amoureux (2)	Consommation de pornographie (5)
		Demande d'aide dirigée envers qui? (5)	Demande de conseils divers (11)	Demande de conseils divers (11)	Possible harcèlement sexuel (6)
		Résultantes de la demande d'aide (4)	Types de relations amoureuses (6)	Types de relations amoureuses (6)	Comportements associés à la violence sexuelle (2)
			Relations amoureuses qui affectent les relations amicales (3)	Relations amoureuses qui affectent les relations amicales (3)	
			Peur du jugement des autres en lien avec la personne aimée (5)	Peur du jugement des autres en lien avec la personne aimée (5)	
			Rupture amoureuse (10)	Rupture amoureuse (10)	
	Pression à ne pas être seul-e à des événements (2)	Pression à ne pas être seul-e à des événements (2)			
		Orientation sexuelle (8)			

⁵ Le nombre d'items se retrouvant dans la grille selon les catégories est présenté entre parenthèses dans le tableau 4.1.

Cette démarche a permis une meilleure analyse des questions des enfants puisque toutes les possibilités des préoccupations ou commentaires concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses ont été détaillées le plus exhaustivement possible. Il est à noter que certaines lettres ont été éliminées étant donné le manque d'informations qu'elles contenaient ou encore, le manque de clarté des propos des enfants. Au total, sur les 367 lettres récoltées, sept lettres ont été retirées de l'échantillon analysé ($n = 360$).

En résumé, la première version de la grille d'analyse a été élaborée à l'aide de documentation scientifique. Les éléments présentés pour chacune des thématiques (relations garçons-filles, relations amicales, relations amoureuses et sexualisation précoce) discutées ci-haut dans le cadre conceptuel sont devenus des items dans la grille d'analyse. Ensuite, une bonification de cette grille d'analyse a été menée suite à l'expérimentation de celle-ci avec un échantillon probant de 110 lettres sur 360 (nombre de lettres analysées au total). Pour terminer, cette deuxième version de la grille d'analyse a été validée par un comité d'experts et ensuite bonifiée pour créer la troisième grille d'analyse (version utilisée pour l'analyse des 360 lettres).

4.5 Analyse de données

La chercheuse, à l'aide de la littérature et par différents tests de validation de la grille d'analyse, a élaboré des catégories et des items pour rendre l'analyse des lettres plus opérationnelle (L'Écuyer, 1990). Avant d'entamer l'analyse, une relecture complète des données a été faite par la chercheuse (L'Écuyer, 1990). La lecture entière des données a permis d'avoir une vue d'ensemble du matériel et de se familiariser avec celui-ci (L'Écuyer, 1990). Plus spécifiquement, dans une lettre, il était possible de retrouver plusieurs éléments à colliger dans les grilles, et ce, selon plusieurs thématiques. Ainsi, une lettre à la fois, la chercheuse répertoriait les idées que les enfants émettaient dans leur discours pour les classer, s'il y a lieu, sous les catégories présentes dans les grilles d'analyse.

4.6 Considérations éthiques

4.6.1 Confidentialité et anonymat

Les lettres sélectionnées ont fait l'objet d'une retranscription par la chercheuse, en retirant toute information qui pourrait permettre d'identifier l'enfant (ex.: prénom, nom, nom de l'école, nom de ses amis, nom de ses proches, surnom de son animal préféré). Seuls le niveau scolaire, l'âge ou le sexe de l'enfant ont été conservés à titre d'information nominative. Par la suite, le coordinateur du développement communautaire de l'organisme *Famille à Cœur* s'est assuré, par la lecture des retranscriptions faites par la chercheuse, que le contenu des lettres sélectionnées et retranscrites ne permettait pas d'identifier l'enfant et garantissait pleinement la confidentialité des données. Finalement, suite à cette procédure, les lettres originales ont été détruites, selon les façons de faire déjà établies par l'organisme. Cependant, la chercheuse a convenu de détruire les copies retranscrites après la remise de son mémoire et de conserver ces données sous clé d'ici là. Une entente de confidentialité a été signée par la chercheuse avec l'organisme communautaire (voir Appendice 4). De plus, la chercheuse a signé un document indiquant qu'elle respectera le code d'éthique de l'organisme communautaire *Famille à Cœur* (voir Appendice 5). Précisons qu'il n'y a eu aucun réel contact avec les enfants et que par la procédure, déjà explicitée (retranscription des lettres en enlevant toute information pouvant permettre d'identifier l'enfant), il n'y a aucune possibilité d'identifier les enfants ni leur école. La confidentialité étant ainsi assurée, il n'y a pas de préjudices possibles. Il en fut de même, pour les membres du comité d'experts qui ont eu à remplir un formulaire de consentement.

Précisons que les enfants ne sont pas informés qu'il y a une collecte de données de leurs lettres pour une recherche. Dans cette perspective, les extraits utilisés seront totalement anonymes pour qu'aucune identification de l'enfant ou de la provenance

de la lettre ne soient perceptibles. Il faut aussi ajouter que les enjeux éthiques quant au consentement des enfants à utiliser leurs lettres dans le cadre d'une étude exploratoire ont été discutés avec M^{me} Thérèse Bouffard (Présidente du Comité d'éthique pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences humaines, UQÀM) et M^{me} Anick Bergeron (Agente de recherche et de planification à la Faculté des sciences humaines, UQÀM) et qu'une décision a été prise à savoir qu'une certification éthique n'était pas nécessaire pour le projet de recherche. Cette décision s'est basée sur l'article 2.4 du EPTC 2 (Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, 2010) où il est mentionné :

Il n'y a pas lieu de faire évaluer par un CÉR (le comité d'éthique de la recherche) un projet de recherche fondé exclusivement sur l'utilisation secondaire de renseignements anonymes ou de matériel biologique humain anonyme, à condition que les procédures de couplage, d'enregistrement ou de diffusion ne créent pas de renseignements identificatoires.⁶

Ajoutons que la chercheuse a complété la Formation en éthique de la recherche (FER). Le certificat de réussite de la formation pourra être consulté à l'appendice 6.

⁶ EPTC 2. 2010. Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, article 2.4.

CHAPITRE V

RESULTATS

Le présent chapitre fait état de l'analyse des données recueillies pendant les mois scolaires (janvier à juin 2013 - septembre à décembre 2013) dans les écoles (n = 20) de la Montérégie dans le secteur de Saint-Jean-sur-Richelieu. Le tableau 5.2 présente le nombre de lettres analysées selon le sexe et le niveau scolaire de l'enfant.

Tableau 5.2
Classement des lettres analysées selon le sexe et le niveau scolaire des élèves

Filles		Garçons	
4 ^e année	149	4 ^e année	20
5 ^e année	110	5 ^e année	12
6 ^e année	61	6 ^e année	15
Total Filles	320	Total Garçons	47
Total : 367			
GRAND TOTAL⁷ : 360 lettres analysées			

Au total, 360 lettres d'enfants du primaire âgés de 9 à 12 ans réparties entre la quatrième année et la sixième année ont été retenues. Suite à l'analyse des lettres, il est possible de présenter le nombre d'items retrouvés dans les lettres des enfants selon la thématique (voir tableau 5.3).

⁷ Sept lettres ont été supprimées de l'échantillon final puisque certains mots dans les lettres étaient illisibles.

Tableau 5.3
Thématiques par fréquence d'apparition et les items correspondants

Thématiques	Nombres d'items compris dans la thématique (n)
Les relations amoureuses	495
Les relations amicales	332
Intimidation	75
Les relations garçons-filles	52
TOTAL	948

Précisons qu'il n'est malheureusement pas possible de s'assurer du nombre exact d'enfants ayant écrit des lettres au *Courrier Plume*. Cependant, nous pouvons affirmer que 315 lettres proviennent de filles et 45 lettres proviennent de garçons. En fait, il n'est pas possible de savoir si plusieurs lettres proviennent d'un même enfant d'une semaine à l'autre. Il est aussi important de spécifier qu'une lettre peut contenir plusieurs préoccupations ou questionnements de la part d'un même enfant. Les données provenant d'une seule lettre peuvent donc être classées dans différentes thématiques sous différentes catégories. Les résultats sont présentés en fréquence d'apparition des thématiques dans le discours des enfants.

Ajoutons que, notre grille d'analyse (voir Appendice 3) présente deux sections soit la section "*Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation*" et la section "*Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation*". Dans la présente étude, aucune lettre d'enfants n'a été retenue pour la section "*Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation*" puisque les enfants sont toujours impliqués dans la situation pour laquelle ils écrivent au *Courrier Plume*. En effet, même lorsque la situation ne les implique pas directement (ex.: un conflit entre deux de ses amis), l'enfant désire s'impliquer dans la situation pour résoudre le conflit et mentionne ses sentiments vis-à-vis cette situation.

5.1 Relations amoureuses

La thématique des relations amoureuses est celle qui est la plus présente dans les lettres d'enfants garçons et filles de quatrième, cinquième et sixième année. Le tableau 5.4 présente les catégories dans lesquelles se sont intégrés les items retrouvés lors de l'analyse des lettres d'enfants.

Tableau 5.4
Descriptif de la thématique des relations amoureuses

Catégories en lien avec les relations amoureuses	Nombre d'items par catégorie (<i>n</i>)
Présence de sentiment amoureux	169
Réciprocité du sentiment amoureux	65
Séduction et attirance	51
Vécu amoureux	45
Divulgateion du sentiment amoureux	39
Critères pour aimer une personne	37
Relations amoureuses qui affectent les relations amicales	33
Craintes et angoisses en lien avec les relations amoureuses	22
Rupture amoureuse	20
Endroits où il est possible de rencontrer quelqu'un pour vivre une relation amoureuse	13
Confusion entre les signes d'amour et d'amitié émis par une personne du sexe opposé	1
TOTAL	495

5.1.1 Présence du sentiment amoureux (*n* = 169)

Dans les lettres recueillies selon les thématiques, la grande majorité des lettres d'enfants sélectionnées lors de la collecte de données contiennent des propos concernant les relations amoureuses actuelles des enfants. Cette catégorie comprend les résultats suivants : aime quelqu'un (*n* = 106), a un "chum"/"blonde" ou un amoureux/amoureuse (*n* = 29), est aimé par quelqu'un (*n* = 15); désire vivre une relation amoureuse (*n* = 12), obstacles pour vivre une relation amoureuse (*n* = 4) et sentiment amoureux envers une personne du même sexe (*n* = 3).

5.1.1.1 Aime quelqu'un ($n = 106$)

Les enfants parlent du fait qu'ils aiment un garçon ou une fille. Ainsi, 89 commentaires de filles (35 de quatrième année; 34 de cinquième année et 20 de sixième année) et 17 commentaires de garçons (5 de quatrième année; 5 de cinquième année et 7 de sixième année) mentionnent aimer quelqu'un sans pour autant mentionner si cet amour est réciproque ou non. Voici quelques extraits.

« Comman on fait pour tir àclair cons l'aime »⁸. Fille, 4^e année, lettre 227

« J'aime une fille ». Garçon, 4^e année, lettre 62

5.1.1.2 À une « blonde »/un « chum » ou un amoureux/une amoureuse ($n = 29$)

Dans 29 commentaires, les enfants mentionnent de façon explicite qu'ils ont un amoureux ou une amoureuse, qu'ils ont un "chum" ou une "blonde" ou encore qu'ils sont "en couple" en ce moment. Plus précisément, 26 commentaires de filles (9 de quatrième année; 13 de cinquième année et 4 de sixième année) et trois commentaires de garçons de sixième année le mentionnent. Les extraits qui suivent mettent en évidence la présence de "chum", "blonde" ou amoureux, amoureuse dans le quotidien des enfants du primaire.

« J'ai un tchum il s'apelle (nom de garçon) ». Fille, 4^e année, lettre 100

« Maintenant j'ai un chum il s'appelle (nom) et je l'aime beaucoup ». Fille, 5^e année, lettre 12

⁸ Les extraits ont été retranscrits de façon textuelle. L'orthographe n'a pas fait l'objet de correction.

5.1.1.3 Est aimé par quelqu'un ($n = 15$)

Il faut aussi mentionner que 15 commentaires font référence au fait d'être aimé d'un autre enfant de son entourage. Au total, 13 commentaires de filles (8 de quatrième année, 4 de cinquième année et une de sixième année) et 2 commentaires de garçons (un de cinquième année et un de sixième année) mentionnent "être aimé" par quelqu'un. Il arrive à l'occasion que l'enfant mentionne qu'il ou qu'elle aime également cette personne, ou à l'inverse qu'il ou qu'elle ne partage pas ce sentiment. Les extraits suivants démontrent que certains enfants du primaire se disent aimés par un pair.

« il y a un garçon qui m'aime (...) ». Fille, 4^e année, lettre 156

« j'ai aussi une autre personne qui m'aime dans ma classe ».
Garçon, 6^e année, lettre 4

5.1.1.4 Désire vivre une relation amoureuse ($n = 12$)

Dans les commentaires recueillis, douze d'entre eux font référence au désir de vivre une relation amoureuse. Ainsi, 11 commentaires de filles (3 de quatrième année; 6 de cinquième année et 2 de sixième année) et 1 commentaire de garçon de sixième année mentionnent le fait de désirer vivre une relation amoureuse, mais ils n'y parviennent pas. En effet, 5 commentaires de filles (2 de quatrième année et 3 de cinquième année) indiquent avoir essayé de vivre une relation amoureuse, mais cela a été sans succès. Une fille de sixième année mentionne même se sentir mise à part puisque personne (du sexe opposé) ne l'aime. L'extrait suivant met en évidence ce désir de vivre une relation amoureuse et le désir d'obtenir de l'aide pour y parvenir.

« j'aimerais que tu m'aide à me trouver (quelqu'un) ». Fille, 5^e année, lettre 38

5.1.1.5 Obstacles pour vivre une relation amoureuse ($n = 4$)

La personne aimée vit présentement une relation amoureuse avec une autre personne ($n = 3$)

Dans les lettres sélectionnées, 2 commentaires de filles (une de quatrième année et une de cinquième année) ainsi qu'un commentaire de garçon de sixième année indiquent qu'ils désirent vivre une relation amoureuse avec une personne qui a déjà un « chum » ou une « blonde ».

« Moi je suis amoureux de (nom de garçon) mais il a déjà une blonde et je suis son ami mais je pense qu'il m'aime un peu plus que (nom de fille) ».

Fille, 4^e année, 310

Les parents ne soutiennent pas le désir de l'enfant ($n = 3$)

Trois commentaires (deux filles de cinquième année et une de sixième année) mentionnent leur désir de vivre une relation amoureuse, mais leurs parents ne sont pas d'accord.

« (...) est que je me demande si ses bien d'aimer un garçon même si ma mère ne veut pas que j'aime un garçon (...) ». Fille, 5^e année, lettre 330

5.1.1.6 Sentiment amoureux envers une personne de même sexe ($n = 3$)

Dans trois des lettres récoltées, il est possible d'identifier un sentiment d'amour pour une personne du même sexe chez les enfants. En effet, les enfants vont exprimer être amoureux avec un enfant du même sexe et vont même se questionner sur leur orientation sexuelle ou encore désirer savoir si l'enfant aimé éprouve les mêmes sentiments homosexuels.

« (...) Et j'ai une amie enfin "meilleure amie" et depuis quelque temps elle s'est rapproché de moi. Je ne sais pas pourquoi, mais des fois subitement j'ai envie de lui faire des tendressess ex : des calins, ou de la prendre par la main et l'embrasser. Non je ne suis pas lesbienne enfin je crois je ne sais pue ou j'en suis et en plus me mettre encore plus malalaise. (...) ». Fille, 6^e année, lettre 139

« Je veux vous dire que j'aime un garçon qui s'appelle (nom de garçon 2). C'est un garçon comme moi, mais je suis homosexuel ». Garçon, 6^e année, lettre 332

Réaction négative au dévoilement du sentiment amoureux envers une personne de même sexe (n = 2)

Deux commentaires d'enfants (un de fille et un de garçon tous deux de sixième année) mentionnent leurs craintes concernant la réaction qu'ils croient négative quant au dévoilement de leur sentiment amoureux envers une personne du même sexe.

« (...) je n'ais j'aurais ossez moter mes sentiments car je ne sais même pas si je l'aime vraimen et ou que c'est arriver comme ça et je ne sais me pas si elle m'aime et un jour je lui est demandé comme ça "c'était un jour avant que je ressente ça pour elle" si elle était lesbienne et elle a fait une grimace de dégout et a dit qu'elle préfèrait se crever les yeux que ça. Mais je ne sais pas si elle resent ça pour moi aussi. (...) J'ai déjà essayer de lui montrer quelque signe d'attention caché mais à tout les coups elle se retourne et me regarde d'une drôle de façon. Je ne sais vraiment pas quoi faire et le pire il ne me reste pas beaucoup de temps car je suis en 6ième année et l'année prochaine au secondaire ». Fille, 6^e année, lettre 139

5.1.2 Réciprocité du sentiment amoureux (n = 65)

Les lettres recueillies indiquent que lorsque l'enfant dévoile son sentiment amoureux à une autre personne deux résultantes sont possibles; le sentiment est réciproque ou non. Cette catégorie comprend les résultats suivants : sentiments non réciproques (n = 28), confusion par rapport à la réciprocité (n = 17) et sentiments réciproques (n = 8) et résultantes de la réciprocité (n = 7) et résultantes de la non-réciprocité (n = 5).

5.1.2.1 Sentiments non réciproques ($n = 28$)

Certains enfants vont mentionner que les sentiments amoureux n'étaient pas réciproques. Lorsque cela est le cas, ils vont se questionner sur la suite des choses, par exemple, sur la façon de changer la non-réciprocité des sentiments. Au total, 28 commentaires d'enfants, dont 27 commentaires de filles (11 de quatrième année; 13 de cinquième année et 3 de sixième année) et un commentaire d'un garçon de sixième année spécifient qu'ils vivent cette situation.

« Je suis amoureuse d'un garçon qui s'appelle (nom), mais il m'a dit qu'il déménageait pas s'est pour ça qu'il m'a dit non est que il a un moyen qu'il me dise oui ? ». Fille, 4^e année, lettre 98

« Cher courrier plume si t'aime un garçon mais il aime une autre personne plus que toi qu'est tu fais ? ». Fille, 6^e année, lettre 285

5.1.2.1.1 Résultantes de la non-réciprocité ($n = 5$)

Désire changer la non-réciprocité du sentiment amoureux ($n = 5$)

Cinq commentaires de filles (3 de quatrième année et deux de cinquième année) remettent en question les moyens qu'elles pourraient utiliser pour que la résultante de non-réciprocité change.

« Pourriez vous me dire comment sortir avec lui Je lui ai déjà demandé il y a dit non, mais je veux qu'il change d'avis ». Fille, 5^e année, lettre 22A

5.1.2.1.2 Confusion par rapport à la réciprocité ($n = 17$)

Dans les lettres récoltées, 17 commentaires d'enfants, dont 13 commentaires de filles (3 de quatrième année; 8 de cinquième année et 2 de sixième année) ainsi que 4

commentaires de garçons (2 de cinquième année et 2 de sixième année) remettent en question la réciprocité des sentiments.

« (...) J'aimerais vous demander conseil à l'école j'aime un fille. Je ne sais pas cois faire je n'arive pas à attirer sons attantion. Mais je crois qu'elle m'aime aussi mais je ne suis pas sur ». Garçon, 5^e année, lettre 273

5.1.2.2 Sentiments réciproques ($n = 8$)

Au total, 8 commentaires de filles (3 de quatrième année; 2 de cinquième année et 3 de sixième année) indiquent que les sentiments qu'elles ressentent envers la personne aimée sont réciproques.

« un garçon est tomber amoureux de moi et puis je l'aime ». Fille, 4^e année, lettre 40

5.1.2.2.1 Résultantes de la réciprocité ($n = 7$)

Les actions à poser pour officialiser la relation amoureuse ($n = 6$)

Six commentaires de filles (2 de quatrième année; 2 de cinquième année et 2 de sixième année) font référence au fait qu'elles savent que le sentiment amoureux est réciproque sans savoir quoi faire par la suite.

« (...) j'aime un autre garçon et que lui aussi m'aime. que dois-je faire. Aider moi donner moi vaux conseil j'attend votre réponse... ». Fille, 5^e année, lettre 236

Désire rester amis ($n = 1$)

Un commentaire d'une fille de sixième année mentionne que les sentiments étaient réciproques, mais que le garçon et elle désirent rester amis pour le moment.

« Je suis de plus en plus entrain de tombé en amour avec un garçon, il m'a dit que j'étais son top 2 et moi je lui ai dit qu'il était mon top 1. On s'est dit qu'on restait juste amis pour le moment ! Sa fait 2 semaine ».

Fille, 6^e année, lettre 124

5.1.3 Séduction et attirance ($n = 51$)

Un sujet abordé par les enfants dans les lettres de notre échantillon est la séduction et l'attirance envers l'autre ainsi que les tactiques utilisées pour séduire ou être séduit. Au total, 42 commentaires de filles (26 de quatrième année; 13 de cinquième année et 3 de sixième année) et 9 commentaires de garçons (3 de quatrième année; 4 de cinquième année et 2 de sixième année) discutent d'éléments entourant la séduction, l'attirance et les tactiques utilisées. En somme, les enfants se questionnent sur les méthodes qu'ils doivent utiliser pour se faire un "chum" ou une "blonde" et sur les raisons pour lesquelles ils ne se font pas remarquer par les personnes de l'autre sexe. L'extrait suivant démontre leurs questionnements.

« Es-ce-que je pourrais avoir des conseil pour avoir un chum ? ».

Fille, 4^e année, lettre 300

« Comment on crouse une fille ? ». Garçon, 4^e année, lettre 299

5.1.3.1. Tactiques de séduction vécues ($n = 10$)

Dans les 51 commentaires traitant de séduction, certaines tactiques de séduction ont été remarquées. Premièrement, il y a les tactiques utilisées par la personne elle-même, les tactiques vécues par cette dernière ou encore les tactiques dont ils ont été témoins. Certains enfants discutent dans leurs lettres de tactiques de séduction desquelles ils ont été témoins ou ont été la cible. Au total, il y a eu 10 commentaires d'enfants, dont 9 commentaires de filles (6 de quatrième année et 3 de cinquième année) et un commentaire de garçon de cinquième année.

Se faire regarder (n = 5)

Cinq commentaires de filles (2 de quatrième année et 3 de cinquième année) mentionnent les sentiments qu'un garçon peut avoir envers elle, si celui-ci la regarde constamment.

« Je voudrais avoir un peu de tes conseils il y a un garçon qui n'arrête pas de me regarder en classe et je pense qu'il m'aime. Êtes-vous d'accord avec moi ? ». Fille, 4e année, lettre 29

Se faire "courir après" dans la cour d'école (n = 3)

Deux commentaires de filles (une de quatrième année et une autre de cinquième année) ainsi qu'un commentaire de garçon de cinquième année mentionnent se faire "courir après" dans la cour d'école par les amis de la personne qui dit « être amoureuse ». Le garçon, dans l'extrait suivant, spécifie d'ailleurs qu'il a demandé aux filles que cela arrête mais la situation ne se règle pas.

« Il y a une fille dans ma classe qui m'aime, mais je ne l'aime pas je lui est dit, mais elle ne me lâche toujours pas j'ai tout essayé mais elle ne m'écoute pas lundi elle a envoyé tout sa gagne d'amies pour me courir après ». Garçon, 5e année, lettre 23

Rendre service à l'autre et lui parler (n = 3)

Trois commentaires de filles de quatrième année relatent qu'un garçon leur parle et leur rend service. Elles se questionnent à savoir si cela signifie que ce garçon est amoureux d'elles.

« (...) il à un garçon qui me dit bonne journée, à demain et il m'apporte ma boîte à dinée. Sa veux tu dire qu'il m'aime ? ». Fille, 4e année, lettre 253

5.1.3.2 Tactiques de séduction utilisées par elles-mêmes ($n = 8$)

Plusieurs tactiques de séduction ont émergé des lettres analysées. Au total, 7 commentaires de filles (1 de quatrième année; 4 de cinquième année et 2 de sixième année) ainsi qu'un commentaire de garçon de sixième année relatent des tactiques de séduction qu'ils utilisent.

Regarder la personne ($n = 4$)

Trois commentaires de filles de cinquième année et un commentaire de garçon de sixième année font référence au fait de regarder constamment la personne afin de se faire remarquer par l'autre ou du moins parce qu'ils sont amoureux de l'autre.

« (...) j'aime un garçon en 6ème année il est super gentil et trop cute (beau) il s'appelle (nom du garçon 1) mais je crois qu'il se doute de quelque chose parce que je n'arrête pas de le regarder (...) ». Fille, 5^e année, lettre 184

Parler et faire des blagues avec la personne ($n = 3$)

Deux commentaires de filles de cinquième année et une de sixième année indiquent qu'elles font des blagues, taquent ou parlent avec la personne aimée dans le but de se faire remarquer ou du moins pour se rapprocher de celle-ci.

« Je voulais savoir si j'avais une chance avec lui ? J'ai si y dis des choses bien sur moi ! Parce que on se fait des blagues et on rit ensemble ! ». Fille, 5^e année, lettre 306

Changer sa personnalité (n = 1)

Un commentaire d'une fille de quatrième année concerne le fait qu'elle ne pourra jamais se faire remarquer par la personne qu'elle aime si elle ne change pas tout d'abord sa personnalité.

« J'aime un garçon (nom du garçon) mes lui ne m'aime pas ? Et je ne ses pas comment il pourrait m'aimer sans que je ne change ma personalliter ». Fille, 4^e année, lettre 67

5.1.4 Vécu amoureux (n = 45)

Dans cette sous-catégorie, nous avons rassemblé les différentes descriptions que les enfants font concernant leur vécu amoureux. Plusieurs situations et exemples démontrent comment les enfants vivent les relations amoureuses. En effet, les enfants vont décrire les activités qu'ils font ensemble « en amoureux », vont préciser qu'ils sont amoureux-se de plus d'une personne, des sensations corporelles ressenties lors d'une relation amoureuse, vont discuter de la durée de leur relation amoureuse et de l'amour éternel.

5.1.4.1 Ressentir de l'amour pour plus d'une personne (n = 13)

Treize commentaires de filles, dont 3 de quatrième année, 3 de cinquième année et 7 de sixième année relatent le fait de vivre une situation dans laquelle elles ressentent un sentiment amoureux pour plus d'une personne et qu'elles doivent choisir entre les différentes personnes aimées, mais n'y arrivent pas.

« (...) J'aime aussi un garçons il est nouveau à l'école. Je le trouve cute et j'aime un autre garçons... qui n'est pas à l'école (...) ». Fille, 6^e année, lettre 5

5.1.4.2 Sensations corporelles lorsque l'on est amoureux ($n = 7$)

Lorsque les enfants discutent de leurs sentiments amoureux, ils vont le décrire à l'aide des sensations corporelles qu'ils perçoivent lorsqu'ils voient ou sont avec la personne aimée.

Augmentation du rythme cardiaque ($n = 3$)

Trois commentaires de filles de sixième année font référence au fait de ressentir une augmentation de leurs battements cardiaques lorsqu'elles sont près de la personne aimée.

(nom de garçon 1) ou (nom de garçon 2)
 (nom de garçon 3) ou (~~nom de garçon 4~~)



~~non jamais~~

Boum Boum - Dessin provenant d'une fille de 6^e année, lettre 338A

Envahissante chaleur corporelle ($n = 2$)

Deux commentaires de filles de sixième année mentionnent ressentir une sensation "d'avoir chaud" lorsqu'elles sont près de la personne aimée.

« (...) mais je sais que quand je la regarde dans les yeux j'ai l'impression que ma chaleur corporelle augmente et mon cœur s'accélère (...) ».

Fille, 6^e année, lettre 13

Autres types de sensations (n = 2)

Deux commentaires de filles de cinquième année mentionnent ressentir des papillons dans l'estomac ou encore "avoir des coeurs dans les yeux" lorsqu'elles sont près de la personne aimée.

« Lorsque je le voir j'ai des papillon dans l'estomac est des cœur dans les yeux ». Fille, 5^e année, lettre 323

5.1.4.3 Durée de la relation amoureuse (n = 5)

Se compte en année (n = 4)

Quatre commentaires provenant de trois filles de cinquième année et d'un garçon de sixième année relatent que leur relation amoureuse dure depuis plus d'un an.

« Et j'aime une fille qui s'appelle (nom de fille) et sa fait 1 ans que je sort avec ». Garçon, 6^e année, lettre 308

Se compte en mois (n = 1)

Un commentaire de fille de cinquième année mentionne que sa relation amoureuse dure depuis plusieurs mois. Une fille mentionne que ça fait longtemps qu'elle est avec son amoureux.

« (...) *En plus sa fait 7 mois et 25 jours (...)* ». Fille, 5^e année, lettre 354

5.1.4.4 Évoquer "l'âme soeur" ou l'amour éternel (n = 5)

Un commentaire de fille de sixième année mentionne que le garçon qu'elle aime est son « âme sœur ». De plus, quatre commentaires de filles de quatrième année font

référence aux moyens pouvant être utilisés pour que l'amour demeure dans leur relation amoureuse.

« (...) Comment on fait pour avoir un chum et le garder (...) ».
Fille, 4^e année, lettre 250

5.1.4.5 Avoir eu une multitude de relations amoureuses ($n = 4$)

Quatre commentaires de filles, dont deux de quatrième année, une de cinquième année et une de sixième année indiquent qu'elles ont eu une multitude de relations amoureuses ou encore, que la personne qu'elle aime a eu une multitude de relations amoureuses.

« un autre garçons il est tellement beau mais pas mon type de garçons il sacre et en plus j'ai déjà sorti avec lui (...) il a sorti avec toute sa classe ».
Fille, 5^e année, lettre 26

5.1.4.6 Présence d'écart d'âge entre les amoureux ($n = 4$)

Quatre commentaires d'enfants, dont trois commentaires de filles (une de quatrième année et deux de cinquième année) et un commentaire de garçon de sixième année indiquent qu'ils sont amoureux d'une personne présentant un écart d'âge de deux niveaux scolaires ou plus.

« je t'ai trouvé sympathique donc je me confie a toi bon j'aime un garçon en secondaire 1 mais il était a mon ecole avant le probleme ses que je suis en 5eme année on a 2 ans de difference moi et lui ». Fille, 5^e année, lettre 161

5.1.4.7 Activités faites en amoureux ($n = 3$)

Passer du temps ensemble ($n = 3$)

Trois commentaires de filles (une de quatrième année et 2 de cinquième année) soulèvent des questions sur le temps qu'elles passent avec leur amoureux. En effet, elles se demandent comment passer plus de temps en sa compagnie ou encore se questionnent sur les sujets dont elles peuvent discuter en présence de leur amoureux.

« je suis trop gêné pour demander à mon amoureux si je pourrais passer plus de temps avec lui il s'appelle (nom de garçon 1) et je l'aime beaucoup mais je veux passer plus de temps avec lui parce qu'il est toujours avec son ami ou mes amis ». Fille, 5^e année, lettre 33

5.1.4.8 Comportements et marques d'affection : bisous et câlins ($n = 3$)

Trois commentaires de filles, dont deux de cinquième et une de sixième année font référence aux types de comportements et marques d'affection qu'elles font aux garçons. Cependant, il est important de remarquer qu'une d'entre elles spécifie qu'elle fait ces types de comportements puisque ce sont des défis qu'on lui donne.

« J'ai un amoureux et j'y donne des câlins ». Fille, 5^e année, lettre 152

5.1.4.9 Surenchère amoureuse dans la relation ($n = 1$)

Un commentaire de garçon de sixième année remet en question la façon de renchérir l'amour qu'il porte à son amoureuse. Il désire lui montrer qu'il l'aime davantage qu'elle l'aime.

« Je fais appel à vous simplement pour vous dire que moi et mon amoureuse on se dit plein de belles choses. Mais moi l'autre jour je lui ai dit "Je t'adore mon

coeur" et elle a dit ensuite "Non moi plus mon amour" etc... Mais la je fais appelle à vous à cause que je veux toujours avoir le dernier mot pour dire que je l'aime... Je ne sais pas si vous me comprenez...Aidez moi svp !!!».
Garçon, 6^e année, lettre 333

5.1.5 Divulcation du sentiment amoureux ($n = 39$)

Au total, 39 commentaires d'enfants, dont 36 commentaires de filles (16 de quatrième année; 14 de cinquième année et 6 de sixième année) et 3 garçons (un de quatrième année; un de cinquième année et un de sixième année) font référence à la divulgation de leurs sentiments amoureux à l'autre. Huit commentaires d'enfants sur 39, dont six provenant de filles et un commentaire de garçon indiquent avoir avoué leurs sentiments à la personne aimée.

« Je resen beaucoup beaucoup d'amour pour un garçon Je lui est demander si il voulait sortir avec moi (...) ». Fille, 4^e année, lettre 68

« J'aimerais te parler d'un garçon que j'aime. Il est très beau. (...) Petaitre qu'il m'aime un peu mais je sais que sa réponse serait : NON je lui est même demander en personne ». Fille, 4^e année, lettre 357

Deux commentaires de filles sur 39 commentaires d'enfants mentionnent qu'ils ne veulent pas exprimer leurs sentiments à la personne aimée.

« j'aime un garçon mes je ne veux pas lui dire jai peur de sa réponse ». Fille, 4^e année, lettre 186

5.1.5.1 Obstacles à la divulgation d'un sentiment amoureux ($n = 35$)

Ne pas connaître les moyens possibles de divulguer son sentiment amoureux ($n = 19$)

Dix-neuf commentaires d'enfants, dont 27 provenant de filles (12 de quatrième année; 10 de cinquième année et 5 de sixième année) et deux commentaires de garçons (1 de

quatrième année et 1 de cinquième année) indiquent qu'ils ne savent pas comment exprimer leurs sentiments à la personne aimée. Ils demandent donc des moyens pour résoudre leur situation.

« j'aime une fille, mais je ne sais pas comment i demander de sortir avec ».
Garçon, 5^e année, lettre 81

La personne aimée vit actuellement une relation amoureuse (n = 10)

Dix commentaires d'enfants, dont 6 provenant de filles (une de quatrième année; 4 de cinquième année et une fille de sixième année) et 4 commentaires de garçons (3 de quatrième année et un de sixième année) spécifient qu'ils aimeraient divulguer leurs sentiments à la personne aimée, mais que celle-ci "sort" déjà avec une autre personne.

« (...) je vous écris pour vous dire que il a un fille que j'adore et qui sors déjà avec un autre garçons vous seriez mon meilleur ami si vous maideriez à sortir avec cette fille». Garçon, 6^e année, lettre 320

Peur du jugement des autres concernant sa relation amoureuse (n = 6)

Six commentaires d'enfants, dont cinq provenant de filles (2 de quatrième année; 2 de cinquième année et une de sixième année) ainsi qu'un commentaire de garçon de sixième année indiquent avoir peur du jugement des autres, précisément de leurs amis, s'ils divulguent leur amour ou leur relation actuelle à leurs pairs.

« J'aimerais te dire 2 chose. (...) La 2er c'est que j'aime un garçon mes lui aussi il m'aime. Il s'appelle (nom de garçon). Et mes amie il vont me trouver bizare si je sort avec (...) ». Fille, 4^e année, lettre 348

5.1.5.2 Émotions engendrées par la divulgation ($n = 16$)

Seize commentaires d'enfants font référence aux émotions que la divulgation de leurs sentiments envers la personne aimée a engendrées.

Gêne ($n = 12$)

Douze commentaires, dont 8 commentaires de filles (5 de quatrième année et 3 de cinquième année) ainsi que 4 commentaires de garçons (2 de quatrième année; un de cinquième année et un de sixième année) mentionnent qu'ils ressentent de la gêne à l'idée de divulguer leurs sentiments à la personne qu'ils aiment.

« J'aime une fille elle s'appelle (nom de fille). Je veu lui dire que je l'aime, mais je suis gêné de lui dire que je l'aime ». Garçon, 4^e année, lettre 171

Peur ($n = 4$)

Quatre commentaires de filles (une de quatrième année et 3 de sixième année) indiquent ressentir de la peur à l'idée de dévoiler leurs sentiments amoureux à la personne aimée.

« (...) J'aime un garçon dans ma classe et j'ai trop peur de lui dire (...) ». Fille, 6^e année, lettre 13

5.1.6 Critères pour aimer une personne ($n = 37$)

Lorsque les enfants vont expliquer en quoi ils aiment une personne en particulier, ils vont énumérer plusieurs critères, dont des critères liés à la personnalité et la beauté.

5.1.6.1 Qualités liées à la personnalité ($n = 21$)

Vingt et un commentaires de filles (5 de quatrième année; 12 de cinquième année et 4 de sixième année) indiquent aimer un garçon ou des garçons pour des qualités liées à la personnalité telles qu'être drôle, gentil, sportif, etc. Une jeune fille, entre autres, énumère les critères pour lesquels elle s'intéresse particulièrement à ces garçons.

« Chère courrier plume Je t'écris parce que Je suis en Amour. Pour commencer le 1^{er} s'appelle (nom de garçon 1) et le 2^e s'appelle (nom de garçon 2) et le 3^e s'appelle (nom de garçon 3) Je peux te les des crires si tu veux ya na un qui joue du drum qui es (nom de garçon 3) beau, intelligent, gentil. (nom de garçon 2) (...) Et (nom de garçon 1) est beau sportif yeux brun cheveux brun. J'ai pas d'autre information sur lui. Mais j'assaille de trouver... Aide moi s.v.p ».
Fille, 6^e année, lettre 235

5.1.6.2 Apparence physique ($n = 16$)

Seize commentaires de filles (5 de quatrième année; 9 de cinquième année et 2 de sixième année) indiquent qu'elles aiment un garçon pour plusieurs raisons comme la beauté du ou des garçons en question.

« (...) J'aime un garçon dans ma classe il s'appelle (nom de garçon) il est trop beau (...) ». Fille, 5^e année, lettre 200E.

5.1.7 Relations amoureuses qui affectent les relations amicales ($n = 33$)

Dans cette section, nous avons comptabilisé les commentaires d'enfants qui spécifient que leurs relations amoureuses affectent leurs relations amicales en ce sens qu'il est possible pour certains enfants, entre autres, de se chicaner avec un-e ami-e ou de ne plus être ami-e avec cette personne. Quelques conflits discutés dans les lettres des enfants sont en lien avec les relations amoureuses.

5.7.1.1 Relations amoureuses pouvant mettre en péril une amitié ($n = 13$)

Treize commentaires provenant de filles (5 de quatrième année; 3 de cinquième année et 5 de sixième année) concernent certains types de différends entre amis-es impliquant les relations amoureuses: plusieurs personnes aiment la même personne ($n = 6$), les rumeurs concernant les relations amoureuses ($n = 2$), perte d'un-e ami-e à cause d'une personne du sexe opposé ($n = 2$), les relations amoureuses antérieures des amis ($n = 2$) et l'ami-e ne désire pas qu'il ou qu'elle vive une relation amoureuse ($n = 1$). Il arrive que la présence de relation amoureuse entre amis-es se produise, qu'un-e de ses amis-es soit également amoureux-se de la personne aimée ou encore que la personne aimée soit " l'ex" d'un-e de ses amis-es. Les relations amoureuses peuvent donc rendre conflictuelles les relations amicales. Sept d'entre elles (4 de cinquième année et 3 de sixième année) relatent ce type de situations.

« Si je l'aime se n'est pas seulement parce qu'il est beau ses surtout parce qu'il est gentil et drôle. Mes je ne suis pas toute seule à l'aimer ma meilleure amie (nom de fille) l'aime aussi quoi faire ». Fille, 4^e année, lettre 106

« j'ai un probleme avec une de mes anciennes amie. Elle aime le garçon que j'aime ». Fille, 6^e année, lettre 135B

« (nom de garçon 1) que j'aime est rendu plate et je commencer aimer un autre garçons es-ce que je devrais aretter d'aimer (nom du garçons 1) je suis pas capable de me désider. Je l'aime mais en même ten je l'aime pu et l'autre garçons ses l'ex de ma meilleure amie Je ne ses vraiment pas quoi faire ». Fille, 5^e année, lettre 26

5.1.8 Craintes et angoisses en lien avec les relations amoureuses ($n = 22$)

5.1.8.1 Diverses pressions dans le contexte des relations amoureuses ($n = 13$)

Treize commentaires de filles (2 de quatrième année; 4 de cinquième année et 7 de sixième année) font référence au fait de ressentir de la pression pour avoir un

amoureux, ou encore d'avoir été témoin d'une telle situation. Ajoutons qu'une jeune fille de quatrième année se questionne si elle devait sortir avec un garçon ou "être lesbienne". De plus, certaines d'entre elles (une de cinquième année et une de sixième année) font référence au désir de ne pas être seule pour des événements tels que la Saint-Valentin ou encore, le bal des finissants.

« je veut pas passer la St-Valentin toute seul ». Fille, 5^e année, lettre 8

« mais on vas avoir un bal des finissant et j'ai peur de danser tout seule.». Fille, 6^e année, lettre 143

5.1.8.1.1 Pressions en contexte amoureux en lien avec les contacts dits sexuels ($n = 2$)

Deux commentaires de jeunes filles mentionnent des situations dans lesquelles les autres font pression sur elle pour avoir des comportements dits sexuels (une fille de cinquième année) ou encore, discutent du fait qu'elles n'ont pas peur d'avoir leurs premières relations sexuelles (une fille de sixième année).

« ma bff (best friend forever) est venue avec moi à la dance Bouthiller et elle a pleurer souvent à cause que le monde l'obligeais à embrasser son chum et elle ne voulait pas parce qu'elle trouve qu'on n'est trop jeune en plus on n'est en 5^e année ». Fille, 5^e année, lettre 354

« Moi sa me dérengerais pas le faire et j'ai même hâte d'avoir mes première relation sexuel. » Fille, 6^e année, lettre 337

Craintes de perdre l'autre ($n = 9$)

Neuf commentaires de filles (3 de quatrième année; 4 de cinquième année et 2 de sixième année) spécifient qu'elles ont peur de perdre leur amoureux.

« Maintenant j'ai un chum il s'appelle (nom) et je l'aime beaucoup, mais parfois j'ai l'impression que lui il ne m'aime pas des fois j'ai peur qu'il ne m'aime pas (ou pas) ». Fille, 5^e année, lettre 12

5.1.9 Rupture amoureuse ($n = 20$)

5.1.9.1 Conséquences de la rupture ($n = 10$)

Dix commentaires d'enfants, dont 9 commentaires provenant de filles (3 de quatrième année, 4 de cinquième année et 2 de sixième année) et d'un garçon de sixième année expriment ce que leur rupture récente a provoqué comme conséquences dans leur réalité. Ajoutons que, dans les mêmes propos, nous pouvons remarquer que les enfants vont vivre une peine d'amour, de la jalousie envers la prochaine personne aimée de leur "ex" et ils vont vivre des conflits avec leurs anciens-nes amoureux-ses.

« il était tellement parfait je sais pas comment man sortir ma vie est pourri je ses plus cois fair je vois plus ma famille et j'ai malle malle au cœur se feint se malle on dirait qu'elle meure ». Fille, 5^e année, lettre 138

« Il y a deux semaines, je suis tombé en amour avec une fille qui s'appelle (nom de fille 1). Une semaine après, sur Facebook, je lui avoue mes sentiments pour elle et je lui demande si elle a de quoi pour moi. J'ai vu qu'elle essayait de changer de sujet, J'ai donc insisté. (nom de fille 1) a terminé la discussion en disant « dsl... » (ce qui veut dire désolé). Depuis ce jour, je ne dors plus et j'ai de la difficulté à me concentrer je ne peux pas m'empêcher de la regarder et quand je la regarde ça ne m'aide pas car j'ai de la peine. Pouvez-vous me donner un truc pour oublier tout ça ? ». Garçon, 6^e année, lettre 296

5.1.9.2 Raisons de la rupture ($n = 9$)

Neuf commentaires de filles (une de quatrième année; 7 de cinquième année et une de sixième année) relatent les raisons qui ont mené à la rupture. En somme, le fait de ne plus côtoyer régulièrement la personne aimée, la jalousie de la part de la personne

aimée, le fait de ne pas pouvoir câliner son amoureux ou encore, le fait de ne plus aimer la personne sont les raisons pour lesquelles ces filles ont rompu.

« (...) je sort avec (nom de garçons 1) et il dis ok. Dans là (nom de garçons 1) casse car je ne peux pas le collé ni lanbrassé. je l'aime comme casse peux pas merci ».

Fille, 5^e année, lettre 167

5.1.9.3 Désir de rupture ($n = 1$)

Une fille de cinquième année mentionne qu'elle désire rompre avec son copain puisqu'il n'a pas su garder leur relation secrète, puisqu'il n'est pas gentil avec ses amis-es et parce qu'il parle dans son dos.

« (...) J'ai un chum qui s'appelle (nom du garçon) et je crois qu'il parle parfois dans mon dos. Il n'est pas gentil avec ma meilleure amie et il dit a tout le monde qu'on sort ensemble tandis que moi je lui avais dit que je ne voulait pas le dire. Je suis tannée et je crois que je vais casser (...) ». Fille, 5^e année, lettre 9

5.1.10 Endroits où il est possible de rencontrer quelqu'un pour vivre une relation amoureuse ($n = 13$)

Cette section comptabilise les endroits où les enfants ont spécifié "avoir rencontré" leur amoureux-se.

5.1.10.1 À l'école ou en classe ($n = 7$)

Sept commentaires d'enfants, dont 4 commentaires de filles (une de quatrième année et 3 de sixième année) et trois de garçons (2 de cinquième année et un de sixième année) relatent la rencontre avec la personne aimée en classe ou tout simplement à

l'école. Seulement les lettres des enfants qui spécifiaient clairement l'endroit de leur rencontre ont été retenues pour cette sous-catégorie.

« J'aime une fille dans ma classe mais je ne sais pas comment lui dire parce que je suis gêner ». Garçon, 6^e année, lettre 49

5.1.10.2 Dans une autre école ($n = 4$)

Quatre commentaires de filles (3 de cinquième année et une de sixième année) spécifient vivent une situation présentant une relation amoureuse avec une personne provenant d'un autre établissement scolaire. Une jeune fille mentionne qu'elle aurait la possibilité de vivre une relation amoureuse avec un garçon qu'elle a rencontré "chez son papi".

« Je voudrais te parler d'une chose c'est que il y a un garçon (...) qui arrête pas de draguer les (...) et c'est pas a mon école c a l'école (...) ». Fille, 5^e année, lettre 279D

5.1.10.3 Sur Internet ($n = 2$)

Deux commentaires de filles (une de quatrième année et une de cinquième année) indiquent qu'elles sont amoureuses d'une personne rencontrée sur le Net ou encore, entretiennent une relation amoureuse à partir d'Internet. La fille de cinquième année mentionne même qu'elle est au courant des risques qu'engendre ce type de relation.

« j'ai rencontrer un garçonson à l'ordi et je savait que settais dangereux ». Fille, 5^e année, lettre 138

5.2 Relations amicales

Dans cette section, nous retrouvons tous les commentaires concernant les relations amicales, en ce sens que les enfants ont explicitement utilisé le terme "ami-e" dans leurs questionnements. Le tableau 5.5 présente les catégories dans lesquelles se sont intégrés les items retrouvés lors de l'analyse des lettres d'enfants.

Tableau 5.5
Descriptif de la thématique des relations amicales

Catégories regroupant les items en lien avec les relations amicales	Nombre d'items par catégorie (n)
Présence de relations amicales	132
Différends entre amis	101
Informations descriptives concernant les relations amicales	59
Perte d'un-e ami-e	31
Implications entourant les relations amicales	9
TOTAL	332

5.2.1 Présence de relations amicales (n = 132)

Tous les commentaires d'enfants qui précisent avoir un-e ami-e ou plusieurs amis sont considérés dans cette catégorie.

5.2.1.1 Les amis-es (n = 76)

Soixante-seize commentaires d'enfants font référence au fait d'avoir un ou des amis dans leur entourage. Au total, 71 commentaires proviennent de filles (31 de quatrième année, 20 de cinquième année et 20 de sixième année) et 5 commentaires proviennent de garçons (4 de quatrième année et 1 de sixième année).

« Mes amis sont (noms de filles x 8, nom de garçon) ». Fille, 4^e année, lettre 85

« Je vous écrit parce que mes amies se chicane toujours ».
Fille, 6^e année, lettre 363

5.2.1.2 Les meilleurs-es amis-es ($n = 56$)

Cinquante-six commentaires d'enfants mentionnent la présence de meilleurs-es amis-es dans leur quotidien. Au total, 52 proviennent de filles (25 de quatrième année, 14 de cinquième année et 13 de sixième année) et quatre de garçons (2 de quatrième année et 2 de cinquième année). Quatorze commentaires de filles (11 de quatrième année, 2 de cinquième année et une de sixième année) précisent que leur relation amicale est une relation de "BFF" (Best friend Forever).

« j'ai 12 ans j'ai 4 amis garçons et deux amie fille : (nom de fille 1 , nom de fille 2). (nom de fille 1) *est ma meilleure amie* ». Fille, 6^e année, lettre 64

« j'ai commencer à me tenir avec depuis quelques semaines et maintenant je suis sa BFF (best friend forever) ». Fille, 6^e année, lettre 130

5.2.1.2.1 Critères pour devenir amis-es ou meilleurs-es amis-es ($n = 9$)

Qualités en lien avec la personnalité ($n = 6$)

Six commentaires de filles (4 de quatrième année et 2 de cinquième année) sont liés à des caractéristiques en lien avec la personnalité du (de la) meilleur-e ami-e telles que la gentillesse et être en confiance avec l'autre.

« je voudrais vous dire que (nom de fille 1) est une fille très généreuse et elle adore faire des blagues ». Fille, 4^e année, lettre 194A

Passer du temps ensemble (n = 3)

Trois commentaires de filles (2 de cinquième année et une de sixième année) indiquent qu'il est important de passer du temps ensemble pour être amie et meilleure amie.

« j'ai commencer à me tenir avec depuis quelques semaines et maintenant je suis sa BFF (meilleure amie ou best friend forever) ». Fille, 6^e année, lettre 130

5.2.1.2.2 Trucs pour se faire des amis-es ou des meilleurs-es amis-es (n = 10)

Dix commentaires provenant de 8 filles (5 de quatrième année et 3 de cinquième année) ainsi que 2 garçons de cinquième année soulèvent la question sur la façon à se faire de nouveaux amis ou de bons amis.

« J'ai pas beaucoup d'ami(e). Est- ce que vous avez des trucs ». Fille, 4^e année, lettre 321

5.2.2 Différends entre amis (n = 101)

Cette section présente les catégories de résultats suivantes : raisons du ou des différends (n = 63) ainsi que le désir de résoudre le ou les différends (n = 39).

5.2.2.1 Raisons du ou des différends (n = 63)

En lien avec des comportements déplaisants de la part d'un-e ami-e (n = 34)

Les enfants rapportent plusieurs comportements déplaisants de la part d'un ou d'une amie. Ces comportements vont mener à un conflit. La plupart du temps, les enfants écrivent au *Courrier Plume* pour discuter de leurs conflits et ensuite avoir des pistes

de solutions. Au total, 31 commentaires proviennent de filles (16 de quatrième année, 8 de cinquième année, 7 de sixième année). De plus, trois commentaires provenant de garçons (un de quatrième année et 2 de sixième année) font part de comportements déplaisants de la part d'un ou d'une amie qui ont mené à un conflit. Les comportements déplaisants remarqués sont les suivants : se faire voler des amis ($n = 7$), méchanceté et désir de vengeance ($n = 5$), son ami-e la copie, se vante, se trouve la ou le plus "cool" ($n = 4$), ne pas se faire écouter lorsqu'il ou elle parle ($n = 2$), se faire "crier dessus" ($n = 2$), faire courir des rumeurs ($n = 2$), taquineries blessantes ($n = 2$), devoir toujours écouter son ami-e ($n = 2$), se faire injurier ($n = 1$), se faire marcher sur les pieds ($n = 1$), devoir faire le messenger entre deux amis-es qui sont en conflit ($n = 1$), mensonges ($n = 1$), puisque son ami-e est "collant-e" ($n = 1$), se faire pousser ($n = 1$), son ami-e sacré ($n = 1$) et son ami-e est bête avec elle ou lui ($n = 1$).

« ma meilleure amie on dirant quelle veux plus etre mon amie mon autre amie elle esaye de me l'enlever a chaque jour elle me fais sa ».
Fille, 4^e année, lettre 203

« Puis (nom de la meilleure amie) veut prendre tous mes ami(e)s. Je suis triste mais je ne vais pas me fair volé mes ami(e)s je vais combatre (réussir) pour avoir mes ami(e)s et pas mes faire volé mais j'ai peur qu'est que je devrais fair ? ». Fille, 6^e année, lettre 240

« Ques ce quon fait quand il a une amie que te copie ». Fille, 4^e année, lettre 43

En lien avec les activités sociales (n = 14)

Les activités sociales sont aussi une source de conflits ou d'inquiétudes pour les enfants. En effet, le concept de "jouer ensemble" est utilisé par les enfants lorsqu'ils discutent de conflits en lien avec les activités sociales. Quatorze commentaires de filles (6 de quatrième année; 6 de cinquième année et 2 de sixième année) font

référence au fait de vivre des conflits en lien avec les activités sociales, ou encore, elles craignent de décevoir leurs amis.

« mais avant tout, j'aimerais vous posez une question, lorsque mon amie me demande pour jouer avec elle mais que moi je ne veux pas trop...Comment lui dire sans lui faire de la peine ?». Fille, 4^e année, lettre 190

Certains conflits en lien avec les activités sociales concernent l'exclusivité de la relation amicale, c'est-à-dire que l'enfant ne veut pas que son ami-e "joue" avec d'autres personnes.

« Il y a une fille qui oblige mon amie à jouer avec elle ».
Fille, 4^e année, lettre 226

En lien avec les confidences et les secrets (n = 10)

Certains conflits sont en lien avec les confidences ou les secrets divulgués entre amis. Dix commentaires de filles (4 de quatrième année; 5 de cinquième année et une de sixième année) y font référence.

« J'ai une amie, mais mon amie quand j'ai un secret elle me dit que je suis obligé de lui dire tout mes secret qu'il ne faut pas que je dise à personne. Alors je lui dit parce que sinon elle va dire que suis pas une bonne amie alors je lui dit. Et quant elle, elle a des secrets et que je lui demande si je peux le savoir elle me dit « non tu n'est pas obligé de tout savoir dans la vie »! Alors je fait comme elle je vait chialer alors elle vien me voir et elle me dit "Tu pleur et tu chiale pas pour sa jespère" Je lui dit nons. Mais dans ma tête je dit oui. Veuillez me donnez une sugestion s.v.p ». Fille, 4^e année, lettre 101

Sept jeunes filles de quatrième année et deux jeunes filles de sixième année mentionnent vivre des conflits en lien avec le fait qu'un-e ami-e a "parlé dans leur dos". De plus, une jeune fille de quatrième année se questionne sur les motifs pour

lesquels son amie a "parlé dans son dos". Elle se remet en question sur ces capacités d'être une bonne amie.

« Je crois que mes amies parlent dans mon dos que que je fait».
Fille, 4^e année, lettre 179A

En lien avec l'impression d'être un-e "bouche-trou" (n = 5)

Cinq commentaires de filles (2 de quatrième année et 3 de sixième année) spécifient qu'elles sont en conflit avec des amis-es puisque ces derniers se sentent "bouche-trous".

« Je suis triste parce que je fais tout pour qu'on redevienne amies ! Mais maintenant je me dis que je devrais me faire d'autre amie... Le pire c'est que quand je vois voir une autre "gang" (d'autres filles full gentille) bin il vienne me voir et ils disent : TU NOUS PREND POUR BOUCHE TROU!!! JE sais plus quoi faire ! ». Fille, 6^e année, lettre 182

5.2.2.2 Désire résoudre le ou les différends (n = 39)

Plusieurs enfants vont demander conseil pour les aider à régler leurs conflits. En effet, ils vont demander des trucs ou des conseils pour régler les conflits avec leurs amis. Au total, 37 commentaires de filles (19 de quatrième année; 12 de cinquième année et 6 de sixième année) ainsi que deux commentaires de garçons (un de quatrième année et un de cinquième année) font référence à ce sujet.

« Je me suis chicané avec mon ami (nom de fille). Je ses pas quoi fère aide moi ». Fille, 5^e année, lettre 324

« À chaque jour, il faut faire quelque chose car il y a toujours un problème. Parfois on doit se séparer. Moi je dis à mes amis qu'on peut régler un problème sans se crier dessus. Aidez-moi et mes amis. Merci ! ».
Garçon, 4^e année, lettre 113

5.2.3 Informations descriptives concernant les relations amicales ($n = 59$)

Les groupes mixtes et non mixtes ($n = 30$)

Seize commentaires de filles (8 de quatrième année; 5 de cinquième année et 3 de sixième année) abordent la question de la mixité présente ou non de leur groupe d'amis. Quatorze commentaires de filles (7 de quatrième année; 6 de cinquième année et une de sixième année) font référence au fait d'avoir une "gang d'amis" ou encore, d'avoir une "clique".

« Moi (nom de fille 1), je suis dans une gagne d'amies filles ».
Fille, 5^e année, lettre 31

« J'ai une gang d'amis il y a cinq garçons et quatre filles ».
Fille, 4^e année, lettre 27

Avoir peu ou pas d'amis ($n = 15$)

Quinze commentaires d'enfants, dont 13 de filles (2 de quatrième année; 7 de cinquième année et 4 de sixième année) et deux de garçons (un de quatrième année et un de cinquième année) mentionnent avoir peu ou pas d'amis.

« Mon problème est que j'ai ces amis que j'ai ».
Fille, 4^e année, lettre 356

La relation amicale exclusive ($n = 5$)

Cinq commentaires de filles (une de quatrième année; 2 de cinquième année et 2 de sixième année) font référence au fait que leur relation amicale est exclusive. En effet, ces jeunes filles spécifient qu'elles n'ont pas le droit ou ne veulent pas que leur amis passent du temps avec d'autres personnes. De plus, nous pouvons constater à l'aide de l'extrait suivant, dès que les enfants apprennent que la relation de « meilleur-e ami-e » n'est pas exclusive, certains questionnements prennent place.

« je voulais vous dire quelque chose de très important. C'est parce que ma meilleure amie m'a annoncé il y a environ 2 semaines qu'elle avait 2 meilleures amies. Moi et une autre fille que se nomme (nom de fille). Et je ne sais pas trop quoi faire ». Fille, 4^e année, lettre 96

La jalousie dans les relations amicales (n = 4)

Quatre commentaires de filles (2 de quatrième année et 2 de cinquième année) indiquent explicitement qu'elles sont jalouses de leur amie pour une raison inconnue.

« Bon ont chensé de conversation, ma meilleure amie (nom de fille1) À chaque fois (nom de fille 1) a quelque chose elle me rend jalouse et je ne sais pas comment lui dire d'arrêter pouvez vous me le dire s.v.p ». Fille, 4^e année, lettre 18

Les ennemis (n = 3)

Trois commentaires de filles (une de quatrième année et 2 de sixième année) relatent la présence d'ennemis dans leur entourage.

« (...) Elle parle aussi dans mon dos à un de mes pires ennemis ». Fille, 6^e année, lettre 135B

Comportements d'affection entre amis (n = 2)

Deux commentaires de filles de quatrième année relatent le fait d'avoir eu le droit à un "câlin collectif" de la part de leurs amis-es.

« Il y a pas longtemps je me suis fait donner un câlin de groupe s'était Jénial il y avait (nom de fille) ma meilleure amie, (nom) un garçon que j'aime bien (nom) mon ami, (nom) mon autre meilleure amie, (nom), (nom) et (nom) mon ennemi ». Fille, 4^e année, lettre 16

5.2.4 Perte d'un-e ami-e ($n = 31$)

5.2.4.1 Raisons pour lesquelles la relation amicale a pris fin ($n = 29$)

Déménagement ou changement d'école ($n = 15$)

Les déménagements et le changement d'école sont les raisons les plus présentes lorsqu'un enfant explique la perte d'un ou d'une amie. Quatorze commentaires de filles (2 de quatrième année; 10 de cinquième année et 2 de sixième année) et un garçon de cinquième année font référence à cela dans leurs lettres.

« Je t'écris aujourd'hui pour te dire que je m'ennuie beaucoup de mon ancienne école j'aimais beaucoup mes ami(e)s. (...) Chaque fois que je pense à mes ami(e)s sa me fais couler une larme sur le côté de ma joue ! ».

Fille, 5^e année, lettre 42

Ne plus passer de temps ensemble ($n = 7$)

Le fait de passer du temps ensemble ou d'être dans la même classe ou encore dans la même année scolaire permet aux enfants d'entretenir la relation amicale. Effectivement, lorsqu'ils ne sont pas dans la même année scolaire ou encore qu'ils ne se voient pas pendant un certain laps de temps, les amitiés s'effritent. Sept commentaires de filles (3 de quatrième année; 2 de cinquième année et 2 de sixième année) abordent ce sujet.

« Mon notre amie est (nom de fille 3) mais ses que moi je suis en 4^e et 5^e mais elle est en 4^e. Alors nous sommes séparée et en plus l'année passé nous étions les meilleurs amies du monde. Alors ses très plate d'être séparée mais bon ».

Fille, 4^e année, lettre 89

Jalousie de la part d'un-e ami-e (n = 5)

Cinq commentaires de filles (3 de quatrième année et 2 de cinquième année) mentionnent vivre de la jalousie envers un-e ami-e ou encore, elles disent qu'un-e ami-e ressent de la jalousie envers elles.

« j'ai une question à l'école il y a une fille jalouse de moi et elle ne veut plus me parler ». Fille, 5^e année, lettre 247

Suite à un ou plusieurs conflits (n = 3)

Certains enfants mentionnent avoir perdu une amitié suite à un ou plusieurs conflits antérieurs avec une personne. Trois jeunes filles, respectivement une de quatrième, une de cinquième année et une de sixième année, énoncent ce sujet.

« problème je ne sais pas si je devrais rester ami avec (nom de fille) parce que j'ai pogner plus que 10 chicane avec elle et cet toute elle qui les a commencer ». Fille, 4^e année, lettre 153

« À mon école il y a une fille qui (dirige) un groupe et moi avant j'étais dans ce groupe mes la g u une chicane avec la fille qui dirige et elle a dit une chose à toute la classe qui a fait que moi g pu d'amie mais il me reste pu beaucoup quoi faire ? ». Fille, 5^e année, lettre 279C

5.2.4.2 Émotions ressenties lorsqu'une relation amicale se termine (n = 2)

Une jeune fille et un jeune garçon mentionnent vivre de la tristesse ou encore être déprimés concernant la perte d'un-e ami-e.

« (nom de garçon 1) est parti de l'école, moi et (nom de garçons x 3) nous on étai triste que (nom de garçon 1) qui étai parti de l'école ». Garçon, 4^e année, lettre 262

5.2.5 Implications entourant les relations amicales ($n = 9$)

Faire des choix entre des amis. ($n = 6$)

Six commentaires de filles (3 de quatrième année et 3 de cinquième année) mentionnent qu'elles doivent faire un choix entre leurs multiples amis ou meilleurs amis pour faire plaisir à l'un ou à l'autre.

« J'ai à décider entre ma BFF et ma meilleur amie ». Fille, 4^e année, lettre 309

Désire faire plaisir à l'autre ou ne pas le décevoir ($n = 3$)

Trois commentaires de filles (2 de quatrième année et une de cinquième année) évoquent le désir de faire un cadeau ou encore, de faire plaisir à leur amie, mais ne savent pas comment.

« Comment faire plaisir à mon amie? ». Fille, 4^e année, lettre 327

5.3 Intimidation

Cette section compile des données qui ont émergé au cours de l'analyse des lettres. Certains questionnements traitaient spécifiquement d'intimidation. Le tableau 5.6 présente les catégories dans lesquelles se sont intégrés les items retrouvés lors de l'analyse des lettres d'enfants.

Tableau 5.6
Descriptif de la thématique de l'intimidation

Catégories regroupant les items en lien avec l'intimidation	Nombre d'items par catégorie (n)
Être victime d'intimidation	36
Demande d'aide pour régler la situation	21
Description des situations d'intimidation et leur contexte	16
Provenance de l'intimidation	2
TOTAL	75

5.3.1 Être victime d'intimidation (n = 36)

Trente-six commentaires d'enfants, dont 34 filles (14 de quatrième année; 17 de cinquième année et 3 de sixième année) ainsi que deux garçons (un de quatrième année et un de sixième année) mentionnent se faire agacer ou intimider par un enfant de leur entourage.

5.3.1.1 Types d'intimidation (n = 23)

Insultes et intimidation verbale (n = 13)

Treize commentaires de filles (7 de quatrième année; 4 de cinquième année et 2 de sixième année) mentionnent se faire intimider de façon verbale et mentionnent se faire insulter.

« mon amie a une autre amie que moi j'aime pas parce que elle me traite de conne et la elle mon amie me dit tu es conne, pute et plein de menaces et elle m'intimide et je n'aime pas trop ça ☹ ». Fille, 4e année, lettre 341

Intimidation sociale (n = 7)

Sept commentaires de filles (2 de quatrième année; 3 de cinquième année et 2 de sixième année) relatent le fait de vivre de l'intimidation de type social ou encore, font référence à un sentiment de rejet de la part de leurs pairs.

« Je ne sais pas si je me fait intimider. Je vais vous parler de se quil me font. Elle me dise tu fais chier tout le monde. Elle me laisse en arriere. Me dit il ny à plus de place». Fille, 5^e année, lettre 76

Intimidation physique (n = 3)

Trois commentaires de filles (une de quatrième année et 2 de cinquième année) réfèrent à de l'intimidation physique. Cet extrait en témoigne.

« Je suis contente de vous écrire Je vis de l'intimidation a chaque jours même des fois je me fais donner des coup de point sur la bouche je suis tancer de sela jai besoin de conseil ». Fille, 4^e année, lettre 271

5.3.1.2 Émotions ressenties lorsque l'on est victime d'intimidation (n = 16)

Les émotions ressenties par les enfants lorsqu'ils sont victimes d'intimidation sont des émotions négatives. En effet, certains d'entre eux vont vivre de la tristesse, de la colère, un désir de vengeance, ne désirent plus aller à l'école ou encore, ont peur des autres. Seize commentaires d'enfants, dont treize de filles (6 de quatrième année; 5 de cinquième année et deux de sixième année) et trois commentaires de garçons de sixième année font référence à leurs émotions.

« Bon vue qu'on est une gang d'ami(e)s on est des filles et des garçons et (nom de garçons 1) à voulu nous frapez. Ses pas le fun. (nom de fille 1) à peur de lui ses pas COOL ! ». Fille, 5^e année, lettre 21

« Je ne me peux plus alors la colère me monte au nez et je frappe dans le tas, mais je ne me contrôle plus j'espère de me contrôler mais elle appelle des grands pour me blesser j'espère de voir un adulte, mais ils jurent et me disent toujours "attend j'parle la" ». Garçon, 4^e année, lettre 77

5.3.1.3 Peur d'être victime d'intimidation ($n = 4$)

Quatre commentaires de filles (1 de quatrième année; 2 de cinquième année et 1 de sixième année) font référence à leur peur d'être intimidées. Elles ne mentionnent pas être victimes en ce moment.

« J'ai peur de me faire intimider lorsque je ne le suis pas pourquoi ? ».
Fille, 5^e année, lettre 200G

5.3.2 Demande de l'aide pour régler la situation ($n = 21$)

Aide demandée au Courrier Plume en regard de la situation d'intimidation ($n = 11$)

Dans les lettres analysées qui traitent d'intimidation, onze commentaires d'enfants, dont huit filles (4 de quatrième année; 2 de cinquième année et deux de sixième) et trois provenant de garçons de sixième année ont demandé des conseils et une aide explicite aux intervenants du *Courrier Plume*.

« Quelque je peut faire ? Je voulais vous dire que je vis de l'intimidation depuis que je suis en maternelle et je le dis mais il se fait pas chicaner. Je suis très triste ! Je voulais absolument vous le dire ! ». Fille, 4^e année, lettre 311

Aide demandée à un adulte ($n = 8$)

Neuf commentaires d'enfants, dont quatre de filles (3 de quatrième année et une de sixième année) et cinq de garçons (2 de quatrième année et 3 de sixième année) font des demandes d'aide auprès d'un adulte pour régler la situation d'intimidation.

« Moi et mes amis (es) nous l'avons avertis plein de fois mais il recommence. Aussi on l'a dit au prof mais il recommence encore. Nous savons pu quoi faire? ». Garçon, 6^e année, lettre 99

Aide demandée à un ou des amis (n = 2)

Deux commentaires de filles, dont une en quatrième année et l'autre en cinquième année indiquent avoir demandé de l'aide à un-e ou plusieurs amis pour régler la situation d'intimidation.

« Et la sa suffit j'ai ai "ra le bol." En plus il a une des deux fille qui fait sa depuis le début de l'année, elle arrête, elle continue, elle arrête, elle continue, elle alterne comme sa. aider moi ! J'ai demander des trucs à mes amies et sa pas l'air à marcher ». Fille, 5^e année, lettre 8

5.3.3 Description des situations d'intimidation et leur contexte (n = 16)

Cette section correspond aux résultats suivants: les endroits où ont lieu l'intimidation (n = 7), les raisons pour lesquelles l'intimidation a lieu (n = 5), ainsi que la durée de la situation d'intimidation (n = 4).

5.3.3.1 Endroits où a lieu l'intimidation (n = 7)

À l'école (n = 7)

Sept commentaires de filles de cinquième année spécifient où a lieu l'intimidation qu'elles subissent soit à l'école plus spécifiquement dans la cour d'école, dans la classe et dans l'autobus scolaire.

« Depuis la 1eme année je vie de l'intimidation, dans l'autobus, dans la cours d'école, défois dans la classe. Et je suis vraiment taner, et je sais plus quoi faire. Le matin j'ai pas le goût d'aller à l'école. Pouvez-vous me donner des sugestion s.v.p ». Fille, 5^e année, lettre 170A

5.3.3.2 Raisons pour lesquelles l'intimidation a lieu ($n = 5$)

Apparence physique ($n = 3$)

Trois commentaires de filles (une de quatrième année et 2 de cinquième année) indiquent que leur apparence est la raison pour laquelle elles se font intimider.

« (...) parce que il y a dus monde qui me trouve laide et moi-même je me trouve laide ». Fille, 5^e année, lettre 32

Personnalité ($n = 2$)

Deux commentaires de filles de cinquième année mentionnent qu'elles se font intimider à cause de leur personnalité.

« J'aimerais savoir comment amilioré ma personnalité parceque il y a du monde à l'école qui se tasse de moi je le sais pas pourquoi sais parce que il n'aime pas ma personnalité ». Fille, 5^e année, lettre 22B

5.3.3.3 Durée de la situation d'intimidation ($n = 4$)

Quatre commentaires de filles (une de quatrième année; 2 de cinquième année et une de sixième année) spécifient depuis combien de temps la situation d'intimidation perdure. Ajoutons qu'un enfant mentionne que l'intimidation dure "depuis trop longtemps à son goût".

« Aujourd'hui je vous écris car je suis victime d'intimidation depuis longtemps... TRÈS longtemps meme ! Beaucoup trop longtemps à mon goût ». Fille, 6^e année, lettre 50

5.3.4 Provenance de l'intimidation ($n = 2$)

Dans les relations amicales ($n = 2$)

Sur les trente-six commentaires d'enfants qui mentionnent être victimes d'intimidation, seulement deux commentaires (un commentaire d'une fille de sixième année et un commentaire d'un garçon de sixième) spécifient que leur intimidateur est quelqu'un qu'ils décrivent comme étant un-e "ami-e".

« J'ai un autre problème c'est un "ami". Je sais pu quoi faire il m'insulte, il me pousse mais je le dit souvent sauf que les profs font juste l'avertir et il recomence. je lui es dit d'arrêter mais il continue et je suis pu capable de le voir ou même de l'antendre ». Garçon, 6^e année, lettre 94

5.4 Relations garçons-filles

Dans cette section, tous les commentaires concernant les relations entre enfants soit entre garçons, entre filles ou garçons-filles sont comptabilisés. Le tableau 5.7 présente les catégories dans lesquelles se sont intégrés les items retrouvés lors de l'analyse des lettres d'enfants.

Tableau 5.7
Descriptif de la thématique des relations garçons-filles

Catégories regroupant les items en lien avec les relations garçons-filles	Nombre d'items par catégorie (n)
Représentations entourant le genre féminin	22
Intérêts des jeunes filles du primaire habituellement propre aux adolescentes	13
Jeux entourant les relations entre les garçons et les filles	11
Ségrégation des sexes	3
Attributs des filles	2
TOTAL	51

5.4.1 Représentation entourant le genre féminin ($n = 22$)

Il n'a pas été dénoté dans les préoccupations ou questionnements émis par les enfants diverses perceptions (représentations) de ce qu'est un garçon ou de ce que fait un garçon. Aucun des items se retrouvant dans la grille d'analyse concernant cette catégorie n'a été discuté dans les commentaires des enfants. Cependant, il est possible d'identifier quelques perceptions de "ce qu'est une fille" ou de "ce que doit faire une fille". En effet, 22 commentaires ont été relevés concernant cette catégorie. Il est intéressant de constater que ce sont seulement des préoccupations ou questionnements énoncés par des filles concernant la représentation du sexe féminin.

5.4.1.1 Les filles font du commérage ($n = 14$)

Plusieurs préoccupations ou questionnements en lien avec les rapports entre filles ou les rapports avec les garçons sous-entendent le commérage entre filles et proviennent de celles qui sont ciblées par ce commérage. Effectivement, les filles disent vivre les conséquences du commérage entre elles. À titre indicatif, le commérage peut être aussi associé au fait de "faire courir des rumeurs" à propos de quelqu'un. Il est important de mentionner que nous n'avons pas inséré cette catégorie dans les relations amicales, puisque ce type de comportements témoigne des relations entre filles, et ce, peu importe le statut amical qu'elles ont entre elles. Ainsi, il est question d'une ou de plusieurs filles qui parlent de façon négative concernant une autre fille. En somme, 14 de leurs commentaires (10 de quatrième année; une de cinquième année et 3 de sixième année). Il est intéressant de constater qu'une jeune fille de sixième année préfère les garçons aux filles, attendu que les garçons ne font pas de commérage.

« (...) À l'école je me tiens avec des filles. Mais j'aime mieux les garçons car ça ne "bitch" pas». Fille, 6^e année, lettre 5

Certains commérages entre filles concernent d'ailleurs les relations amoureuses des autres filles. En fait, il est possible de constater que certaines filles vont raconter des histoires à l'amoureux ou au garçon qui intéresse une jeune fille.

« (...) il y a du monde qui save que je sors avec et il lui dise que je fais un clan contre lui et ses même pas vrai sa me décois et moi je fait confiance à mes amie mais il lui dise des choses qui sont pas vrai il invente des affaire ».

Fille, 5^e année, lettre 355

De plus, le commérage entre filles semble entraîner des préoccupations ou des questionnements concernant le fait que certaines filles "parlent dans leur dos" ou que quelqu'un "fait courir des rumeurs à son sujet".

« (nom de fille 1) est un peu plus jantille avec moi mes elle parle encore dans mon dot ». Fille, 4^e année, lettre 305.

5.4.1.2 Insultes à connotation sexuelle concernant les filles ($n = 6$)

Les insultes à connotations sexuelles retrouvées dans les lettres analysées s'adressent spécifiquement et seulement aux filles. Le terme utilisé le plus souvent par les enfants est "pute". Cinq commentaires de filles (3 de quatrième année et 2 de cinquième année) spécifient qu'elles ont reçu ce type d'insultes.

« J'aimerais savoir comment dire à nos amie poliment con n'aime pas ce faire trêter de pute, de conne et de beatch S.V.P je voudrais avoir des réponses ».

Fille, 5^e année, lettre 55

« Mais vu que j'ai sortie avec son pire ennemi (nom du garçon). Alors il ma dit que je suis une pute, comme et tout le reste. Alors quand j'ai su qu'il mavait treiter de nom sa ma briser le cœur ». Fille, 5^e année, lettre 82

Utilisation d'un vocabulaire sexuel lié aux insultes (n = 1)

Dans une préoccupation d'un garçon de cinquième année concernant les relations amoureuses, il mentionne qu'il aime une fille dans sa classe, mais comme il ne semble pas connaître le nom de la jeune fille en question, il lui attribue un surnom à connotation sexuelle.

« J'aime une fille mais je sais quoi lui dire elle n'est pas dans ma classe je crois que son nom est (nom de fille) mais je l'ai trouvé un surnom petite plate ».
Garçon, 5^e année, lettre 160

5.4.1.3 Les filles "volent" les amoureux des autres (n = 1)

Un commentaire de jeune fille de cinquième année prétend qu'il y a des filles qui pourraient s'organiser pour mettre fin à une relation amoureuse parce qu'elles aiment bien le garçon qui vit cette relation amoureuse.

« (...) je suis pas le genre de fille qui dit à une autre de casser avec parce que je veux sortir avec donc. C'est cela ». Fille, 5^e année, lettre 294

5.4.1.4 Une fille se doit d'être douce (n = 1)

Un commentaire de jeune fille de quatrième année mentionne qu'elle ne trouve pas d'amies puisqu'elle est considérée comme trop *rough* par les autres filles. Le fait qu'elle ne soit pas assez douce lui empêche de côtoyer des filles.

« (...) j'ai demandé à d'autres filles mais il ne veut pas il me trouve trop roffe parce que pour avoir des ami(e)s je joue avec des garçons mais maintenant je veux jouer avec des filles et j'en trouve pas et aussi chui pas roffe je peut être très très douce alors aider moi (...) ». Fille, 4^e année, lettre 37

5.4.2 Intérêts des jeunes filles du primaire ($n = 13$)

En lien avec l'écoute de certains médias ($n = 8$)

Dans les lettres récoltées, huit commentaires de filles (5 de quatrième année et 3 de cinquième année) relatent des préoccupations ou des faits tirés de leur réalité qui touchent à des intérêts habituellement adolescents.

En effet, la musique que les filles mentionnent écouter est davantage axée sur la population adolescente. Dans le même sens, les émissions de télévision qu'elles mentionnent regarder sont attribuées à un public davantage adolescent.

« Ma série préféré est les frères scott⁹ est que tu connais cette série? ».
Fille, 5^e année, lettre 59

En lien avec la mode et l'esthétique ($n = 4$)

Quatre commentaires provenant de filles (2 de quatrième année et 2 de sixième année) indiquent un intérêt pour la mode et l'esthétique. De plus, dans un commentaire d'une fille de sixième, il est possible de dénoter l'importance accordée à l'apparence lors d'une cérémonie pour jeune cadet.

« Mon petit copin (nom de garçons 1) je les rencontrer au cadet pour mon gala je vais maître une robe blanche avec une petite voile rose sur ma robe et des talon au rose. Mon chum va avoir une chemise rose, une cravate rose, un pantalon chic noir et des soulier noire qui va avec son pantalon, me cheveux seront plate. Je vais avoir du mascara, crayon noir, rouge à levres, fontin, du ponc a goue et du verni à ongle rose brillant. Enfin de semous je suis aller acheter mon nouveaux bikini blanc avec des lignes multicolor». Fille, 6^e année, lettre 137

⁹ Traite de sujets pour un public plus agés (ex.: les relations sexuelles, la grossesse, la rivalité pour les filles, l'utilisation du condom, du mariage adolescent). Il est possible de retrouver des résumés de saisons complètes sur Internet, ainsi il est possible de faire émerger les thématiques discutées dans cette série télé (ex. <http://www.vulture.com/2012/01/one-tree-hill-history-omg-this-show-is-nuts.html>).

En lien avec Internet (n = 1)

De plus, certaines d'entre elles spécifient d'utiliser Internet pour clavarder ou tout simplement désirent utiliser Internet à l'insu de leurs parents. Ajoutons aussi qu'un commentaire d'une fille de cinquième année mentionne avoir fait la rencontre d'un garçon sur Internet. Elle spécifie qu'elle savait que ce genre de rencontres sur le web était dangereux, mais elle semble s'être attachée à ce garçon qui d'ailleurs est plus âgé qu'elle de près de sept ans son aîné. De plus, elle semble vivre un sentiment de perte lorsque cette relation virtuelle se termine.

« j'ai rencontrer un garçonson à l'ordi et je savait que settais dangereux mais il cultais (illisible) vraiment parfait et il ma dit quille avait 14 et on settait vus sur la webe came et oui un jour on a voulu se voir et il a appeler ma mère et ses parent on dit quille avait 17 et j'ai eu trais peur en premier et ensuite je me dit que sa se peux pas il atait tellement parfait je sais pas comment man sortir ma vie est pouri je ses plus cois fair (...) Allede d'une fille depprimer. Oscour ». Fille, 5^e année, lettre 138

5.4.3 Jeux entourant les relations entre garçons et filles (n =11)

Quatre commentaires de filles (3 de cinquième année et une de sixième année) font référence aux jeux auxquels elles jouent entre filles qui impliquent les garçons. En effet, elles se donnent des défis entre elles concernant les garçons ou encore, jouent à "vérité/conséquences". Par contre, elles ne spécifient pas quelle est la résultante de ces jeux.

« Je fais des défis avec (nom de fille 1) comme donner trois bisou dans le cou à (nom de garçons 1), l'embrasser et lui donner un bisou en lui donnant un calin. (nom de fille 1) c'est une fille de 6^e année ». Fille, 5^e année, lettre 102

« Dans ma classe il y a un garçons que j'apprécie mais que je n'aime pas mais quand on joue à vériter conséquence je ne sais quoi répondre quand il me demande si j'aime un garçons ». Fille, 6^e année, lettre 92

De plus, quatre commentaires de filles (une de quatrième année et 3 de cinquième année) font référence au fait qu'elles parlent des garçons entre elles.

« C'était que moi et mes trois autres amies les savais mais pas elle voulait le savoir c'était quoi ce secret mais nous ne lui faisons pas confiance parce que je lui ai dit beaucoup de secrets et sa finissait que tout le monde le savais à cause de elle. C'est quelque chose de personnel qu'on pense d'Un garçon et on ne veut pas le dire parce que on ne veut pas partir des rumeurs à propos de se garçons la, il est super gentil ». Fille, 5^e année, lettre 280

Également, ajoutons que passer du temps avec une personne du sexe opposé peut engendrer des taquineries de la part des amis. Au total, 3 commentaires de filles (2 de cinquième année et une de sixième année) présentent cette situation.

« ma meilleure amie (nom de fille) mais même si elle et moi somme meilleure amie quelque fois... elle m'énerve comme par exemple pour que moi et (nom de garçons 1) on se donne un calin elle n'arrête pas de magasiner avec mais on se l'ai quand même donner mais même donner mais même si je lui demander d'arrêter elle continue et c'est fatigant ». Fille, 5^e année, lettre 59

5.4.4 Ségrégation des sexes ($n = 3$)

Dans trois commentaires de filles (2 de cinquième année et une de sixième année), on remarque que les garçons ne sont pas les bienvenus dans les groupes de filles. Certaines filles mentionnent même que les garçons les espionnent.

« (...) tout les garçons de ma classe mon espionner moi et mon amie (...)». Fille, 4^e année, lettre 228B

5.4.5 Attributs des filles ($n = 2$)

Des commentaires de deux jeunes filles témoignent de l'importance de ne pas avoir des intérêts ou des attributs qui correspondent à ceux des garçons lorsque l'on est une fille.

En effet, l'une d'entre elles mentionne qu'elle vit de la gêne du fait qu'elle aimerait avoir des superhéros (les Avengers) sur son gâteau d'anniversaire. L'autre jeune fille mentionne qu'elle aime le sport, et ce, même si elle est une fille.

« (...) J'aime les super-héros. Ça me cause beaucoup de gêne car c'est ma fête (date) et je voudrais un gâteau des Avengers». Fille, 4^e année, lettre 225

« (...) Moi j'aime le sport même si je suis une fille». Fille, 6^e année, lettre 270

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Dans la section précédente, le portrait des préoccupations générales des enfants de 9 à 12 ans concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses a été fait. Dans la présente section, nous décrirons ce qui ressort plus spécifiquement de ces relations et analyserons la présence dans le discours des enfants de préoccupations ou des questionnements pouvant être associés, s'il y a lieu, à la sexualisation précoce.

6.1 Relations amoureuses

Les relations amoureuses prennent une place importante dans les questionnements des enfants

Les lettres analysées ($n = 360$) regroupent 948 commentaires d'enfants concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. Les préoccupations rapportées par les enfants concernent majoritairement les relations amoureuses ($n = 495$ commentaires). Dans le même ordre d'idées, une étude québécoise récente concernant les 1 107 questions de jeunes âgés de 11 à 14 ans recueillis sur le site Tel-jeunes démontre aussi que les relations amoureuses sont les préoccupations les plus présentes dans les questionnements des jeunes (Carroll, 2014). En effet, selon la catégorie *Relation à l'autre* tant pour les garçons que pour les filles de 11-12 ans, la sous-catégorie qui ressort davantage est celle intitulée "amour" (Carroll, 2014). Dans notre recherche, nous constatons que 169 commentaires sur 469 commentaires concernant les relations amoureuses sont en lien avec *la présence du sentiment amoureux* (36 %). Selon Clerget (2001), dès l'âge de quatre ans, il est possible de remarquer la présence du terme "amoureux" et "amoureuse" dans le

langage des enfants. Plusieurs auteurs reconnaissent la présence des premiers émois amoureux dès l'enfance (Sullivan, 1953; Eder, 1993; Alberoni, 1999; Gerber, 2000; Gouvernement du Québec, 2003; Carver et coll., 2003; Saint-Pierre et Viau, 2006; Carroll, 2014). Ajoutons que l'étude de Carlson et Rose (2007) menée auprès de 1 510 jeunes, dont 370 en troisième année et 402 en cinquième année concernant les relations amoureuses (Carlson et Rose, 2007), démontre que plus de la moitié des enfants de troisième année et la moitié des enfants de cinquième année mentionnent vivre un sentiment amoureux ce qui peut s'apparenter à nos résultats. Il faut spécifier que l'étude de Carlson et Rose (2007) étudiait les relations amoureuses de front, contrairement à notre étude qui analysait des lettres d'enfants concernant leurs préoccupations sur ce sujet, mais amenées tout à fait librement. Ceci pourrait donc expliquer un certain écart entre les résultats de l'étude de Carlson et Rose (2007) et les nôtres. Selon Montgomery et Sorell (1998), l'âge moyen du premier amour serait de 12 ans. Ainsi, nos résultats soulèvent l'importance d'aborder la question des relations amoureuses auprès des enfants du primaire (3e cycle, notamment) puisque la moitié des commentaires analysés concerne les relations amoureuses.

Le "comment faire" est la préoccupation principale concernant les relations amoureuses

Certains commentaires d'enfants demandent quelles sont les façons d'avouer son sentiment amoureux à l'autre ($n = 39$ commentaires), d'utiliser la séduction pour se faire remarquer ($n = 51$ commentaires), ou de se faire un "chum" ou une "blonde" ($n=12$), etc. Les enfants semblent intéressés par les façons de faire "normales" concernant les relations amoureuses. Il est à noter que l'on peut remarquer dans certains commentaires la confusion qu'ont les enfants à bien distinguer le sentiment amoureux de celui amical. Effectivement, les premières amours prennent place dans l'amitié et les enfants peuvent confondre l'amour et l'amitié (Alberoni, 1999), ceci faisant partie intégrante de leur développement psychosexuel. Les enfants veulent

donc aussi savoir "comment" distinguer l'amour de l'amitié. À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à étudier directement des questionnements d'enfants concernant les relations amoureuses. Cependant, ce type de questionnements est habituellement associé aux adolescents de 14 ans (Kang et coll., 2009). Les questionnements les plus présents concernant les relations amoureuses sont principalement en lien avec la manière de négocier les différents aspects des relations amoureuses (ex.: « comment » approcher l'autre, « comment répondre » à des "avances", « comment » rompre avec son "chum"; « comment » surmonter une rupture amoureuse) (Kang et coll., 2009). Une autre étude s'est attardée à analyser les questions reçues lors d'une émission à la radio diffusée en soirée (Kang et Quine, 2007). Cette émission a comme public cible les 15-24 ans, cependant elle a été classée comme l'une des premières chaînes écoutées par les 10-24 ans (Kang et Quine, 2007). Les auditeurs étaient invités à téléphoner pour poser leurs questions concernant la santé (Kang et Quine, 2007). Les personnes qui téléphonent à la chaîne de radio pour faire part de leurs questions sont âgées de 12 et 23 ans (Kang et Quine, 2007). De plus, les résultats démontrent que 92 % des questionnements sont en lien avec la sexualité et concernent plus spécifiquement le développement sexuel (ex.: puberté, image corporelle, anatomie, sentiments et émotions en contexte amoureux) (Kang et Quine, 2007). Cependant, les tranches d'âge par catégories de questionnements ne sont pas précisées.

Les enfants se soucient de la réciprocité des sentiments, mais celle-ci n'est pas obligatoire au sentiment amoureux

Certains des commentaires reçus et provenant de filles de quatrième année indiquent que le sentiment amoureux n'est pas réciproque (28 sur 66 commentaires). Cependant, dans leurs propos, il n'est nullement question de mettre fin à ce sentiment même s'il n'est pas partagé. « Les jeunes filles jouissent de leur expérience intérieure, de l'excitation amoureuse que ce sentiment procure, et non pas du résultat de celui-

ci » (Alberoni, 1999 p.38). Selon les résultats de l'étude de Carlson et Rose (2007), 18,4 % des enfants de troisième année qui se disent "en amour" et 6 % des enfants de cinquième année vivent des relations amoureuses non réciproques (Carlson et Rose, 2007). Ajoutons que, selon l'étude de Montgomery et Sorrell (1998) concernant la réciprocité auprès de 195 préadolescents (12 à 16 ans) et adolescents (15 à 19 ans), 17 % de l'échantillon pensent que leur sentiment n'est pas réciproque, 38 % ne savent pas s'il est réciproque et 45 % pensent qu'il le sont. Il est à noter que les deux populations (préadolescentes et adolescentes) se chevauchent et que les résultats selon les catégories d'âge ne sont pas précisés.

La séduction est intimement liée aux relations amoureuses

Dans notre étude, les enfants se questionnent également sur les moyens de séduction. En effet, 11 % des commentaires traitent de ce type de questionnements. Plusieurs tactiques sont décrites par les enfants telles que de regarder l'autre, lui parler, faire des blagues. D'autres encore, expriment le désir de "changer leur personnalité" pour arriver à séduire l'autre sexe. D'autres types de tactiques de séduction sont décrits, par exemple le fait de "courir après" la personne que l'on désire séduire. Il est important de mentionner que la majorité des enfants désire séduire dans le but d'avoir un "chum" ou une "blonde". Déjà dans l'étude de Stagnara, qui date de près de vingt ans (1998) et qui portait sur le type de questionnements des adolescents dont certains d'entre eux étaient âgés de 11 ans, on constate que certains se questionnent sur les moyens pour *sortir avec* l'autre sexe. Ajoutons que Gerber (2008) et Alberoni (1999) reconnaissent que les enfants se questionnent concernant la séduction et les tactiques à utiliser.

Certaines techniques de séduction qui peuvent s'apparenter à du harcèlement

Il est possible de se questionner sur certaines tactiques de séduction utilisées par les enfants. Se faire "courir après" dans la cour d'école est peut-être un geste qui, à multiples répétitions, peut se rapprocher davantage du harcèlement. L'étude de Gadin Gillander (2012) réalisée auprès de filles de première à sixième année mentionne que celles-ci vivent du harcèlement de ce type dans les écoles. Effectivement, les résultats de cette étude démontrent que certaines filles ne savent pas faire la différence entre un signe de harcèlement et un autre qui est davantage associé à la séduction. Elles croient que si les garçons les embêtent, c'est qu'ils sont intéressés par elles (Gadin Gillander, 2012). À notre connaissance, aucune étude n'a identifié des résultats similaires pour les garçons, cependant cela peut aussi leur arriver. En effet, un jeune garçon de notre échantillon a spécifié vivre pareille situation, et que celle-ci ne se règle pas.

"Un amour après l'autre" ou plusieurs amours à la fois

Dans notre étude, 13 commentaires de filles relatent le fait d'aimer plusieurs personnes à la fois ou encore aimer un garçon après l'autre. Les "amours" semblent "futiles et volages" puisqu'elles nous expliquent que si l'amour n'est pas réciproque, elles passeront au "suivant". Ces notions ont été observées dans l'essai d'Alberoni (1999) qui relate le cas d'une jeune fille qui aime un garçon après l'autre; que cet amour soit réciproque ou non, importe peu puisqu'ultimement cet amour la rend heureuse. Dans le même ordre d'idées, Gerber (2008) mentionne qu'il n'est pas rare de constater qu'au cours du développement des relations entre garçons et filles, l'idée de la "polygamie" n'est pas choquante. En effet, un enfant peut évoquer le désir de se "marier" avec plusieurs autres personnes en même temps et peu importe le sexe de l'enfant ciblé (Gerber, 2008). D'ailleurs aux abords de l'adolescence, les enfants vont expérimenter des contacts hétérosexuels, homosexuels et bisexuels, sans qu'il s'agisse

pour autant de l'expression claire de l'orientation sexuelle (Saint-Pierre et Viau, 2006).

La rupture amoureuse peut être un évènement anodin pour certains, mais c'est un évènement à ne pas prendre à la légère pour d'autres

Les enfants vivent et se questionnent concernant les ruptures amoureuses. En effet, neuf commentaires de filles spécifient de vivre une relation amoureuse et elle mentionnent avoir peur de perdre leur amoureux pour diverses raisons telles que la crainte qu'il ne l'aime pas nécessairement, ou encore pour se venger d'elle puisqu'elle l'a déjà "laissé" auparavant. Pour la plupart des filles qui discutent de la rupture, cette rupture est de leur initiative. Ajoutons que 20 commentaires supplémentaires abordent la question de la rupture et des conséquences que celle-ci peut avoir sur les enfants. Les relations amoureuses peuvent paraître futiles entre enfants, cependant les enfants vivent difficilement les ruptures amoureuses. Il ne faut pas les sous-estimer (Saint-Pierre et Viau, 2006; Gerber, 2008). Les enfants vont expérimenter l'amour multiple, les peines d'amour, la jalousie (Clerget, 2001) qui peuvent mener aussi, selon nos résultats, à une rupture amoureuse. Ajoutons qu'un peu moins de la moitié des jeunes de 11 à 13 ans rapporte une rupture amoureuse (Connolly et McIsaac, 2009). De plus, il est possible de constater que les enfants mentionnent des raisons semblables aux adolescents concernant les raisons de leur rupture (ex. ne plus avoir de "fun" ensemble, quand le sentiment amoureux n'est plus partagé) (Connolly et McIsaac, 2009).

Confusion entre les termes « amitié », « amour » ou « orientation sexuelle homosexuelle »

Comme mentionné précédemment, les enfants peuvent ressentir de "l'amour" pour des enfants de sexe opposé ou de même sexe (Alberoni, 1999; Gerber, 2008).

Effectivement, les enfants de notre échantillon mentionnent "aimer" autant leurs amis-es qu' "aimer" leur "amoureux-se". Cependant, pour une minorité d'entre eux la question de l'orientation sexuelle homosexuelle et de l'amitié n'est pas claire ($n = 3$). Par exemple, une jeune fille de sixième année semble être perplexe, puisqu'elle ne sait pas si elle désire entretenir une relation amicale ou amoureuse avec une autre jeune fille. Seul un garçon de sixième année affirme clairement être homosexuel et "aimer" les garçons. Selon l'étude de Calzo et ses collaborateurs (2011), menée auprès de 1 260 LGB (Lesbiennes, Gais, Bisexuelles) adultes de 18 à 84 ans concernant les trajectoires amoureuses et le dévoilement de l'homosexualité, il existe plusieurs trajectoires. Effectivement, deux trajectoires sont possibles entre l'enfance et l'adolescence (Calzo et coll., 2011), dont une où l'enfant peut vivre sa première attraction homosexuelle vers 8 ans, s'auto-identifier comme homosexuel vers 12 ans et avoir une première expérience sexuelle vers 14 ans (Calzo et coll., 2011).

6.2 Relations amicales

Les relations amicales apportent plusieurs apprentissages aux enfants et sont nécessaires à leur développement. En effet, avec l'aide de leur groupe de pairs, ils apprendront à agir en société ainsi qu'à débattre leurs opinions (Papalia et coll., 2010). Ils vont aussi construire leur identité en tant que fille et garçon (Simon et coll., 1992; Connolly et coll., 1999; Papalia et coll., 2010; Crooks et Baur, 2003) et confronter leurs croyances quant aux genres (Trautner et coll., 2005). Le groupe de pairs a donc une importance capitale dans leur développement, mais qu'est-ce que les enfants nous en disent?

Sur les 332 commentaires concernant les relations amicales, 132 d'entre eux font référence spécifiquement au fait d'avoir des amis-es (39,8 %). Ceux-ci sont davantage liés à l'aspect descriptif des relations amicales. Les enfants vont indiquer s'ils ont un-e ami-e, des amis-es, un-e meilleur-e ami-e, ou des meilleurs-es amis-es. Il est

important de spécifier que dans leurs lettres, la plupart des enfants mentionnent avoir des amis-es et des meilleurs-es amis-es voire des BFF (Best Friend Forever).

À noter que pour la suite des résultats dans cette catégorie, nous n'avons pas séparé les préoccupations liées aux amis-es par rapport aux meilleurs-es amis-es. N'ayant pas de données supplémentaires sur le contexte de ces amitiés, il est difficile pour l'analyse de distinguer le statut de l'ami-e ou du meilleur-e ami-e sans que l'enfant le spécifie.

Le rejet de l'autre sexe (annoncé à la période de latence) n'est pas présent dans nos résultats

Nos résultats démontrent que les enfants entretiennent différents types de groupes d'amis, soit mixtes ou non mixtes. Cependant, ils savent reconnaître l'autre sexe comme un-e ami-e potentiel-le. En effet, certaines filles mentionnent que dans leur groupe d'amis, il y a autant des garçons que des filles et vice-versa. Ce qu'il est possible de constater selon les théories concernant le développement psychosexuel des enfants d'âge scolaire est que la période de latence entraîne un "rejet de l'autre sexe" pour se concentrer sur des amitiés de même sexe, éliminant ainsi les préoccupations d'ordre sexuel (Freud, 1962). Certaines théories de type psychanalytique telles que celle de Freud (1962) et plusieurs études (Kovacs et coll., 1996; Douvan et Adelson, 1966; Havighurst, 1953; Sullivan, 1953; Sroufe et coll., 1993; Clerget, 2001) spécifient la ségrégation des sexes à l'âge scolaire, pourtant les enfants de notre étude nous démontrent un certain intérêt envers l'autre sexe pour construire des relations amicales, et ce, au travers des questionnements multiples concernant les relations amicales. Sullivan (1953) mentionne que les amitiés de même sexe sont celles privilégiées jusqu'à la préadolescence où il y a ensuite un éveil pour l'autre sexe. Tel que notre étude le démontre, les relations du même sexe sont

surtout privilégiées, mais il n'est pas faux de spécifier que les enfants ne sont pas catégoriquement en désaccord avec le fait d'avoir des amis de l'autre sexe.

En amitié, ce qui préoccupe les enfants, ce sont les différends

Lorsque les enfants écrivent au service du *Courrier Plume* pour discuter de leurs relations amicales ($n = 332$ commentaires), la plupart du temps, ils se questionnent concernant les différends qu'ils vivent avec leurs amis (101 sur 332 commentaires) et la résolution de conflits (39 sur 101 commentaires), ce qui équivaut à près de 30 % des commentaires des enfants concernant les relations amicales. Les enfants vont vivre des différends concernant les gestes que des amis ont posés envers eux (ex.: ne pas écouter lorsque l'autre parle, se faire "copier", méchanceté) ou encore tout autre type de différends concernant les relations amoureuses (ex.: se faire voler le "chum" ou la "blonde" par son ami-e) ainsi que des différends selon la transgression de secrets. La plupart des filles qui explicitent leurs différends vont aussi demander des conseils pour régler la situation puisqu'elles ne désirent pas mettre fin à cette relation amicale. Les situations explicitées par les enfants sont des situations dans lesquelles elles se sentent dévalorisées (ex.: être un bouche-trou). Dans le même ordre d'idées, une étude américaine de MacEvoy et Asher (2012) portait sur la façon dont les enfants (267 enfants âgés de 9 à 11 ans) interprètent les actions de leurs amis, leurs réactions émotionnelles à la situation, leurs objectifs et les stratégies employées, comment ils perçoivent les violations de l'amitié et à quel point cette situation les préoccupe. À partir de vignettes présentant des types de violations possibles de l'amitié (ex. trahison de confiance, manque de soutien et d'aide, fiabilité minime), l'étude propose que les filles aient davantage de difficultés à s'adapter aux violations des règles de l'amitié et ainsi qu'au manquement des attentes envers leurs amis que les garçons (MacEvoy et Asher, 2012). De plus, les filles auraient davantage tendance à ruminer leurs déceptions envers leurs amis (MacEvoy et Asher, 2012). D'autre part, celles-ci interprètent de façon plus négative les comportements de leurs amis en

supposant que ses amis tenteraient de la rabaisser ou de la contrôler (MacEvoy et Asher, 2012). Pour terminer, les filles mentionnent ressentir plus de colère et de tristesse que les garçons lors de ce type d'évènements, mais désirent tout de même rester amies avec cette personne (MacEvoy et Asher, 2012).

6.3 Intimidation

L'intimidation est une réalité à laquelle les enfants doivent faire face...parfois seuls

Dans l'actualité, la problématique de l'intimidation en milieu scolaire a été soulevée à maintes reprises. C'est, entre autres, dans cette optique que le projet de loi no.56 visant à prévenir l'intimidation et la violence à l'école a été élaboré en 2012 (Gouvernement du Québec, 2015). La prévention de l'intimidation dans les milieux scolaires doit concerner toute l'équipe-école (Gouvernement du Québec, 2015). Dans le cadre de notre étude, lorsque les enfants témoignent de leur situation, ils mentionnent avoir tenté de régler la situation, tant avec l'aide de leurs amis ou encore, avec l'aide de leurs parents ou enseignants. Cependant, les essais ont été sans succès. Il est intéressant de constater qu'aucun enfant de notre étude ne discute de cyberintimidation. Selon certains chercheurs (Bjorkqvist et coll., 1992 cités dans Underwood, 2011; Cairns et coll., 1988), les "agressions sociales" augmentent durant l'enfance et sont à leur sommet à la préadolescence. De plus, il semble que la victimisation touche entre 10 % et 20 % des enfants de 12 ans et moins (Wolke et coll., 2000). Les résultats de notre recherche vont dans le même sens. Au travers des questionnements des enfants, une catégorie a émergé de nos résultats : l'intimidation. Effectivement, certains enfants mentionnent vivre de l'intimidation. Sur tous les commentaires ($n = 948$), 75 d'entre eux témoignent être victimes d'intimidation, ce qui équivaut à 7 % des commentaires¹⁰ analysés, ce qui va dans le même sens que l'étude de Wolke et ses collaborateurs (2000) où 10 % de leurs répondants disaient

¹⁰ Il est important de spécifier que plusieurs commentaires sur différentes thématiques peuvent se retrouver dans la même lettre. Un commentaire n'égal pas une lettre.

vivre de l'intimidation. Bien évidemment, la variabilité des résultats doit être affectée par le nombre de nos répondants à l'étude. Quant au 7 % d'enfants qui mentionnent être victimes d'intimidation, ils précisent, en majorité, être victimes d'intimidation sociale (ex.: être rejetés). Parallèlement, certains d'entre eux mentionnent être victimes d'intimidation physique et verbale.

6.4 Relations garçons-filles

Les filles sont jugées sévèrement

Plusieurs éléments compris dans les lettres démontrent que les filles sont jugées sévèrement, et ce, peu importe leurs actes. En effet, une jeune fille mentionne que les filles ne veulent pas être son amie puisqu'elle se "tient" avec les garçons et "joue rough". De plus, plusieurs filles se jugent entre elles de façon négative en faisant du "comméragage". Une jeune fille mentionne même qu'elle préfère les garçons puisque ceux-ci ne *bitchent* pas. Comme mentionné précédemment, les filles ruminent davantage lors de conflits (MacEvoy and Asher, 2012), ce qui pourrait accentuer la présence de commérages entre filles. Cela dit, dans notre échantillon il est possible de constater l'utilisation de plusieurs insultes, et certaines à connotation sexuelle, faites envers les filles (ex.: pute, salope, conne, bitch). N'est-ce qu'une utilisation des mots sans connaître la portée et la signification exacte de ceux-ci ? Les mots tabous peuvent être à la fois mots grossiers, jurons ou insultes (Moïse, 2011). L'utilisation de termes à connotation sexuelle ou d'insultes peut servir à choquer et à rabaisser l'autre (Moïse, 2011). N'ayant pas de données supplémentaires sur l'utilisation de ces insultes et des contextes dans lesquels ils sont utilisés, il nous est difficile de se prononcer sur leur impact. Cependant, les jeunes filles nous spécifient qu'elles n'aiment pas que l'on utilise ces termes puisque cela les blesse.

6.5 Sexualisation précoce

Bien que la majorité des questionnements des enfants est davantage associée au développement psychosexuel "typique", on constate, néanmoins, au travers de certains questionnements, un possible décalage entre leur développement et une situation vécue (Golse, 2012; Hefez, 2012; Robert, 2012) ou encore l'on remarque des éléments périphériques à la sexualisation précoce, tels que l'écart d'âge dans les relations amoureuses (Marín et coll., 2000), la pression à avoir des relations amoureuses voire des relations sexuelles (Van Roosmalen, 2000; Duquet, 2005), l'âge des premières relations sexuelles (Armour et Haynie, 2007; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001; Boyce et ses collaborateurs, 2008), la présence de harcèlement sexuel dans les relations qu'entretiennent les garçons et les filles entre eux, ainsi que le visionnement volontaire ou involontaire de contenu pornographique (Wolak et coll., 2007; Livingstone et Bober, 2004; Marzano et Rozier, 2005).

Certains intérêts des filles sont davantage propres à l'univers des adolescents

Certaines filles de notre étude se questionnent sur la beauté. Elles désirent avoir des conseils de beauté ou encore, discutent d'esthétique. Le fait de discuter d'esthétique n'est pas en soi alarmant, mais la façon dont elles en parlent peut être questionnable. En effet, une jeune fille décrit spécifiquement tout le maquillage qu'elle portera durant un événement spécial (ex.: mascara, *eye liner*, fard à joues, rouge à lèvres, parfum). Dans l'actualité, une tendance inquiétante concernant le maquillage pour jeunes filles prend place. Effectivement, Wal-Mart vend maintenant du maquillage "anti-âge" pour les fillettes de 8-12 ans (ABC News, 2011). Cette avidité pour le marché de *tweens* (terme utilisé en marketing pour désigner les préadolescents) est préoccupante (Bouchard et Bouchard, 2007). Selon divers auteurs (George, 2007; Bouchard et Bouchard, 2007), l'industrie du *marketing* utilise le désir des jeunes filles d'imiter les filles plus âgées. Comme l'APA (2010) mentionne, il n'y a rien de mal à

désirer sentir bon à l'aide de parfum et d'être jolie en utilisant du maquillage. Cependant, les cosmétiques et le parfum sont davantage au désir d'être sexuellement attirante, ce qui est pour la préadolescente, inapproprié (APA, 2010). Le désir qu'ont les enfants pour la séduction (ex.utilisation du parfum), est-ce pour imiter leurs parents ou est-ce un désir conscient de séduire les autres ?

Ajoutons que certaines filles de notre étude mentionnent les séries télévisées qu'elles écoutent ou encore quel type de musique ou artistes qu'elles préfèrent. Entre autres, une jeune fille spécifie que sa télésérie préférée est celle des "Frères Scott". Selon le site de la Régie du cinéma, cette télésérie possède le "Visa Général" (Régie du cinéma, 2013). Cependant, une note importante y est ajoutée :

« Une œuvre classée « Visa Général » peut tout de même comporter certaines scènes de violence. Ces dernières seront toutefois peu nombreuses, peu intenses ou présentées sans complaisance. Le ton et le genre du film sont des éléments de décision importants: ainsi, les scènes de violence contenues dans une comédie ou un film d'aventures centré sur un héros plus grand que nature n'ont pas le même impact sur les enfants que celles d'un film plus réaliste dans sa mise en scène. Si la nudité peut être présente, les scènes d'amour demeurent cependant assez discrètes. Selon le contexte, certains écarts de langage sont acceptés » (Régie du Cinéma, 2013).

Cette série télévisée traite, cependant, de sujets pour un public plus âgé par exemple des relations sexuelles, de la grossesse, de la rivalité pour les filles, de l'utilisation du condom, du mariage adolescent, ce qui ne correspond pas au type de préoccupations correspondant au développement psychosexuel "typique" des enfants de 9 à 12 ans. En effet, les thématiques d'éducation sexuelle proposées à cet âge sont davantage en lien avec les rôles, les stéréotypes sexuels, la puberté, l'image corporelle, l'éveil amoureux, l'éveil sexuel, etc. (Gouvernement du Québec, 2003).

L'âge comme référence dans les relations amoureuses

L'âge est un point de référence pour les enfants concernant les relations amoureuses dans le cadre de notre étude. Soit ils se jugent "trop jeunes" pour entamer une relation amoureuse, soit ils se disent "assez vieux" et désirent vivre une relation amoureuse. Peu d'enfants évoquent l'écart d'âge entre eux et la personne aimée, mais certains y font référence ($n = 4$). Nous avons noté des écarts de deux niveaux scolaires et plus dans certaines des lettres des enfants. Les enfants ayant énoncé un écart d'âge au sein de leur relation amoureuse semblent vivre de l'angoisse quant à cet écart et se questionnent sur la normalité et le jugement de leurs pairs. L'étude de Marín et ses collaborateurs (2000) concernant les préadolescents (Marín et coll., 2000) spécifient cependant que l'écart d'âge entre les amoureux peut amorcer une entrée plus précoce dans la vie sexuelle.

La multitude d'amoureux-ses des jeunes filles : signe de la pression à vivre des relations amoureuses?

Certaines filles vont mentionner vivre des relations amoureuses avec plusieurs personnes ($n = 13$ commentaires). En effet, la multitude d'amoureux ou d'amoureuses semble être présente dans les commentaires des enfants. Ils vont spécifier être amoureux ou amoureuses de plusieurs personnes à la fois ou encore, vont désirer vivre un maximum de relations amoureuses et se demandent comment y arriver. Ici, il est pertinent de se questionner sur les raisons de ce désir de vivre une multitude de relations amoureuses. N'ayant pas accès à des données supplémentaires sur le contexte de ces préoccupations, il demeure pertinent de se questionner à savoir si les filles, lorsqu'elles prennent conscience que le garçon n'est pas intéressé à elles, passent au suivant et s'intéressent à un autre garçon. Cette attitude peut-elle aussi témoigner d'une pression que les filles ressentent quant à l'importance d'avoir un "chum" ou est-ce un jeu? Cependant selon l'étude de Simon et ses collaborateurs

(2008), la popularité est une variable qui peut affecter le statut social et, par le fait même, l'accès à une relation amoureuse. De plus, les enfants qui ne sont pas considérés par les autres comme étant populaires peuvent le devenir s'ils sont en relation avec un autre enfant ayant une forte popularité. Est-ce que le fait de vivre plusieurs relations amoureuses offre aux enfants la possibilité d'être davantage populaires?

Comme Van Roosmalen (2000) le mentionne dans son analyse de 875 lettres de jeunes de 9 à 18 ans que certaines filles vont nous indiquer qu'elles ressentent de la pression de la part de pairs quant au besoin d'avoir "chum". En effet, les jeunes filles de notre échantillon témoignent de la pression qu'elles ressentent à avoir un amoureux. De plus, certaines d'entre elles vont spécifier qu'elles ne désirent pas "être seules" pour des événements sociaux tels que la Saint-Valentin ou le bal des finissants. Il est à noter que les événements sociaux de ce genre favorisent et encouragent les relations "dites amoureuses" entre garçons et filles. Nous ne savons malheureusement pas si ces relations sont désirées ou non. De plus, dans le cadre de notre étude, une fillette discute de la pression à avoir des comportements dits sexuels (ex. embrasser son amoureux) ($n = 1$ commentaire) et une autre parle de son désir d'avoir des relations sexuelles lorsqu'elles auront un amoureux ($n = 1$ commentaire).

De plus, certains commentaires de filles de notre étude indiquent qu'elles craignent de perdre leur amoureux ($n = 9$ commentaires). Ne connaissant pas le contexte exact, il nous est impossible de savoir si leurs inquiétudes sont fondées ou non, mais les jeunes filles mentionnent "sortir avec" un garçon, mais ont peur de le perdre puisqu'elles ne savent pas si le garçon en question les aime sincèrement ou non.

Violence sexuelle en contexte amoureux et exposition à la pornographie

Une jeune fille mentionne vivre une situation qui peut être considérée comme de l'exploitation sexuelle (obligation d'écouter de la pornographie pendant que son "chum" se masturbe près d'elle), mais désire tout de même rester avec ce garçon puisqu'elle l'aime. Il est important de se questionner sur le désir de cette fille de rester dans cet environnement malsain et inapproprié pour ne pas perdre son "chum". De plus, elle mentionne que son amoureux la dégoûte lorsqu'ils se parlent au téléphone. Elle n'indique pas le contenu de leurs discussions. Cependant, il pourrait y avoir un lien avec la suite de la lettre où elle mentionne justement que lorsqu'elle va le voir chez lui, il se masturbe près d'elle, en écoutant de la pornographie.

« Je veux te parler de mon amoureux (*nom de garçon I*) il me dégoûte au téléphone et quand je vais chez lui il se masturbe acoter de moi et regarde de vidéo de sexe acotter de moi. (...) Mais même si il se masturbe je l'adore quand même ». Fille, 6^e année, lettre 137

L'imposition de visionnement de pornographie à un enfant fait partie d'actes réprimandés par le Code criminel. Ainsi, selon la Loi de la protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2016), le développement de l'enfant est compromis: « lorsque l'enfant subit des gestes à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, de la part de ses parents ou d'une autre personne et que ses parents ne prennent pas les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation » (art. 38), cette situation devrait être prise en charge¹¹.

¹¹ Spécifions que notre étude n'a pas analysé les lettres codées 3+ (violence), ainsi il est possible que d'autres situations de ce genre aient pu se retrouver dans nos résultats. La seule lettre qui présente une situation de violence s'est glissée dans nos résultats puisqu'elle était codée code 3 (relation amoureuse).

6.6 Différences entre les résultats des garçons et ceux des filles

Les garçons écrivent moins souvent au *Courrier Plume* que les filles. Sont-ils moins ou pas du tout intéressés par l'aide et le soutien que le *Courrier Plume* peut leur apporter ou encore est-ce un signe d'une adhésion aux stéréotypes sexuels masculins qui mentionnent que le sexe masculin doit être indépendants (Conseil de statut de la femme, 2003)? Selon Fize (2003), les filles et les garçons sont élevés et amusés différemment. Est-ce que la socialisation sexuée (Cherkaoui, 1992; Bandura, 1977; Kohlberg, 1966; Mieyaa et Rouyer, 2013; Bouchard et coll., 1997; Fize, 2003; Bergonnier-Dupuy, 1999; Zaouche-Gaudron, 2002), orientation théorique de notre étude, peut expliquer cela ?

Étant donné que peu de garçons ont écrit au *Courrier Plume*, lors de la collecte des données par la chercheure, il fut difficile de comparer les façons de percevoir les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses à celles des filles. Cela dit, nos résultats nous indiquent que les garçons semblent avoir les mêmes préoccupations et questionnements que les filles qui écrivent au *Courrier Plume*, soit en grande partie, la résolution de conflits et les relations amoureuses.

Cependant, lors de la collecte de données, on remarqua que les garçons lorsqu'ils écrivent à *Courrier Plume*, la lettre a un contenu bien différent de celle des filles. S'il est vrai que tant les garçons que les filles vont discuter des relations amicales, de l'intimidation et des relations amoureuses, on constate une certaine différence dans la formulation et la présentation des demandes. Les filles, par exemple, vont généralement expliquer le contexte pour lequel elles demandent de l'aide tout en parlant de choses et d'autres. Tandis que les garçons n'expliqueront pas nécessairement le contexte et leur demande se résumera en une ligne plutôt qu'en plusieurs paragraphes.

6.7 Limites du projet de recherche

Échantillon

Les résultats de l'étude ne seront pas généralisables à toute la population québécoise d'enfants du 3^e cycle du primaire; elle correspond davantage à une étude exploratoire permettant une analyse des préoccupations et réalités des enfants en regard des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses par l'intermédiaire d'un service original offert aux enfants, soit le *Courrier Plume*. Cependant, le matériel recueilli est unique, considérant que les enfants n'ont aucun thème imposé lors de l'écriture de leurs questions. Ajoutons aussi une surreprésentation des filles. Le nombre de lettres de filles (360 sur 369 lettres) est plus élevé que le nombre de lettres de garçons (45 sur 369 lettres). Effectivement, plus de filles que de garçons envoient de façon hebdomadaire des lettres au *Courrier Plume*. Donc notre échantillon représente cet état de fait.

De plus, les enfants qui écrivent au *Courrier Plume* connaissent l'existence du service. Il est possible que certains enfants (nouveaux ou absents lors de la présentation en classe du service par l'organisme) ne le connaissent pas vraiment et, par conséquent, ne l'utilisent pas. De plus, les enfants qui utilisent le service possèdent-ils une personnalité où la spontanéité est davantage présente au contraire de certains enfants qui ne présentent pas ces caractéristiques? Chose certaine, il serait intéressant de mieux comprendre ce pour quoi les garçons se sentent moins interpellés par ce type de service.

Contexte

L'ensemble du contexte qui a poussé les enfants à écrire une lettre (ex.: avec des amis, seuls à la maison) ainsi que leurs environnements scolaire et familial sont inconnus de la chercheuse. Il est vrai, cependant, qu'il est rare que les chercheurs

aient accès à toutes ces données. L'enfant peut donc être influencé par ses pairs, ses parents, son enseignant(e) et même les stagiaires du *Courrier Plume* qui visitent les écoles. L'enfant peut aussi être influencé par des fêtes (ex.: Noël, Pâques), par des événements et des activités qui ont lieu à l'école (ex.: éducation à la sexualité, activités en lien avec la Saint-Valentin) ainsi que par les bénévoles ayant déjà répondu à leurs lettres dans le passé. Toutes ces influences pourraient modifier et affecter le discours de l'enfant. Il faut donc être conscient que la chercheuse n'avait pas accès à ce type de contenu, à moins d'avoir été avisée d'événements majeurs survenus à une des écoles participantes.

La codification du Courrier Plume

Spécifions que nous n'avons pas eu accès à toutes les lettres des enfants, dans le sens où les lettres codifiées 3+ selon *Courrier Plume*, peuvent contenir des données concernant l'intimidation, la violence ou tout autre sujet plus spécifique demandant l'aide de l'intervenant du *Courrier Plume* (voir Appendice 2). Ces lettres peuvent traiter de différentes situations telles que des situations sévères d'intimidation et de violence ou encore des questionnements concernant l'orientation sexuelle. Étant donné que nous n'avons pas accès à ces lettres, nous ne pouvons savoir si certains questionnements auraient pu être traités dans notre étude ou si des liens avec la sexualisation précoce, par exemple, auraient été non seulement possibles, mais évidents, tel cet exemple de la jeune fille dont le "chum" lui fait regarder de la pornographie. De plus, nous n'avons pas lu les lettres codifiées 1 puisque celles-ci sont des dessins. Notre recherche n'avait pas pour but d'analyser des dessins d'enfants. Cependant, peut-être certaines informations concernant la conception des enfants des différents types de relations (garçons-filles; relations amicales; relations amoureuses) auraient pu être repérées (ex. dessin avec beaucoup de coeur ou un coeur brisé pour signifier les relations amoureuses ou la rupture amoureuse).

6.8 Recommandations

Importance du service du Courrier Plume

Le service du *Courrier Plume* permet aux enfants d'exprimer sans crainte de jugements leurs questionnements concernant tous les sujets, dont les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. Il va sans dire que ce service est d'une importance capitale pour les enfants puisqu'ils peuvent exprimer leurs préoccupations d'une part, et recevoir une réponse personnalisée provenant d'une intervenante jeunesse d'autre part. Ce service permet aussi de connaître les préoccupations et questionnements amenés librement de la part des enfants ce qui offre un matériel d'intervention et d'éducation à la sexualité très intéressant. D'ailleurs, il serait intéressant de vérifier l'incidence sur le nombre de lettres reçues par le *Courrier Plume* provenant par des garçons, si un intervenant masculin prenait part à la tournée des classes lors de la promotion du service de correspondance.

La codification des lettres permet de faire émerger un thème principal dans la lettre de l'enfant. Cependant, comme nous le démontrent nos résultats, plusieurs thématiques peuvent être abordées à l'intérieur d'une même lettre.

Pistes d'interventions pour le Courrier Plume

Ce qui émerge de notre étude est que les enfants du troisième cycle, spécialement les filles, se questionnent concernant les relations amoureuses. Il importe donc de bien préparer les intervenants et les bénévoles à répondre à ce type de questionnements sans sous-estimer ce que les enfants peuvent vivre comme situation.

Il importe d'aider les enfants à différencier ce qu'est l'amitié par rapport à l'amour. Certains enfants, comme le révèlent nos résultats, ne savent pas différencier les sentiments éprouvés lorsque l'on est amoureux de ceux ressentis lors d'un fort lien

amical envers une personne, ce qui peut créer de la confusion et même de l'inquiétude chez l'enfant.

Pour intervenir adéquatement auprès d'une clientèle, il faut être à l'affût des difficultés que cette clientèle peut présenter. Actualiser l'information que possèdent les intervenants et les bénévoles concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses des enfants et les informer concernant la problématique de la sexualisation précoce qui ne se limite pas à l'habillement ou à l'agir sexuel à un jeune âge pourraient être aidant quant aux réponses offertes au *Courrier Plume*. Il demeure important de sensibiliser les intervenants et bénévoles, à la présence de questionnements pouvant être en décalage avec le développement psychosexuel des enfants.

Pour effectuer une bonne éducation à la sexualité, tous les acteurs scolaires doivent pouvoir s'impliquer (Pelletier, 2013) et le *Courrier Plume* est en quelque sorte du "personnel de soutien" pour les écoles de la région du Haut-Richelieu. Ce type de personnel de soutien peut notamment faciliter l'accès aux sources d'informations, repérer les demandes d'aide plus précises et même collaborer à divers projets éducatifs dans les établissements. Cet éventuel partage d'expériences entre l'enseignant au primaire et l'intervenante de *Courrier Plume* nous semble tout à fait pertinent. Étant donné que les intervenants du *Courrier Plume* ont accès aux coordonnées des enfants (noms et groupe-classe), il est possible pour eux de constater s'il y a un phénomène particulier dans un groupe-classe et ils peuvent ainsi intervenir en partenariat avec les professionnels de l'école et l'enseignant. Le *Courrier Plume* informe généralement l'école lorsqu'une problématique d'ampleur surgit des lettres. Les informations seront ajoutées au dossier de l'enfant, si dossier il y a. Dans le cas échéant, une investigation sera entreprise. Certains enjeux sont présents avec cette

méthode de fonctionnement, cependant, cette méthode est déjà instaurée dans l'organisme et est fort appréciée par les intervenants scolaires.

De plus, considérant les apprentissages en éducation à la sexualité au niveau préscolaire et primaire (Gouvernement du Québec, 2015), il serait pertinent d'offrir un partenariat entre les intervenants du service de correspondance *Courrier Plume* et les enseignants des écoles primaires participantes au service pour répondre de façon plus précise aux questionnements des enfants. En collaboration avec les intervenants du *Courrier Plume*, un partenariat pour une démarche d'éducation à la sexualité pourrait être envisagé. Le *Courrier Plume* reçoit une multitude de questionnements de la part des enfants du premier au troisième cycle du primaire. Les intervenants du *Courrier Plume* remplissent un certain mandat d'éducation à la sexualité, puisque ceux-ci sont conscients d'une réalité que les enseignants ou autres intervenants du milieu ne connaissent peut-être pas. Ils ont donc une connaissance de la réalité des enfants par l'intermédiaire du contenu des lettres que les enseignants et intervenants scolaires n'ont pas forcément.

6.9 Pistes de recherches futures

Certaines pistes de recherches futures nous apparaissent pertinentes. Tout d'abord, étudier davantage les réalités concernant les relations amoureuses auprès des enfants. Nos résultats démontrent que les enfants se questionnent majoritairement sur les relations amoureuses, cependant peu de chercheurs s'intéressent à ce sujet n'y voyant guère d'éléments substantiels à étudier (Carlson et Rose, 2007). À la lumière de nos résultats, il importe de dégager des pistes d'intervention à ce propos pour ainsi offrir une démarche d'éducation à la sexualité en regard notamment de l'éveil amoureux. D'ailleurs, un contenu spécifique pour les élèves de 4^e année et de 6^e année en lien avec la vie affective et amoureuse des enfants est annoncé et doit être mis en place (Gouvernement du Québec, 2015).

Il serait intéressant d'avoir accès à davantage de données sur les perceptions et préoccupations d'enfants du primaire concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et amoureuses et de mieux comprendre le contexte qui a poussé les enfants à écrire au *Courrier Plume*, et ce, à l'aide d'entrevues semi-dirigées.

De même, l'analyse des lettres codées 3+ permettrait un éclairage fort pertinent sur les préoccupations et questionnements des enfants en regard de situations plus problématiques. Effectivement, lors de la sélection des lettres pour notre échantillon nous n'avons pas eu accès aux lettres codées 3+ (lettres qui peuvent présenter des situations de violence, d'intimidation et qui sont réservées pour la réponse à l'intervenante du *Courrier Plume* en place).

Une autre future piste de recherche consisterait en la création d'un questionnaire concernant les préoccupations des enfants du 3^e cycle du primaire en regard de la sexualité avec un échantillon plus probant, et ce, à partir de notre grille d'analyse de contenu de questions et préoccupations d'enfants, qui a fait, rappelons-le, l'objet d'une validation auprès d'experts. Les questions analysées dans la présente recherche ont été formulées et amenées librement de la part des enfants qui les vivent et qui veulent rapidement des réponses et de l'aide. Ainsi, la fréquence de certains questionnements est éclairante sur l'importance de telle ou telle préoccupation auprès d'un jeune public (dans le cas-ci principalement féminin). La passation d'un questionnaire portant sur les types de préoccupations en lien avec les thématiques explorées (relations garçons-filles, relations amicales, relations amoureuses), et ce, auprès d'un échantillon probant, serait fort originale pour dresser un portrait de ce que vivent les enfants à cet égard et encore là, aidant pour cibler des interventions de prévention et d'éducation à la sexualité.

Enfin, il pourrait être intéressant d'analyser le contenu des lettres envoyées aux enfants en réponse à leurs questionnements, par les intervenants-es. Cela permettrait de bonifier les réponses, au besoin, et constituerait une forme d'évaluation d'une démarche informelle d'éducation à la sexualité.

CONCLUSION

Ce projet consistait à étudier les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses des enfants du troisième cycle du primaire (9 à 12 ans). La conception d'une grille d'analyse pour analyser les lettres envoyées à un service de correspondance entre bénévoles/intervenants et enfants des 20 écoles du Haut-Richelieu nous a permis de préciser les questionnements et les préoccupations des enfants selon les trois thématiques énoncées précédemment. Tout d'abord, les "relations amoureuses" représentent la thématique la plus présente dans les questionnements des enfants. En effet, les enfants mentionnent vivre des sentiments amoureux et se questionnent grandement sur les façons de se faire un "chum" ou une "blonde". Ajoutons que les relations amicales, quant à elles, sont teintées de différends et de conflits entre enfants. En effet, les enfants vivent des conflits amicaux et désirent avoir des pistes de solution. De plus, l'analyse des lettres a fait émerger la thématique de l'intimidation. Certains enfants spécifient être victimes d'intimidation et se questionnent sur les façons de mettre fin à la situation. Les relations garçons-filles, quant à elles, ont démontré que les filles sont jugées sévèrement, tant par les garçons que par les autres filles de leur entourage. Précisons cependant la surreprésentativité des filles (360 sur 369 lettres) par rapport aux garçons (45 sur 369 lettres). Parallèlement à tous ces questionnements, nous avons pu constater certaines situations liées à la sexualisation précoce (les intérêts de certains enfants sont parfois près d'intérêts de jeunes plus âgés; certains enfants vivent des pressions à avoir des relations amoureuses; d'autres encore indiquent la présence d'un écart d'âge important dans leurs relations amoureuses; un cas d'exposition à la pornographie). Cependant, ce type de questionnements est très peu présent dans nos résultats.

Cette exploration des questionnements des enfants nous a permis de documenter les connaissances portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses des enfants âgés de 9 à 12 ans. L'information que le service du *Courrier Plume* reçoit concernant la réalité des enfants, codée par thématique, nous apparaissent des pistes incontournables pour entamer une démarche d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

APPENDICE 1

RÉPERTOIRE DES ÉCOLES PARTICIPANTES AU SERVICE DU *COURRIER PLUME*

École Notre-Dame-du Sacré-Cœur (St-Jean)

272 élèves dont 15 groupes de la maternelle à la sixième année

**École du Pélican, édifice Laflamme (St-Jean, Secteur Iberville)
et École du Pélican, édifice Chabanel (St-Jean, Secteur Iberville)**

442 élèves de la maternelle à la sixième année

École St-Gérard (St-Jean)

255 élèves dont 14 groupes de la maternelle à la sixième année

École Capitaine Luc-Fortin, édifice St-Joseph (St-Sébastien)99 élèves dont 5 groupes de la maternelle à la sixième année
et**École Capitaine Luc-Fortin, édifice Henryville (Henryville)**

90 élèves dont 6 groupes de la maternelle à la sixième année

École St-Lucien (St-Jean)

276 élèves dont 16 classes de la maternelle à la sixième année

École Alberte-Mélançon (St-Paul-Ile-aux-Noix)

125 élèves dont 7 groupes de la maternelle à la sixième année

École Sacré-Cœur (St-Jean, Secteur St-Luc)

258 élèves dont 11 groupes de la troisième à la sixième année.

École Marie-Derôme (St-Jean)

352 élèves dont 16 groupes de la maternelle à la sixième année

École Napoléon-Bourrassa (St-Jean, Secteur L'Acadie)

477 élèves dont 20 groupes de la maternelle à la sixième année

École J-Amédée Bélanger (St-Jean)

346 élèves dont 21 groupes de la maternelle à la sixième année

École Frère-André (St-Grégoire)

266 élèves dont 14 groupes de la maternelle à la sixième année

École du Petit Clocher (Clarnceville)

95 élèves dont 6 groupes de la maternelle à la sixième année

École Hamel (St-Jean, Secteur Iberville)

234 élèves dont 11 groupes de la maternelle à la sixième année

École Sainte-Anne (Sabrevois)

115 élèves dont 6 groupes de la maternelle à la sixième année

École Notre-Dame-de-Lourdes (Secteur Iberville)

498 élèves dont 25 groupes de la maternelle à la sixième année

École St-Joseph (Lacolle)

166 élèves dont 10 groupes de la maternelle à la sixième année

École Notre-Dame-de-Lourdes (St-Jean)

385 élèves dont 17 groupes de la maternelle à la sixième année

École des Prés-Verts (St-Jean, Secteur St-Luc)

543 élèves dont 24 groupes de la maternelle à la sixième année

APPENDICE 2

DÉFINITIONS DES CODES DU *COURRIER PLUME*

Code 1 :

Ce type de lettres est habituellement très bref et ne comporte peu ou pas d'éléments de textes.

- * Dessins simples
- * Intérêt au Courrier Plume (salut, ça va? Je vous aime ou merci CP)
- * Petits poèmes
- * L'enfant se décrit physiquement
- * L'enfant demande un dessin particulier pour son papier à lettres

Code 2 :

L'enfant parle de sujets variés mais ne demande pas d'aide. On aurait tendance à penser que l'enfant va parler de sujets plus "doux" mais pas nécessairement. L'enfant peut raconter une histoire d'intimidation qu'il vit, des difficultés familiales, des échecs scolaires. Il est aussi possible que l'enfant nous parle de lui, de ce qu'il aime ou ce qu'il déteste. Dans ce code, l'enfant a besoin d'être écouté et la personne qui lui répond fait principalement preuve d'empathie. Dans ce code, l'enfant ne présente pas de danger imminent pour sa vie ou celle des autres.

Exemples :

- * Dessins complexes
- * Joie ou peine relation amoureuse
- * Joie ou peine relation amicale
- * Joie ou peine relation familiale
- * Joie ou peine relation fraternelle
- * Parle de l'école
- * Parle de quelqu'un qui est malade
- * Parle du décès de quelqu'un ou d'un animal
- * Parle de lui ou elle (goûts, intérêts, présente sa famille et ses animaux, loisirs)

Code 2?:

L'enfant pose des questions de types scientifiques (animaux, espace) ou des questions personnelles aux bénévoles (nom, enfants, travail, animaux favoris).

Exemples :

- * Pose des questions sur le fonctionnement du CP
- * Pose des questions personnelles au bénévole
- * Pose des questions scientifiques
- * L'enfant demande des trucs pour améliorer ses techniques de dessins

Code 3 :

L'enfant demande clairement de l'aide, des trucs ou des conseils. La plupart du temps, il y a clairement un point d'interrogation à la fin de la lettre. La personne qui lui répond fera quand même preuve d'empathie. Il ne s'agit pas nécessairement de conseils sur des problèmes plus graves (intimidation, relations familiales). Il peut aussi s'agir de demandes de conseils sur des matières scolaires, comment se faire des amis ou des amoureux (très populaire!!!). Il faut susciter aussi l'espoir dans nos réponses.

Exemples :

- * Conseils relation familiale
- * Conseils relation amoureuse
- * Conseils relation amicale
- * Conseils milieu scolaire (relation avec le prof, directeur, matière difficile)
- * Conseils divers (timidité, conflits, animaux, deuil, anorexie, mémoire, concentration)
- * Veut avoir des suggestions de cadeaux

Code 3+ :

La vie de l'enfant ou d'une autre personne est menacée. Cela peut être des idées suicidaires, des menaces de mort, des histoires d'agressions sexuelles, de négligence ou de violence physique quelconque. Dans ces cas, nous sommes dans l'obligation de contacter l'école, tout en conservant l'anonymat du Courrier Plume. De cette façon, l'enfant sera suivi ou nous pouvons savoir s'il est déjà suivi (DPJ, intervenant). Même si l'enfant ne demande pas d'aide clairement (code 3), nous devons tout de même agir. Notre réponse à l'enfant ira dans le même sens de ce que le directeur (trice) de l'école nous aura dit par rapport aux procédures qui seront entamées (ex : rencontre avec l'intervenante). Nous allons fortement conseiller à l'enfant de consulter quelqu'un dans son entourage ou un intervenant de l'école et de nous redonner des nouvelles bientôt. Il est important de ne pas oublier l'empathie.

Exemples :

- * L'enfant est victime de violence physique
- * L'enfant est victime de violence sexuelle
- * L'enfant pense à faire une fugue
- * L'enfant parle de ses idées suicidaires

APPENDICE 3

DOCUMENT POUR LES EXPERTS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MÉMOIRE
ANALYSE DE CONTENU DE QUESTIONS D'ENFANTS DU 3^E CYCLE DU
PRIMAIRE PORTANT SUR LES RELATIONS GARÇONS-FILLES, LES
RELATIONS AMICALES ET LES RELATIONS AMOUREUSES

1. LETTRE DE REMERCIEMENTS

PAR
MYLÈNE DELAFONTAINE-MARTEL

OCTOBRE 2013

Montréal, octobre 2013

(nom de l'expert)

Objet : Analyse de contenu de questions d'enfants du troisième cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Madame, Monsieur,

La présente est pour vous remercier de votre participation au projet de Mylène Delafontaine-Martel, étudiante à la maîtrise en sexologie, concentration recherche-intervention de l'Université du Québec à Montréal, portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses des enfants du troisième cycle du primaire.

Vous retrouverez ci-joints les documents suivants :

- Formulaire de consentement
- Document de référence
- Grille d'analyse de contenu des questions des enfants
- Grille d'évaluation de la grille d'analyse

Suite à la réception de ces documents, voici concrètement ce que vous avez à faire :

1) Consentement

Vous aurez à retourner, au même moment que la totalité des documents, le formulaire de consentement dûment rempli. Pour ce faire, à la suite à sa complétion, rejoignez Mylène Delafontaine-Martel au numéro de téléphone suivant :

(coordonnées de la chercheure)

2) Lecture du document de référence

Dans un premier temps, il vous est recommandé de faire la lecture du document de référence puisque celui-ci vous expose le modèle théorique ainsi que les différents éléments de contenu retrouvés dans la grille d'analyse.

3) Grille d'analyse de contenu des questions des enfants

Suite à la lecture du document de référence, vous pouvez prendre connaissance de la grille d'analyse des questions des enfants du troisième cycle du primaire concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. Vous pouvez écrire directement sur ce document qui vous est soumis vos commentaires spontanés, si vous le désirez.

4) Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions des enfants

Ensuite, vous aurez à évaluer la grille d'analyse selon différents aspects, dont les suivants :

- la clarté des éléments proposés;
- la pertinence de ceux-ci;
- leur concordance avec le développement psychosexuel des enfants du troisième cycle du primaire et/ou leur concordance avec la théorie de la socialisation sexuée et/ou leur concordance avec la sexualisation précoce.

Vous pouvez noter tous vos commentaires concernant les items proposés dans la grille d'analyse, dans la section prévue à cet effet.

Dès le moment où votre évaluation de la grille d'analyse sera terminée, contactez Mylène Delafontaine-Martel qui viendra prendre possession des documents complétés. Dans un mois, Mylène Delafontaine-Martel vous contactera de nouveau pour vérifier si vous avez besoin de plus de temps pour l'évaluation de la grille d'analyse.

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'une ou l'autre de ces personnes dont les coordonnées apparaissent ci-dessous.

Nous vous prions d'agréer, (nom de l'expert), nos salutations distinguées.

Mylène Delafontaine-Martel
Candidate à la maîtrise en sexologie
Concentration recherche-intervention
Université du Québec à Montréal
delafontaine-martel.mylene@courrier.uqam.ca

Francine Duquet, Ph.D.
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ., Centre-Ville
Montréal, Québec
H3C 3P8
Téléphone :(514) 987-3000 p. 4465
Duquet.francine@uqam.ca

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MÉMOIRE
ANALYSE DE CONTENU DE QUESTIONS D'ENFANTS DU 3^E CYCLE DU
PRIMAIRE PORTANT SUR LES RELATIONS GARÇONS-FILLES, LES
RELATIONS AMICALES ET LES RELATIONS AMOUREUSES

2. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PAR
MYLÈNE DELAFONTAINE-MARTEL

OCTOBRE 2013

Analyse de questions d'enfants du 3^e cycle du primaire en regard des relations garçons/filles, des relations amicales et des relations amoureuses

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je soussigné(e) _____ accepte de participer librement et volontairement au projet de recherche effectué par Mylène Delafontaine-Martel, candidate à la maîtrise en sexologie, concentration recherche-intervention à l'Université du Québec à Montréal, sous la supervision de madame Francine Duquet, professeure au département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal, située au 455, boulevard René-Lévesque Est, Montréal, pouvant être jointe au numéro de téléphone suivant : (514) 937-3000 poste 4465.

Ce projet a pour but de faire le portrait des préoccupations et questionnements des enfants de 9 à 12 ans concernant les différentes thématiques énoncées précédemment. Ceci dans une optique de décrire à la fois les relations garçons/filles, les relations amicales et les relations amoureuses ainsi que d'analyser la présence possible de questionnements et de préoccupations pouvant être associés à la sexualisation précoce.

Dans le cadre de cette recherche, je serai invité (e) à lire des documents-synthèses expliquant les notions utilisées dans le cadre de cette recherche et à évaluer une grille d'analyse du contenu de questions d'enfants. Dans les

semaines qui suivent, je devrai retourner les documents comprenant la grille d'évaluation dûment remplie à Mylène Delafontaine-Martel, soit par la poste, soit par courriel.

Je consens à ne pas reproduire les documents que l'on m'a transmis et à ne pas remettre de copies à d'autres professionnels ou à quiconque.

J'ai lu et compris les informations contenues dans la lettre d'explication du projet. On a répondu à toutes mes questions de façon satisfaisante et je comprends bien mon implication dans le projet.

Signatures

_____	_____	_____
Nom du participant	Signature	Date

_____	_____	_____
Nom du témoin	Signature	Date

Si vous désirez formuler une plainte ou avez des questions, vous pouvez entrer en contact, en toute confidentialité, auprès de madame Francine Duquet, professeure au département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal, dont les coordonnées sont les suivantes :

Francine Duquet, Ph.D.
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ., Centre-Ville
Montréal, Québec
H3C 3P8
Téléphone : (514) 987-3000 poste 4465
duquet.francine@uqam.ca

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MÉMOIRE
ANALYSE DE CONTENU DE QUESTIONS D'ENFANTS DU 3^E CYCLE DU
PRIMAIRE PORTANT SUR LES RELATIONS GARÇONS-FILLES, LES
RELATIONS AMICALES ET LES RELATIONS AMOUREUSES

3. DOCUMENT DE RÉFÉRENCE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS

PAR
MYLÈNE DELAFONTAINE-MARTEL

OCTOBRE 2013

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	160
1. MODELE THEORIQUE : SOCIALISATION SEXUEE	161
2. DEVELOPPEMENT PSYCHOSEXUEL DES ENFANTS DE 9 A 12 ANS 165	
3. SEXUALISATION PRECOCE.....	169
REFERENCES	171

INTRODUCTION

Notre projet de recherche constitue une analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire en regard des relations garçons-filles, des relations amicales et des relations amoureuses. Pour avoir accès aux questions des enfants, nous collaborons avec un organisme communautaire de Saint-Jean-sur-Richelieu nommé *Famille à Cœur*. Cet organisme offre un service de correspondance (*Courrier Plume*) entre des bénévoles et des enfants de 21 écoles primaire de la commission scolaire des Hautes-Rivières.

Nous avons recueilli, sur une période de six mois, un total de 141 lettres provenant d'élèves du 3^{ième} cycle primaire et abordant la question des relations garçons-filles, des relations amicales et amoureuses. Ce sont précisément le contenu de ces lettres qui seront analysées à l'aide de notre grille d'analyse.

Les documents qui suivent vous expliquent comment nous procéderons pour l'analyse du contenu des questions et préoccupations des enfants. Précisons d'abord que notre grille d'analyse a été conçue à partir d'une recension d'écrits concernant : a) le développement psychosexuel des enfants âgés de 9 à 12 ans, b) les relations garçons-filles, les relations amicales et amoureuses des enfants de cette tranche d'âge, et c) la sexualisation précoce. Par la suite, il y a eu bonification de la grille d'analyse en la testant avec un premier échantillon de questions. Puis, suite à une lecture préliminaire de la totalité des questions reçues à ce jour, des éléments ont été ajoutés afin de considérer les préoccupations manifestées par les enfants et ainsi pouvoir les répertorier très précisément.

MODELE THEORIQUE : LA SOCIALISATION SEXUEE

Modèle Théorique :
La socialisation sexuée

Le présent document se veut une synthèse du modèle théorique utilisé dans le cadre notre recherche, soit la sexualisation sexuée.

DÉFINITIONS

Précisons d'abord la nuance entre la socialisation et la socialisation sexuée.

La **socialisation** désigne de façon générale le fait « d'apprendre à jouer des rôles, partager des significations avec autrui, répondre à ses attentes et les anticiper, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de pensée » (Cherkaoui, 1992; 136).

La **socialisation sexuée** est mise en œuvre par l'adhésion de certains **stéréotypes sexuels**¹ lors de la formation de l'identité de sexe (Bouchard et coll., 1996).

¹Il faut cependant distinguer les stéréotypes sexuels et les stéréotypes sexistes. Selon Bouchard et Houle (1994), un stéréotype est une opinion toute faite, soit un préjugé auquel on adhère sans l'analyser. Les stéréotypes sexistes, quant à eux, sont directement liés à la croyance que les femmes ont une certaine infériorité par rapport aux hommes (Bouchard et Houle, 1994). Les stéréotypes sexuels ne comparent pas nécessairement les hommes aux femmes, mais ils imposent des idées irréalistes quant à ce qu'est un homme ou une femme ou ce que doit faire un homme ou une femme (Bouchard et Houle, 1994).

La socialisation sexuée débute dès le plus jeune âge (Bouchard et coll., 1997 : 25). Nous savons que les garçons et les filles sont élevés et amusés de façon différente (Fize, 2003). Cela étant dit, le concept de socialisation sexuée ou de socialisation différenciée selon le sexe désigne la socialisation identitaire en tant que fille ou garçon (Bouchard et coll., 1996).

APPLICATION DANS NOTRE RECHERCHE

Ces différents concepts nous permettront de mieux comprendre la réalité des enfants à travers la lunette de la socialisation sexuée. Donc, puisque les garçons et les filles, semblent être élevés de façon différente, il est possible de se questionner si ceux-ci, perçoivent les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses de façon différente. Selon Kelleharls et Montandon (1991), lors de l'éducation des enfants, les parents semblent privilégier des objectifs d'ordre expressifs, dont la sensibilité et la coopération, tandis que pour les garçons des objectifs d'ordre instrumental sont mis en cause tels que l'auto-régulation et l'accommodation des réalités extérieures. Cependant, ceci caractérise-t-il réellement les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses? Il sera intéressant de se questionner sur les différences et les similarités des perceptions de soi et des autres des garçons et des filles concernant les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses, et si, effectivement celles-ci correspondent à une dichotomie des questionnements selon le sexe.

En ce qui a trait aux relations amicales, selon une étude de Furman et Buhrmester (1985), les filles semblent compter davantage sur leurs meilleures amies que les garçons le font. Ajoutons à cela que des études antérieures (Lever, 1976 ; Tietgen, 1982) ont démontré que les filles semblent préférer les relations amicales dyadiques tandis que les garçons semblent préférer les relations amicales étroites avec plusieurs pairs. De plus, l'étude menée par Furman et Buhrmester (1985) révèle que les filles rapportent davantage la présence d'intimité, d'affection et de valorisation dans leurs relations amicales que les garçons. Ils suggèrent donc que les filles peuvent être plus matures dans le développement de leurs relations amicales que les garçons. Une étude (MacEvoy et coll., 2012) portant sur la transgression de l'amitié nous indique que les filles sont davantage conciliantes que les garçons lors d'une trahison, puisqu'elles évaluent les relations amicales comme des relations à long terme.

Pour les relations amoureuses, à notre connaissance peu d'études récentes (Alberoni, 1999 ; Carlson et Rose, 2007 ; Connolly et coll., 1999 ; Furman et

Buhrmester, 1992) traitent de ce sujet. Cela dit, aucune d'entre elles ne compare la réalité des garçons à la réalité des filles lorsqu'ils vivent une relation amoureuse.

Dans l'analyse des questions des enfants, nous tiendrons compte de cette réalité dichotomique des sexes dans leurs perceptions des relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

DEVELOPPEMENT PSYCHOSEXUEL DES ENFANTS
DE 9 A 12 ANS

Développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans

Ce document vous résume en « quelques lignes » le développement psychosexuel des enfants du troisième cycle du primaire.

DÉFINITIONS

Construction de leur identité

De 9 à 12 ans, les enfants construisent leur identité (Simon et coll., 1992; Connolly et coll., 1999; Papalia, Olds et Feldman, 2010; Crooks et Baur, 2003) en tant que fille ou garçon et apprennent à argumenter et débattre leurs opinions et valeurs au travers des relations avec les pairs (Papalia, Olds et Feldman, 2010). D'ailleurs, selon certains auteurs les interactions dans le groupe de pairs semblent stéréotypées considérant la conception stéréotypée des rôles sexués présents dans la société (Papalia, Olds et Feldman, 2010; Saint-Pierre et Viau, 2006)¹².

Socialisation par les pairs

Les interactions que les enfants ont avec leurs pairs leur permettent d'apprendre les tâches nécessaires pour vivre dans cette société tout en expérimentant la vie en société (Erickson, 1982; Papalia, Olds et Feldman, 2010). De plus, le groupe de pairs permet à l'enfant de confronter ses croyances quant au genre féminin ou masculin (Trautner et coll., 2005). Dans le groupe de pairs, il est possible de retrouver des amis-es et des meilleurs-es amis-es. Cela étant dit, les deux types de relations amicales semblent être définis et vécus par les enfants de façon différente (McChristian et coll., 2012). Les normes entourant le groupe de pairs sont d'ailleurs définies par ce même groupe (Connolly et coll., 1999; Simon et coll., 1992), il en va de même pour les relations avec le sexe opposé (Connolly et coll., 1999).

¹² Pour plus d'informations sur ces notions, consulter le document sur la socialisation sexuée.

Éveil amoureux et sexuel

Même si à cet âge l'intérêt romantique envers l'autre sexe est présent, les enfants se défendent avec empressement contre toute allusion à un intérêt envers l'autre sexe (Crooks et Baur, 2003). Cela dit, les enfants vivent en majorité des expériences amoureuses. Une étude américaine réalisée auprès de 1 510 enfants dont 370 enfants en troisième année et 402 enfants en cinquième année nous indiquent que la plupart d'entre eux (58.4% des enfants troisième année et 49.7% des enfants de cinquième année) vivent des relations amoureuses (Carlson et Rose, 2007). De même, plus de la moitié des jeunes Québécois de moins de 13 ans auraient déjà eu au moins un *chum* ou une *blonde* (Fernet, Imbleau, Pilote, 2002).

Il est aussi possible de constater qu'au travers des questions des enfants, il y a des préoccupations concernant les relations amoureuses. Selon Stagnara (1998), les questionnements des enfants de 11 et 12 ans vont de la vie amoureuse des parents, l'honnêteté dans les relations amoureuses, l'attrance pour l'autre sexe à des moyens concrets pour *sortir* avec l'autre sexe voire l'âge permis pour les premières relations sexuelles. En somme, les enfants peuvent avoir plusieurs types de questionnements concernant la sexualité dans sa globalité.

APPLICATION DANS NOTRE RECHERCHE

Tout d'abord, la connaissance du développement psychosexuel des enfants a permis l'élaboration de la grille d'analyse. Celle-ci est donc divisée en regard des différents concepts retrouvés. Trois sections sont élaborées soient les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses. Chacune de ces sections contiennent des éléments de contenu retrouvés tant dans la littérature que lors du test de la grille d'analyse avec un échantillon de questions d'enfants.

Les trois grandes thématiques associées au développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans, sont :

a) les relations garçons-filles qui incluent la présence de stéréotypes dans l'identification des sexes chez les enfants et tout autre comportement entre garçons et filles qui exclut les relations amicales et les relations amoureuses;

b) les relations amicales qui incluent des données descriptives, le type de relation (ex. dyades, de groupe), les types de conflits et leurs causes, la présence d'intimidation et les émotions qui y sont liées ainsi que les nuances entre les amis et les meilleurs amis;

c) les relations amoureuses qui incluent des données descriptives, des notions liées à la séduction, le désir ou non de vivre une relation amoureuse, le dévoilement des sentiments amoureux, les comportements et les sensations ressenties lorsque l'on est amoureux ou lorsque l'on vit une relation amoureuse, les activités faites en amoureux et toutes autres demandes de conseils de la part des enfants. Ces éléments constituent une grande majorité du contenu de la grille d'analyse que vous aurez à évaluer.

SEXUALISATION PRECOCE

Sexualisation précoce

DÉFINITIONS

Le présent document présente les différentes définitions du concept de sexualisation précoce que nous avons retenues dans le cadre de notre recherche :

- La sexualisation précoce se définit par l'imposition d'une sexualité adulte à des enfants ou à des adolescents avant même qu'ils ne soient en mesure de composer avec la sexualité, et ce, au niveau psychologique, émotif et physique (Papadopoulos, 2010).
- Le fait d'induire chez des jeunes filles de 8 à 13 ans des attitudes et des comportements de «petites femmes sexy» (Bouchard et Bouchard, 2004).
- La sexualisation précoce se définit par le fait d'avoir des activités sexuelles à 14 ans ou moins (Collectif, 2009; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001).

APPLICATION DANS NOTRE RECHERCHE

Les concepts entourant la sexualisation précoce nous permettront de contextualiser l'analyse des questions des enfants. En ce sens, si un décalage entre les questionnements concernant les relations garçons/filles, les relations amicales et les relations amoureuses et le développement psychosexuel normal des enfants était remarqué, nous nous questionnerions sur la présence possible de sexualisation précoce. Outre cela, advenant que certains des éléments suivants se retrouvent dans le discours des enfants, ils seront, s'il y a lieu, analysés comme étant une présence de sexualisation précoce dans leurs discours :

- qu'un écart d'âge important (3 ans et +) entre les amoureux (Gowen et coll., 2004) Cependant, dans notre étude, nous considérerons la différence de niveau scolaire. Lorsqu'un écart de deux niveaux scolaires ou plus sera

énoncé par un enfant, il sera pertinent de se questionner sur cet écart puisque le développement psychosexuel des enfants n'est considérablement pas le même à tous les âges de la vie scolaire primaire.

- la pression des pairs en ce qui concerne l'importance d'avoir un «chum» ou une «blonde» (Van Roosmalen, 2000; Duquet, 2005);
- la pression des pairs en ce qui concerne l'importance d'avoir des relations sexuelles (Van Roosmalen, 2000; Duquet, 2005);
- l'agir sexuel potentiel ou réel. En ce sens les préoccupations amenées par les enfants à savoir s'ils doivent avoir des relations sexuelles à leur âge ou ceux ou celles qui disent précisément avoir déjà eu des relations sexuelles seront associés à la sexualisation précoce. Ainsi, certains auteurs considèrent qu'il est précoce d'avoir des relations sexuelles avant l'âge de 14 ans ou moins (Collectif, 2009; Franke-Clark, 2003; Wu et Thomson, 2001);
- l'initiation à des jeux à connotations sexuelles lors de *partys* (Duquet et Quéniart, 2009) ou de fêtes entre amis-es;
- la consommation volontaire ou involontaire de pornographie (Wolak et coll., 2007);
- De plus, il sera pertinent d'analyser et de commenter, s'il y a lieu, le harcèlement soit dans les relations garçons-filles, les relations amicales ou les relations amoureuses en lien avec la consommation de pornographie imposée par un pair et toute autre forme de violence sexuelle.

BIBLIOGRAPHIE

Bouchard, P., St-Amant, J-C., et Tondreau., J. (1996). « Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec ». *Recherches féministes*, vol. 9, n° 1, p. 105-132.

Bouchard, P. et Houle. S. (1994). Les stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation. Niveaux primaire et secondaire. Université Laval, Québec, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, *Les Cahiers du Labraps*, vol. 15.

Bouchard, Pierrette, Jean-Claude St-Amant, Natasha Bouchard et Jacques Tondreau. (1997). *De l'amour de l'école : points de vue de jeunes de 15 ans*, Montréal : Les Éditions Remue-Ménage, 190 p.

Bouchard, P., et Bouchard, N. (2004). La sexualisation des filles peut accroître leur vulnérabilité. *Sisyphé*, 6 p. En ligne. http://sisyphe.org/article.php3?id_article=917». Consulté le 21-03-2013

Carlson, W. et Rose, A. J. (2007). «The Role of Reciprocity in Romantic Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence». *Merrill - Palmer Quarterly*, 53, 2. *ProQuest Social Sciences Premium Collection* 262 p.

Cherkaoui, M. (1992). Les types de socialisation, dans Raymond Boudon, *Traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Collectif, (2009), *Précocité sexuelle : définition ?*, Réseau informations médicales en sexologie, Patho108.com, 2p. (<http://www.patho108.com/sexe/article.php?ais=1112>).

Connolly J., Craig W., Goldberg A. et Pepler D. (1999). «Conceptions of Cross-Sex Friendships and Romantic Relationships in Early Adolescence». *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 28, No. 4.

Crooks, R. et Baur, K. (2003). *Psychologie de la sexualité*. Modulo Éditeur, Canada, 396 p.

Duquet, Francine. (2005). «Les représentations de la performance dans la séduction, les relations amoureuses et les relations sexuelles des adolescents: élaboration et validation d'un instrument de mesure». Thèse de doctorat présentée au Département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Duquet, F. et A. Quéniart. (2009). Perceptions et pratiques de jeunes au secondaire face à l'hypersexualisation et la sexualisation précoce – *Rapport de recherche*. Services aux collectivités de l'UQAM, Forum Jeunesse Montréal et Y des femmes de Montréal, 190 p.

Erickson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed*, New York, Norton.

Fernet, M., Imbleau, M., Pilote, F. (2002). *Sexualité et mesures préventives contre les MTS et la grossesse, dans Institut de la statistiques du Québec, Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, Québec, Les Publications du Québec, coll. La santé et le bien-être, p. 274-291.

Fize, Michel (2003). Ne m'appellez plus jamais crise – Parler de l'adolescence autrement, Éditions Érès :Ramonville St-Ange, 158p.

Franke-Clark, Margot Joan (2003), The father-daughter relationship and its effect on early sexual activity, Dissertation Abstracts International: Section B : The Sciences and Engineering, Mars, vol. 63, no. 8-B, p.3957.

Gowen, L. K., Feldman, S. S., Diaz, R., et Yisrael, D. S. (2004). A comparison of the sexual behaviors and attitudes of adolescents girls with older vs. similar-aged boyfriends. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, no.2, p. 167-175

Papadopoulos, L. (2010). Sexualization of young people review. Crown Copyright, Février 2010, 104 p.

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2010). *Psychologie du développement humain*. Édition Chenelière Éducation inc., Canada, 482 p.

Saint-Pierre, F. et Viau, M-F. (2006). *La sexualité de l'enfant expliquée aux parents*. Éditions du CHU Sainte-Justine, Montréal, 197 p.

Simon, Valerie A., Aikins, Julie W., Prinstein, Michelle J. (2008). «Romantic Partner Selection and Socialization During Early Adolescence». *Child Development*, November/December 2008, Vol. 79, no 6, p. 1676-1692

Stagnara, D. (1999). *Aimer à l'adolescence*, Édition Dunod, Paris, 156 p.

Van Roosmalen, Erica (2000). "Forces of Patriarchy: Adolescent Experiences of Sexuality and Conceptions of Relationships." *Youth et Society* 32 (2) 202-227.

Wolak, J., Mitchell, K., et Finkelhor, D. (2007). Unwanted and Wanted Exposure to Online Pornography in a National Sample of Youth Internet Users *Pediatrics* 2007; 119;247

Wu, L. L., et Thomson, E. (2001). Race Differences in Family Experience and Early Sexual Initiation: Dynamic Models of Family Structure and Family Change, *Journal of Marriage and the Family*, August, vol. 63, no. 3, pp. 682-696.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MÉMOIRE
ANALYSE DE CONTENU DE QUESTIONS D'ENFANTS DU 3^e CYCLE DU
PRIMAIRE PORTANT SUR LES
RELATIONS GARÇONS-FILLES, LES RELATIONS AMICIALES ET LES
RELATIONS AMOUREUSES

**4. EXTRAIT DE LA GRILLE D'ANALYSE DE
CONTENU**

PAR
MYLÈNE DELAFONTAINE-MARTEL

OCTOBRE 2013

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
1. Description de sa gang d'amis												
1.1 Mixte ⁵												
1.2 Non-mixte ⁵												
1.3 Petit groupe ⁷ (dyade)												
1.4 Grand groupe ⁸ (3 personnes et +)												
1.5 Mentionne n'avoir aucun-e ami-e												
2. Durée de la relation amicale												
2.1 Depuis moins d'un mois												
2.2 Entre 1 mois et 6 mois												
2.3 Entre 6 mois et 1 an												
2.4 Un an et plus												
3. Présence d'amis												
3.1 Mentionne avoir un-e ami-e												
3.2 Mentionne avoir des amis-es												
3.3 Mentionne avoir un-e meilleur-e ami-e												

⁵ Crooks et Baur, 2003; Delalande, 2003.

⁶ Freud, 1987; Blyth et coll., 1982; Crooks et Baur, 2003; Delalande, 2003.

⁷ Waldrop et Halver-son, 1973; Brophy, 1972; Omark et Eldman, 1973; Lever, 1974.

⁸ Waldrop et Halver-son, 1973; Brophy, 1972; Omark et Eldman, 1973; Lever, 1974.

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
3.4 Mentionne avoir des meilleurs-es amis-es												
3.5 Mentionne avoir un-e ami-e et des meilleurs-es amis-es												
3.6 Mentionne avoir des amis-es et un-e meilleur-e ami-e												
3.7 Mentionne avoir des amis-es et des meilleurs-es amis-es												
4. Endroits où l'on peut se faire des amis-es ou des meilleurs-es amis-es												
4.1 À l'école												
4.2 Aux activités parascolaires												
4.3 Sur Internet												
5. Type de relation avec le ou la meilleur-e ami-e												
5.1 La relation est pour la vie (best friend forever – BFF) ⁹												
5.2 Mentionne avoir à choisir entre ses multiples meilleurs-es amis-es												
5.3 Mentionne que ses meilleurs-es amis-es ne s'aiment pas												

⁹ Prinstein et Dodge, 2010; MacEvoy et Asher, 2012.

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation						
	Filles			Garçons			Filles			Garçons			
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
5.4 Un-e des meilleurs-es amis-es n'accepte pas qu'il ou elle joue avec ses autres meilleurs-es amis-es (exclusivité de la relation) ¹⁰													
5.5 Exprime le désir de passer du temps seul à seul avec son-sa meilleur-e ami-e ¹¹													
6. Réciprocité de la relation de meilleur-e ami-e													
6.1 Réciproque													
6.2 Non réciproque													
7. Attachement relatif à l'ami-e ou au meilleur-e ami-e dans la mesure où...													
7.1 Il partage les mêmes intérêts													
7.2 Il passe beaucoup de temps ensemble													
7.3 Ne trouve pas quelqu'un d'autre de plus intéressant													
7.4 Vont à la même école													
7.5 Fréquente les mêmes amis													

¹⁰ Clerget, 2001; Eder et Hallinan, 1978.

¹¹ Selman, 1980.

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
8. Critère(s) pour devenir «ami-e»												
8.1 Passer du temps ensemble												
8.2 Habiter l'un près de l'autre												
8.3 Se connaître depuis longtemps												
8.4 Aller à la même école												
8.5 Partager des intérêts communs												
8.6 Autres												
9. Critère(s) pour devenir «meilleur-e ami-e»												
9.1 Passer du temps ensemble												
9.2 Être toujours ensemble												
9.3 Habiter l'un près de l'autre												
9.4 Se connaître depuis longtemps												
9.5 Aller à la même école												
9.6 Partager des intérêts communs												
9.7 Autres												

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation							
	Filles			Garçons			Filles			Garçons				
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e		
10. Conflits entre amis-es et/ou meilleurs-es amis-es														
10.1 Ne pas vouloir perdre l'autre à cause d'un conflit														
11. Cause(s) d'un conflit														
11.1 Conflits en lien avec les activités sociales (ex. jouer ensemble)														
11.1.1 Parce que son ami-e ne veut plus jouer avec lui ou elle														
11.1.2 Parce qu'il ou elle ne veut plus jouer avec son ami-e														
11.1.3 Parce que son ami-e ne veut pas qu'il ou qu'elle joue avec d'autres personnes (exclusivité de la relation amicale) ¹²														
11.2 Conflit en lien avec la réciprocité de la relation amicale														
11.2.1 Parce que son ou sa meilleur-e ami-e ne veut plus l'être														

¹² Clerget, 2001; Eder et Hallinan, 1978

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
11.2.2 Parce que son ami-e ne veut plus l'être												
11.2.3 Parce que la personne désirée comme ami-e ne veut pas l'être												
11.2.4 Parce que la personne désirée comme meilleur-e ami-e ne veut pas l'être												
11.3 Conflits en lien avec les confidences												
11.3.1 Parce que son ami-e ou meilleur-e ami-e a divulgué son secret à un tiers												
11.3.2 Parce qu'il ou elle est mis à part lors des confidences de secrets entre amis-es ou meilleurs-es amis-es												
11.4 Conflits en lien avec les relations amoureuses												
11.4.1 Parce que l'ami-e a indiqué le désir de vivre une relation amoureuse												

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation						
	Filles			Garçons			Filles			Garçons			
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
11.4.2 Parce qu'il ou elle sort avec «l'ex» de son ami-e													
11.4.3 Parce que son «chum» ou sa «blonde» fait partie de la gang d'amis													
11.4.4 Parce que plusieurs amis-es aiment la même personne (jalousie)													
11.5 Autres provenances de conflits													
11.5.1 Parce que son ami-e l'injure													
11.5.2 Parce qu'il ou elle se sent comme un bouche-trou													
11.5.3 Parce que son ami-e lui a dit qu'il ou elle était un bouche-trou et non un vrai-e ami-e													
11.5.4 Parce que son ami-e parle dans son dos													
11.5.5 Parce que son ami-e lui a menti													
11.5.6 Parce que son ami-e lui vole tous ses autres amis-es													

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
11.5.7 Parce que son ami-e le ou la copie												
11.5.8 Parce que son ami-e l'ignore												
12. Émotions ressenties lors du dévoilement d'un secret à un tiers												
12.1 Tristesse												
12.2 Colère												
12.3 Trahison												
13. Critère(s) qui font que la relation entre amis se termine												
13.1 Ne plus passer du temps ensemble												
13.2 Déménagement												
13.3 Changement d'école (ex. passer du primaire au secondaire)												
13.4 Avoir menti à l'autre												
13.5 Suite à un conflit												
13.6 Autres												
14. Critère(s) qui font que la relation de «meilleur-e ami-e» se termine												
14.1 Ne plus passer du temps ensemble												
14.2 Déménagement												

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
14.3 Changement d'école (ex. passer du primaire au secondaire)												
14.4 Avoir menti à l'autre												
14.5 Suite à un conflit												
14.6 Autres												
15. Émotions ressenties lors de la perte d'un-e ami-e ou meilleur-e ami-e												
15.1 Tristesse												
15.2 Colère												
15.3 Stress, Angoisse												
16. Demande de conseils concernant la résolution de conflits												
16.1 Se demande comment résoudre un conflit												
16.2 Se demande comment arrêter de se faire injurier												
16.3 Se demande comment aider les autres à résoudre leurs conflits												

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
17. Sujets de discussion entre amis-es concernant le sexe opposé¹³												
17.1 Filles parlent des garçons												
17.1.1 Lister les plus beaux garçons												
17.1.2 Parler de son amoureux												
17.1.3 Se faire la promesse de ne pas «sortir» avec un tel garçon												
17.1.4 Autres												
17.2 Garçons qui parlent des filles												
17.2.1 Lister les plus belles filles												
17.2.2 Parler de son amoureuse												
17.2.3 Se faire la promesse de ne pas «sortir» avec une telle fille												
17.2.4 Autres												

¹³ Clerget, 2001.

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
18. Motif(s) de taquineries par ses amis-es de même sexe concernant le sexe opposé												
18.1 Parce qu'il ou elle parle avec des camarades de classe de l'autre sexe												
18.2 Parce qu'il ou elle passe du temps avec le sexe opposé												
18.3 Parce qu'il ou elle donne des câlins au sexe opposé												
18.4 Parce qu'il ou elle donne des bisous au sexe opposé ¹⁴												
18.5 Parce qu'il ou elle embrasse le sexe opposé												
19. Tiraillement entre les relations amicales et les relations amoureuses												
19.1 Son «chum» ou sa «blonde» ne veut pas jouer avec ses amis-es												
19.2 Ses amis-es ne veulent pas jouer avec son «chum» ou sa «blonde»												

¹⁴ Dans les questions des enfants, ils sembleraient qu'ils fassent des nuances entre «donner des bisous» et embrasser le sexe opposé. C'est pour cette raison qu'une nuance entre ses deux comportements est présente dans la grille d'analyse.

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation						
	Filles			Garçons			Filles			Garçons			
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
19.3 Son «chum» ou sa «blonde» veut jouer avec ses amis-es et lui ou elle hésite à accepter													
19.4 Son «chum» ou sa «blonde» veut jouer avec ses meilleurs-es et lui ou elle hésite à accepter													
19.5 Doit choisir entre son «chum» ou sa «blonde» et ses amis-es													
19.6 Mentionne devoir choisir entre son «chum» ou sa «blonde» et ses meilleurs-es amis-es													
20. Mentionne être victime d'intimidation													
20.1 Durée													
20.1.1 Depuis peu de temps													
20.1.2 Depuis longtemps ou très longtemps													
20.1.3 Depuis trop longtemps													
20.2 Émotions ressenties face à l'intimidation													
20.2.1 Peur													
20.2.2 Tristesse													
20.2.3 Colère													
20.2.4 Lassitude													

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation						
	Filles			Garçons			Filles			Garçons			
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
20.3 Aide demandée pour régler la situation d'intimidation													
20.3.1 Oui													
20.3.2 Non													
20.4 Personne qui l'ont aidé-e													
20.4.1 Son ami-e													
20.4.2 Son enseignant-e													
20.4.3 Ses parents													
20.4.4 Tout autre professionnel de l'école													
20.4.5 Le Courrier Plume ¹⁵													
20.5 Résultante de la demande d'aide													
20.5.1 La situation a été réglée													
20.5.2 La situation n'a pas été réglée													
20.5.3 L'enfant s'est retiré des autres													

¹⁵ Le *Courrier Plume* est le service qui recueille et répond aux questions des élèves des écoles primaires de la région de Saint-Jean-sur-Richelieu. Il est possible que l'élève demande, dans la question qu'il écrit, de l'aide au *Courrier Plume* pour résoudre la situation d'intimidation.

Grille d'analyse de contenu des questions d'enfants du 3e cycle du primaire portant sur les relations gars-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Thématique	Questions mentionnant avoir vécu/entendu/vu une situation ou indiquant une préoccupation						Questions qui sous-entendent avoir vécu/entendu/vu une situation						
	Filles			Garçons			Filles			Garçons			
	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
20.6 Qui sont les intimidateurs													
20.6.1 Amis-es													
20.6.2 Meilleurs-es amis-es													
20.6.3 Anciens amis-es													
20.6.4 Anciens meilleurs-es amis-es													
20.6.5 Des proches (ne mentionne pas de relation d'amitié)													
20.6.6 Des pairs de l'école													

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MÉMOIRE
ANALYSE DE CONTENU DE QUESTIONS D'ENFANTS DU 3^e CYCLE DU
PRIMAIRE PORTANT SUR LES
RELATIONS GARÇONS-FILLES, LES RELATIONS AMICALES ET LES
RELATIONS AMOUREUSES

**5. EXTRAIT DE LA GRILLE D'ÉVALUATION
DE LA GRILLE D'ANALYSE**

PAR
MYLÈNE DELAFONTAINE-MARTEL

OCTOBRE 2013

Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Item	L'item est :		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.			L'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)
	Clair		Oui	Non	Oui	Non	NA ¹	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA ¹	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	
B. relations AMICALES																	
1. Description de sa gang d'amis																	
1.1 Mixte ²																	
1.2 Non-mixte ³																	
1.3 Petit groupe (dyade) ⁴																	
1.4 grand groupe (3 personnes et plus) ⁵																	
1.5 Mentionne n'avoir aucun-e ami-e																	
2. Durée de la relation amicale																	
2.1 Depuis moins d'un mois																	
2.2 Entre 1 mois et 6 mois																	
2.3 Entre 6 mois et un an																	
2.4 Un an et plus																	

¹ NA = Ne s'applique pas.

² Crooks et Baur, 2003; Delalande, 2003.

³ Freud, 1987; Blyth et coll., 1982; Crooks et Baur, 2003; Delalande, 2003.

⁴ Waldrop et Halver-son, 1973; Brophy, 1972; Omark et Eldman, 1973; Lever, 1974.

⁵ Waldrop et Halver-son, 1973; Brophy, 1972; Omark et Eldman, 1973; Lever, 1974.

Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Item	L'item est :												Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)				
	Clair		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.			l'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non		NA	Oui	Non	NA
B. relations AMICALES																	
4.2 Aux activités parascolaires																	
4.3 Sur Internet																	
5. Type de relation avec le ou la meilleur-e ami-e																	
5.1 La relation est pour la vie (best friend forever - BFF) ⁶																	
5.2 Mentionne avoir à choisir entre ses multiples meilleurs-amis-es																	
5.3 Mentionne que ses meilleurs-es amis-es ne s'aiment pas																	
5.4 Un-e des meilleurs-es amis-es n'accepte pas qu'il ou qu'elle joue avec ses autres meilleurs-es amis-es (exclusivité de la relation amicale) ⁷																	

⁶ Prinstein et Dodge, 2010; MacEvoy et Asher, 2012.

⁷ Clerget, 2001; Eder et Hallinan, 1978.

___ Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales ___
et les relations amoureuses.

Item	L'item est :															Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)	
	Clair		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.			l'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non		NA
B. relations AMICALES																	
5.5 Exprime le désir de passer du temps seul à seul avec son-sa meilleur-e ami-e ⁸																	_____
6. Réciprocité de la relation de meilleur-e ami-e																	_____
6.1 Réciproque																	_____
6.2 Non réciproque																	_____
7. Attachement relatif à l'am-i-e dans la mesure où...																	_____
7.1 Il partage les mêmes intérêts																	_____
7.2 Il passe beaucoup de temps ensemble																	_____
7.3 Ne trouve pas quelqu'un d'autre de plus intéressant																	_____
7.4 Vont à la même école																	_____
7.5 Fréquente les mêmes amis-es																	_____

⁸ Selman, 1980.

___ Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales ___
 et les relations amoureuses.

L'item est :		Clair		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.			L'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)
Item	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA		
B. relations AMICALES																		
10. Conflits entre amis-es et/ou meilleurs-es amis-es																		
<i>10.1 Ne pas vouloir perdre l'autre à cause d'un conflit</i>																		
11. Cause(s) d'un conflit																		
11.1 Conflit en lien avec les activités sociales (ex. jouer ensemble)																		
<i>11.1.1 Parce que son ami-e ne veut plus jouer avec lui ou elle</i>																		
<i>11.1.2 Parce qu'il ou elle ne veut plus jouer avec son ami-e</i>																		
<i>11.1.3 Parce que son ami-e ne veut pas qu'il ou elle joue avec d'autres personnes (exclusivité de la relation amicale)⁹</i>																		

⁹ Clerget, 2001; Eder et Hallinan, 1978.

Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Item	L'item est :															Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)	
	Clair		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.			L'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non		NA
B. relations AMICALES																	
15.2 Colère																	
15.3 Stress, Angoisse																	
15.4 Autres																	
16. Demande de conseils concernant la résolution de conflits																	
16.1 Se demande comment résoudre un conflit																	
16.2 Se demande comment arrêter de se faire injurier																	
16.3 Se demande comment aider les autres à résoudre leurs conflits																	
17. Sujets de discussion entre amis-es concernant le sexe opposé¹⁰																	
17.1 Filles parlent de garçons																	
17.1.1 Lister les plus beaux garçons																	

¹⁰ Clerget, 2001.

Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Item	L'item est :															Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)	
	Clair		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.			L'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non		NA
B. relations AMICALES																	
15.2 Colère																	
15.3 Stress, Angoisse																	
15.4 Autres																	
16. Demande de conseils concernant la résolution de conflits																	
16.1 Se demande comment résoudre un conflit																	
16.2 Se demande comment arrêter de se faire injurier																	
16.3 Se demande comment aider les autres à résoudre leurs conflits																	
17. Sujets de discussion entre amis-es concernant le sexe opposé¹¹																	
17.1 Filles parlent de garçons																	
17.1.1 Lister les plus beaux garçons																	

¹¹ Clerget, 2001.

Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales et les relations amoureuses.

Item	L'item est :		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.			l'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)
	Clair				Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	
B. relations AMICALES																	
18.2 Parce qu'il ou elle passe du temps avec le sexe opposé																	
18.3 Parce qu'il ou elle donne des câlins au sexe opposé																	
18.4 Parce qu'il ou elle donne des bisous au sexe opposé ¹²																	
18.5 Parce qu'il ou elle embrasse le sexe opposé																	
18.6 Autres																	
19. Tiraillement entre les relations amicales et les relations amoureuses																	
19.1 Son "chum" ou sa "blonde" ne veut pas jouer avec ses amis-es																	
19.2 ses amis-es ne veulent pas jouer avec son "chum" ou sa "blonde"																	

¹² Dans les questions des enfants, ils sembleraient qu'ils fassent des nuances entre "donner des bisous" et "embrasser" le sexe opposé. c'est pour cette raison qu'une nuance entre ses deux comportements est présente dans la grille d'analyse.

___ Grille d'évaluation de la grille d'analyse des questions d'enfants du 3^e cycle du primaire portant sur les relations garçons-filles, les relations amicales ___
 et les relations amoureuses.

Item	L'item est :												L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.	L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.	L'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.	Commentaires ou suggestions (s'il y a lieu)				
	Clair		Pertinent		L'item est en concordance avec la thématique.			L'item est en concordance avec le développement psychosexuel des enfants de 9 à 12 ans.			L'item est en concordance avec le modèle théorique de la socialisation sexuée.						L'item est en concordance avec le concept de la sexualisation précoce.			
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	NA	Oui	Non	NA	Oui	Non					NA	Oui	Non	NA
B. relations AMICALES																				
20.4.3 Ses parents																				
20.4.4 Tout autre professionnel de l'école																				
20.4.5 Le <i>Courrier Plume</i> ¹³																				
20.5 Résultante de la demande d'aide																				
20.5.1 La situation est réglée																				
20.5.2 La situation n'est pas réglée																				
20.5.3 L'enfant s'est retiré des autres																				
20.6 Qui sont les intimidateurs																				
20.6.1 Amis-es																				
20.6.2 Meilleures amis-es																				
20.6.3 Anciens amis-es																				

¹³ Le *Courrier Plume* est le service qui recueille et répond aux questions des élèves des écoles primaires de la région de Saint-Jean-sur-Richelieu. Il est possible que l'élève demande, dans la question qu'il écrit, de l'aide au *Courrier Plume* pour résoudre la situation d'intimidation.

APPENDICE 4

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ

Marieville, le 28 novembre 2012

Famille à Cœur
130 rue Saint-Georges
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec)
J3B 2S8

M. Patrick Régnier,

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que je désire collaborer avec votre organisme, et plus précisément avec le service du *Courrier Plume* pour mon projet de mémoire en sexologie.

Je suis actuellement en première session de la maîtrise en sexologie, concentration recherche-intervention. Mes intérêts portent sur les questionnements et les préoccupations des enfants en regard des relations entre garçons et filles. Ainsi, l'objectif de mon projet de recherche serait d'analyser le contenu de questions d'enfants du troisième cycle du primaire portant sur les relations entre garçons et filles et les relations amoureuses.

Dans le présent document, la procédure, les implications et les considérations déontologiques seront explicitées. La section *Procédure* contient le détail de la démarche effectuée par la chercheuse. En ce qui concerne la section *Implications*, les engagements de la directrice de recherche, de la chercheuse et de l'organisme seront décrits. Pour terminer, les avantages qu'implique cette recherche pour l'organisme seront présentés, ainsi que les considérations déontologiques en regard, notamment, de la confidentialité.

Procédure

Le *Courrier Plume* reçoit entre 50 et 200 lettres, par semaine, en moyenne. Sur ce nombre, environ 14 % des lettres concernent les enfants du troisième cycle du primaire en regard de leurs préoccupations ou réalités sur les relations entre garçons et filles et les relations amoureuses.

- a) Le premier tri sera effectué par la responsable du *Courrier Plume* et des stagiaires lors de la codification hebdomadaire et ce, en fonction des codes habituellement attribués à cette correspondance¹

¹ Code 1 : dessins simples; intérêt pour le *Courrier Plume*; petits poèmes; description physique de l'enfant; etc. Code 2 : l'enfant s'exprime sur différents sujets, mais ne demande aucune aide. Par exemple, parle d'une peine ou d'une joie, d'une relation amoureuse ou amicale, parle du décès de quelqu'un, etc. Code 3 : l'enfant s'exprime et demande des conseils ou des solutions sur différents sujets. Les sujets peuvent être par exemple, les relations amicales ou relations amoureuses, des conseils pour performer davantage en classe, etc. Code 3+ : Lettres dans lesquelles l'enfant traite d'un sujet grave tels que, la violence physique, la violence sexuelle, d'idées suicidaires, de fugues, d'intimidation, etc.

- b) Seules les lettres codées 2 et 3 feront l'objet d'une première lecture par la chercheure, pour ne sélectionner par la suite que celles portant spécifiquement sur les préoccupations et réalités associées aux relations entre garçons et filles et aux relations amoureuses, et ce, en raison d'une fois par semaine (ou sous réserve d'une entente avec M. Patrick Régnier).
- c) Les lettres sélectionnées feront l'objet d'une retranscription par la chercheure, en retirant toute information qui pourrait permettre d'identifier l'enfant (prénom, nom, nom de l'école, nom de ses amis, nom de ses proches, surnom de son animal préféré, etc.). Seuls le niveau scolaire et/ou l'âge et le sexe de l'enfant seront conservés.
- d) Par la suite, M. Patrick Régnier s'assurera que le contenu des lettres sélectionnées et retranscrites ne permet pas d'identifier l'enfant et garanti pleinement la confidentialité des données.
- e) Finalement, suite à cette procédure, les lettres originales seront détruites, selon les façons de faire déjà établies par l'organisme.
- f) Cependant, la chercheure s'entend pour détruire les copies retranscrites après la remise de son mémoire, mais conservera ces données sous clé d'ici là.

Implications

En somme, l'organisme Famille à Cœur s'engage à fournir les lettres des enfants, à chaque semaine, de novembre 2012 à juin 2013.

L'étudiante, Mylène Delafontaine-Martel, s'engage à respecter les ententes de confidentialité selon la procédure décrite ci-dessus. De même, une copie du mémoire complété sera remise à l'organisme.

La directrice de recherche, Francine Duquet, professeure au département de sexologie de l'UQAM, supervisera chacune des étapes du déroulement de la recherche, tout en guidant l'étudiante dans la procédure et dans l'analyse des données recueillies.

Rappelons que le devis de recherche ne doit être déposé qu'en mai prochain au sous-comité d'admission et d'évaluation du département de sexologie et c'est sous toute réserve de l'approbation du devis de recherche que nous pourrions procéder à l'analyse des questions. Mais il importe de convenir, dès maintenant, de la procédure pour la cueillette des données.

Confidentialité

La chercheure signera une entente de confidentialité auprès de l'organisme. Cela dit, précisons que dans ce contexte précis, il n'y a pas de contact réel avec les enfants. De plus, il n'y a aucune possibilité de les identifier suite aux procédures déjà explicitées, de sorte qu'il n'y a pas de

préjudices possibles, ni pour l'enfant, ni pour l'organisme. Sans compter que, lors de la rédaction du mémoire, il ne sera pas possible d'identifier les enfants par l'intermédiaire des extraits choisis de leurs lettres.

Avantages

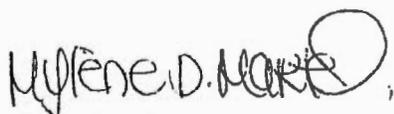
Cette recherche comporte des avantages. Ainsi, elle permettra de dresser un portrait des préoccupations et réalités des enfants sur les thèmes des relations entre gars et filles et relations amoureuses, et ce, à un âge où apparaissent les premiers éveils amoureux. Peu d'études portent sur le sujet, ce qui rend la démarche originale.

Ces résultats permettront également de dégager d'éventuelles pistes d'intervention qui s'avèreront utiles dans toutes démarches d'éducation à la sexualité et qui pourront sans doute donner des repères pour les intervenants et bénévoles de l'organisme Famille à Cœur.

Par la signature de ce document, les différentes parties s'engagent à respecter les modalités précédemment énoncées.

Veillez recevoir, M. Régnier, l'expression de nos remerciements anticipés.

c.c. Mme Manon Hélène Desjardins, directrice générale de Famille à Cœur
c.c. M. Martin Blais, directeur des études de cycles supérieurs, Département de Sexologie,
UQAM



Mylène Delafontaine-Martel
Étudiante à la maîtrise en sexologie, UQAM
Téléphone : 438-874-9263
mylenedm.90@hotmail.ca



Francine Duquet, Ph.D.
Sexologue
Professeur Département de Sexologie
Université du Québec à Montréal
Téléphone : 514-987-3000, poste 4465
duquet.francine@uqam.ca



Patrick Régnier
Coordonnateur du développement
communautaire
Téléphone : 450-346-1734
pregnier@familleacoeur.qc.ca

APPENDICE 5

CODE D'ÉTHIQUE DE L'ORGANISME COMMUNAUTAIRE *FAMILLE À COEUR*

Famille à Cœur Inc.
130, rue Saint-Georges
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) J3B 2S8

Code d'éthique



VOTRE maison de la famille

En date du 29 février 2008

Le présent code d'éthique vous est remis afin de maintenir et d'améliorer les relations Interpersonnelles au sein de Famille à Cœur, dans le respect de chacun. Ce document se veut un guide de référence général pour favoriser l'établissement d'un cadre de vie agréable pour tous. La plupart des règles contenues au présent code d'éthique sont déjà connues de tous, mais il est important qu'elles soient écrites, de façon à éviter toute interprétation ou confusion.

1) Valeurs véhiculées par Famille à Cœur

a) Respect

Œuvrer à Famille à Cœur implique le plus grand respect de toutes les personnes qui y travaillent, rémunérées ou non, ainsi que des valeurs qui y sont prônées.

b) Discrétion

La discrétion est une qualité requise dans la circulation des informations reliées à tous les niveaux de responsabilité de l'entreprise.

c) Respect de la Charte des droits et libertés

Famille à Cœur partage les valeurs de la Charte des droits et libertés, en applique les dispositions pertinentes, notamment à l'égard des échanges, préjugés et comportements relatifs à la politique, la religion et la race, en présence de la clientèle ou des bénévoles. Famille à Cœur réprouve tout comportement ou parole qui irait à l'encontre de la Charte.

d) Conséquences du non respect des valeurs prônées

Une personne qui présenterait des attitudes, un langage ou des comportements en contradiction avec l'image et la philosophie humaniste qui guide les actions de Famille à Cœur, et ce, en présence de la clientèle ou des bénévoles devra répondre des conséquences sur le milieu à une instance supérieure.

2) Confidentialité

a) Obligation de confidentialité

La nature des activités de Famille à Cœur oblige chaque membre du personnel à ne pas laisser filtrer d'informations relatives à notre clientèle, notre personnel, la direction générale ainsi que le conseil d'administration.

b) Informations personnelles

Famille à Cœur conserve dans ses dossiers des informations confidentielles au nom de chaque personne à son emploi, rémunéré ou bénévole. Nul ne peut avoir accès à ces informations sans l'autorisation de la personne concernée, à l'exception des membres de la direction, des employés mandatés par elle dans le cadre de leurs fonctions, ou autres personnes déléguées dans des situations particulières limitées dans le temps.

c) Références

Aucune personne n'est autorisée à donner des références ou fournir des renseignements sur les employés ou les bénévoles à quiconque au nom de Famille à Cœur, à moins d'autorisation spécifique de la direction.

Les employés peuvent donner des références en leur nom personnel, à condition qu'aucune information confidentielle détenue par Famille à cœur ne soit utilisée pour ce faire.

3) Relations Interpersonnelles

a) Liens affectifs entre membres du personnel, la clientèle et les bénévoles

Bien que des liens affectifs puissent se développer entre membres du personnel, avec certains clients ou des bénévoles, il est important de limiter les démonstrations affectives au minimum, afin de conserver un milieu de travail agréable pour tous.

b) Problématiques personnelles

Les employés de Famille à Cœur sont invités à faire preuve de discernement et à ne pas imposer leurs problèmes personnels sans lien avec le travail à leurs collègues.

c) Langage

Il est recommandé de porter attention au langage utilisé en présence de la clientèle et des bénévoles.

d) Conseils et jugements

Il est important de respecter le cadre de ses fonctions dans les diagnostics posés, les jugements émis ou les conseils donnés aux bénévoles ou à la clientèle. Il est également important de s'assurer que les diagnostics, jugements ou conseils donnés cadrent bien avec la philosophie de Famille à Cœur.

4) Tenue vestimentaire et présentation

Il est recommandé de se rappeler que Famille à Cœur est un environnement de travail, et de choisir sa tenue vestimentaire en conséquence. Il faut aussi se rappeler que la discrétion est de mise dans le choix des vêtements et accessoires, tels que le port de chandails, camisoles ou chemisiers trop moulants ou au décolleté trop plongeant.

Le port de leggings et de jeans délavés ou très vieux est interdit.

La longueur minimale permise des shorts, bermudas et jupes est de 2 pouces au-dessus du genou.

Pour faciliter le travail et diminuer le risque de blessures, il est recommandé de porter des chaussures à talon bas.

Les tatouages, piercings et autres ornements corporels doivent être, autant que possible, gardés loin des regards.

Le maquillage doit être léger.

Un parfum léger est permis, tant porté que diffusé dans l'air, afin de respecter l'environnement de chacun.

5) Aliments et boissons

Il est interdit de consommer des boissons alcoolisées sur les lieux de travail, sauf autorisation expresse de la direction à des occasions bien précises.

Il est recommandé de limiter la consommation d'aliments ou gommages à mâcher devant la clientèle, ainsi que de limiter cette consommation aux périodes de pauses.

6) Utilisation du matériel

Une attention particulière doit être portée au matériel mis à la disposition du personnel et des bénévoles afin que son usage demeure en lien avec la tâche à accomplir. L'usage du matériel à des fins personnelles est strictement limité, incluant l'accès aux courriers électroniques personnels et à Internet. Toute négligence ou abus pourra entraîner un avis disciplinaire.

7) Sollicitation, vente et représentation

Il est strictement interdit de vendre ou d'offrir des services, des objets ou de la nourriture à la clientèle, à moins d'autorisation expresse de la direction de Famille à Cœur.

Il est également interdit d'accepter toute sollicitation ou offre d'agents extérieurs à Famille à Cœur, à moins d'autorisation expresse de la direction.

La seule sollicitation permise à Famille à cœur est celle qui permet de vendre les produits et services de Famille à cœur.

Nul n'est autorisé à faire des activités de représentation ou de sollicitation au nom de Famille à cœur, à moins que ces activités fassent partie de la description de tâches de cette personne, ou sur autorisation expresse de la direction.

Enfin, aucune affiliation ou représentation auprès de partis politiques, de quelque niveau que ce soit, au nom de Famille à cœur n'est permise.

8) Harcèlement

Toute forme d'harcèlement et / ou d'abus de pouvoir dénoncé par une ou plusieurs personnes fera l'objet d'une enquête et si celle-ci s'avérait confirmée, la personne fautive, selon la gravité et le degré de conscience des gestes posés, peut être suspendue de ses fonctions de façon temporaire ou définitive. Dans le cas d'un(e) employé(e), des mesures de congédiement pourront être entreprises.

Toute personne victime ou témoin de tels gestes ou comportements a la responsabilité de les dénoncer soit à la direction ou par écrit au Conseil d'administration avec copie conforme à la direction.



CONFIRMATION DE RÉCEPTION
du Code d'éthique de Famille à Cœur

Le **Code d'éthique** est un document conçu afin de servir de guide référence pour favoriser l'établissement d'un cadre de vie agréable pour tous à **Famille à Cœur**. On y retrouve des informations concernant les valeurs véhiculées par l'organisme, la politique de confidentialité, les relations interpersonnelles, la tenue vestimentaire, la consommation d'aliments et de boissons alcoolisées, l'utilisation du matériel, la sollicitation et le harcèlement.



Je confirme avoir reçu une copie de ce code d'éthique

Nom de *la chercheuse*

Mylène Delafontaine - Martel

Signature de *la chercheuse*

Mylène D. Martel

Date :

20 décembre 2012

Note : cette fiche est signée en deux exemplaires. L'un est pour vous et l'autre nous est remis afin qu'il puisse être conservé dans votre dossier d'employé.

APPENDICE 6

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Mylène Delafontaine-Martel

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

21 mai, 2013

BIBLIOGRAPHIE

- ABC News, (2011). *Geo-Girl pre-teen make-up line debuts in Walmart stores Make-up appeals to children 8 to 12 years old*. En ligne. [«http://www.abcactionnews.com/news/local-news/geo-girl-pre-teen-make-up-line-debuts-in-walmart-stores»](http://www.abcactionnews.com/news/local-news/geo-girl-pre-teen-make-up-line-debuts-in-walmart-stores).
- Adams, R.E., Santo, J.B. et Bukowski, W.M., (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental psychology*, 47(6), 1786.
- Albert, B., Brown, S., et Flanigan, C., (2003). 14 and younger: The sexual behavior among young adolescents (summary). Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Alberoni, F., (1999). *Le premier amour*. Éditions Plon, France, 207 p.
- American Association of University of Women., (1993). *Hostile hallways : the AAUW survey on sexual harassment in America's school*. Washington, DC.
- American Psychological Association., (2010). *Report of APA Task Force on the Sexualization of Girls*. En ligne. [«http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report.aspx»](http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report.aspx).
- Archives du *Courrier Plume.*, (2012-2013). *Documents disponibles pour consultation seulement*. Famille à Coeur.
- Armour, S. et Haynie, D. L., (2007). Adolescent Sexual Debut and Later Delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 36, p. 141-152.
- Aucoin, D., (2000). *Feminist report says "sexist stereotypes" abound in prime time*. The Oregonian, p.E9.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banich, M. T., (2004). *Cognitive neuroscience and neuropsychology*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, É., (2014). *Portrait de la violence dans les écoles du Québec: retombées sur la pratique et l'opinion publique. Conférence présentée dans le cadre du 5e Congrès biennal du CQJDC, Québec, avril, 2014*. En ligne. [«http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Resultats_en_bref_de_la_recherche_SEVEQ.pdf»](http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Resultats_en_bref_de_la_recherche_SEVEQ.pdf)

- Bee, H. et Boyd, D., (2008). *Les âges de la vie – Psychologie du développement humain*. Saint-Laurent (Québec). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 468 p.
- Bergonnier-Dupuy, G., (1999). Pratiques éducatives parentales auprès de jeunes enfants. In Y. Lemel & B. Roudet (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan.
- Berman, H., McKenna, K., Arnold, C. T., Taylor, G., et MacQuarrie, B., (2000). Sexual Harassment: Everyday violence in the lives of girls and women. *Advanced Nursing*, 22, 32-46.
- Bissonnette, S., (2007). *Sexy Inc. : Nos enfants sous influence*. Prod. Patricia Bergeron. Office national du film du Canada, Montréal, 32 min, 27 s.
- 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 : revue internationale d'étude québécoises*, vol.12, n 2, p.23-46.
- Blyth, D. A., Hill, J. P., et Theil, K. S., (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familiar and non-familiar adults and young people. *J. Youth Adolescence*. 11: 425-449.
- Bonnet, G., (2003). *Défi à la pudeur- Quand la pornographie devient l'initiation sexuelle des jeunes*. Éditions Albin Michel. France, 230 p.
- Bossler, M. A., Holt, J. T. et May, C. D., (2012). Predicting online harassment victimization among a juvenile population. *Youth & Society*. 44(4) 500– 523.
- Bouchard, P. et Bouchard, N., (2003), *Miroir, miroir... La précocité provoquée de l'adolescence et ses effets sur la vulnérabilité des filles*. Les cahiers de recherche du GREMF 87, Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Université Laval : Québec, 74p.
- Bouchard, P. et Bouchard, N., (2004), *La sexualisation précoce des filles peut accroître leur vulnérabilité, Sisyphe. En ligne* [«\(http://sisyphe.org/article.php3?id_article=917\)»](http://sisyphe.org/article.php3?id_article=917).
- Boyce, W.F., Gallupe, O. et Fergus, S., (2008). Characteristics of Canadian youth reporting a very early age of first sexual intercourse. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 17(3), 97-108.
- Brown, I. D. et L'Engle, K. L., (2009). X-rated : sexual attitudes and behaviours associated with US early adolescents' exposure to sexually explicit media. *Communication Research*, 36, 128-151.

- Buhrmester, D., (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101-1111.
- Buhrmester, D. et Furman, W., (1987). The development of companionship and intimacy. *Child development*, 58(4), 1101-1113.
- Bussey, K. et Bandura, A., (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*. vol 106(4), 676-713.
- Byers, S. E., Sears, H. A., Voyer, S. D., Thurlow, J. L., Cohen, J. N., et Weaver, A. D., (2003). An adolescent Perspective on Sexual Health Education at School and at Home: II. Middle School Students. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, vol. 12, no 1, p. 19-33
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D. et Gariépy, J.-L., (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- Calzo, J.P., Antonucci, T.C., Mays, V.M. et Cochran, S.D., (2011). Retrospective recall of sexual orientation identity development among gay, lesbian, and bisexual adults. *Developmental Psychology*, 47(6), 1658-1673.
- Carlson, W. et Rose, A.J., (2007). The Role of Reciprocity in Romantic Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 262-290.
- Carlson W. et Rose A., (2012). Brief report: Activities in heterosexual romantic relationships: Grade differences and associations with relationship satisfaction. *Journal of Adolescence* 35, 219–224
- Caron, H. A., (2012). *Et les enfants dans tout ça?*. Université du Montréal. En ligne. <<http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-sociales-psychologie/20121114-television-chronique-dune-mort-annoncee-vraiment.html>>.
- Carroll, M-S., (2014). *Analyse de contenu des questions posées sur le site Internet de Tel-Jeunes par des jeunes âgés de 11 à 14 ans : préoccupations sur la sexualité, place des codes de la pornographie et de la sexualisation précoce*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en sexologie.
- Carver, K., Joyner, K., et Udry, J. R., (2003). *National estimates of adolescent romantic relationships*. dans Florsheim, P. (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 23–56) Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) de Rimouski., (2009). *Hypersexualisation ? - Guide pratique d'information et d'action*. En ligne. « http://www.rqcalacs.qc.ca/publicfiles/volume_final.pdf».
- Centre d'analyse stratégique, (2012). *L'hypersexualisation de l'espace public : comment protéger les enfants ?*. En ligne. «http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/Charte/Hypersexualisation_de_l_espace_public.pdf».
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, (2012). *Hypersexualisation des jeunes filles : un phénomène social toujours préoccupant?* En ligne. «<http://cdeacf.ca/dossier/dossier-special-lhypersexualisation-jeunes-filles-phenomene>».
- Centre de Recherche et d'Information des Organismes de Consommateurs (CRIOC), (2011). *L'hypersexualisation*. En ligne. « <http://www.crioc.be/files/fr/5992fr.pdf>».
- Cherkaoui, M., (1992). *Les types de socialisation* dans Raymond Boudon, *Traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Choquette, H., (2014). *Grande Fille !* [DVD]. ONF. En ligne. https://www.onf.ca/film/grande_fille/trailer/grande_fille_bande-annonce2
- Clements, G., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P., (2011). *Les comportements sexuels des enfants de 2 à 12 ans victimes d'agression sexuelle ou non* dans *L'agression sexuelle : Transformations et paradoxes*. En ligne. «<http://www.cifas.ca/> et <http://www.psychiatrieviolenca.ca/>».
- Clerget, S., (2001). *Nos enfants aussi ont un sexe - Comment devient-on une fille ou un garçon?*. Éditions Robert Laffont S.A., Paris, 267 p.
- Code Criminel du Canada, (2015). En ligne. «<http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-46.pdf>».
- Collectif, (2009). *Précocité sexuelle : définition?, Réseau informations médicales en sexologie*. En ligne «<http://www.patho108.com/sexe/article.php?ais=1112>».
- Commission Européenne, (2011). *Stratégie numérique: l'âge des enfants qui utilisent les réseaux sociaux diminue; une enquête révèle que beaucoup ignorent les risques fondamentaux pour leur vie privée*. En ligne. « http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-479_fr.htm».
- Commission scolaire des Hautes-Rivières, (2012). Service des ressources éducatives aux jeunes - Organisation scolaire – Déclaration de la clientèle scolaire.

- Conditions d'utilisation de Facebook, (2015). En ligne.
 «<https://www.facebook.com/policies/>»
- Connolly J., Craig W., Goldberg A. et Pepler D., (1999). Conceptions of Cross-Sex Friendships and Romantic Relationships in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 28, No. 4.
- Connolly, J. et McIsaac, C., (2009). Adolescents' Explanations for Romantic Dissolutions: A Developmental Perspective. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1209-1223. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.01.006
- Conseil du Statut de la Femme, (2008). *Le sexe dans les médias : obstacles aux rapports égaux*. En ligne.
 «<http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-29-236.pdf>».
 Consulté le 21-04-2013.
- Conseil du Statut de la Femme, (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*. En ligne.
 «<https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/resume-de-letude-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>».
- Couchenour, D. et Chrisman, K., (1996). Healthy Sexuality Development in Young Children, *Dimensions of Early Childhood*, vol. 24, no 4, p.30-36
- Cousinet, R., (1959). *La vie sociale des enfants essai de sociologie enfantine*. 2e ed. Paris: Paris Scarabée.
- Crooks, R. et Baur, K., (2003). *Psychologie de la sexualité*. Mont-Royal, Québec : Mont-Royal, Québec : Modulo.
- Dafflon Nouvelle, A-M., (2004). *Socialisation différentielle des sexes : quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons?* En ligne.
 «<http://icp.ge.ch/sem/f30405/IMG/pdf/socialisation.pdf>».
- Dalens, R. et Roques, M., (1998). Quelle éducation sexuelle pour les enfants?, *Cahiers sexologiques cliniques*, vol. 14, no 85, p. 9-11
- Deldime, R. et Vermeulen, S., (2004). *Le développement psychologique de l'enfant*. (7e éd.. éd.). Bruxelles : Bruxelles : De Boeck.
- Document d'accompagnement des bénévoles, (2011). Mon outil de travail pour le *Courrier Plume*. 16 p.
- Douvan, E., et Adelson, J., (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.

- Duquet, F. et Quéniart, A., (2009). Perceptions et pratiques de jeunes au secondaire face à l'hypersexualisation et la sexualisation précoce – *Rapport de recherche. Services aux collectivités de l'UQAM*, Forum Jeunesse Montréal et Y des femmes de Montréal, 190 p.
- Duquet, F., Gagnon, G., Faucher, M., (2010). *Oser être soi-même*. En ligne. «http://www.hypersexualisationdesjeunes.uqam.ca/OSER_ETRE_SOI_MEME_DOC_COMPLET.pdf».
- Duquet, F., (2011). *Outils pour les jeunes face à l'hypersexualisation. Guide d'accompagnement à la formation- Pistes de réflexion et d'intervention*.
- Duquet, F., (2013). *L'hypersexualisation sociale et les jeunes*. En ligne. «http://www.hypersexualisationdesjeunes.uqam.ca/Article_Cerveau_et_Psycho-2013.pdf»
- Duquet, F., (à paraître), *On est encore des enfants ! Programme de prévention de la sexualisation précoce pour des enfants du 3e cycle primaire*, Service des partenariats et du soutien à l'innovation, Université du Québec à Montréal.
- Durand, M., (2005), Hypersexualisation des filles. Échec du féminisme?. *Gazette des femmes*, sept-oct, vol. 27, no. 2, p. 15-23.
- Eadie, J., (2004), *Sexuality: The essential glossary*. London: Édition Arnold, 286 p.
- Éducaloi, (2016). *Consentement sexuel*. En ligne. «<https://www.educaloi.qc.ca/capsules/lage-du-consentement-sexuel>».
- Éducaloi, (2016). *Consentement sexuel*. En ligne. «<https://www.educaloi.qc.ca/capsules/le-consentement-sexuel>».
- Éducaloi, (2016). *Consentement sexuel*. En ligne. «<https://www.educaloi.qc.ca/capsules/le-consentement-sexuel-non-valide>».
- EPTC 2, (2010). En ligne. «<http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-epc2/chapter2-chapitre2/#toc02-1>».
- Environics, (2001). *Jeunes Canadiens dans un monde branché*. Réseau Éducation-Médias, 97 p. En ligne. [<http://www.media-awareness.ca/francais/index.cfm>].
- Erickson, E.H., (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Escobar-Chavez, L, S., Tortolero, S, R., Markham, C, M., Low, B, J., Eitel, P., Thickstun, P., (2005). Impact of the media on adolescent sexual attitudes and behaviors. *Pediatrics*. 116 ; 303.

Famille à Coeur (aucune date). Site Internet :
<http://www.familleacoeur.qc.ca/contenu/10-courrier-plume-.php>

Fernet, M., Imbleau, M., Pilote, F., (2002). Sexualité et mesures préventives contre les MTS et la grossesse, dans Institut de la statistiques du Québec, Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois. Québec, Les Publications du Québec, coll. La santé et le bien-être, p. 274-291. En ligne. «<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/sante-globale/enquete-sante-enfants-ados.pdf>»

Finer, B. L. et Philbin, M. J., (2013). Sexual Initiation, Contraceptive Use, and Pregnancy Among Young Adolescents. *Pediatrics*. En ligne. «www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2012-3495».

Fize, M., (2005). *Ne m'appellez plus jamais crise – Parler de l'adolescence autrement*. Éditions Érès : Ramonville St-Ange, 158p.

Franke-Clark, M. J., (2003). The father-daughter relationship and its effect on early sexual activity. *Dissertation Abstracts International: Section B : The Sciences and Engineering*, mars, vol. 63, no. 8-B, p.3957.

Friedrich, W. N., Ficher, J., Broughton, D., Houston., et Shafran, C. R., (1998). Normative sexual behavior in children: A contemporary sample. *Official Journal of the American academy of pediatrics*. 1001, e 9.

Freud, S., (1962). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. trad. fr. Paris, ed: Gallimard.

Furman, W. et Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental psychology*, 21(6), 1016.

Furman, W. et Buhrmester, D., (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.

Gâdin Gillander, K., (2012). Sexual Harassment of Girls in Elementary School : A Concealed Phenomenon Within a Heterosexual Romantic Discourse. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(9) 1762-1779.

Galland, O., (2010). Introduction. Une nouvelle classe d'âge. *Ethnologie française*, vol. 40, p. 5-10.

Gaudreau, L., (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal (Qué.) : Guérir éditeur ltée, 297 p.

George, L., (2007). Eight-year-olds in fishnets, padded “bralettes” and thong panties: Welcome to the junior miss version of raunch culture. *Maclean's*. 119, 37-40.

- Gerber, S., (2008). *Amours et amitiés enfantines*. Éditions Marabout, Espagne, 251 p.
- Goldfarb, L., (2006). «Réflexion sur les liens entre la sexualisation précoce des filles et la violence- Proposition d'un cadre d'analyse». *Les cahiers de la femme*, vol. 25, no 1.2, p.54- 60.
- Golse, B., (2012). Mal de vivre- La préadolescence, une période à risques. *Non-Violence Actualité*. mars-avril 2012, no. 321. 28 p.
- Gouvernement du Québec, (1984). *Formation personnelle et sociale-Primaire*. Ministère de l'éducation, Québec, 56 p.
- Gouvernement du Québec, (1993). *Programme Vers qui ? Vers quoi ? - Guide de l'adulte*. Ministère de l'Éducation. En ligne. «http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/28-2632.pdf».
- Gouvernement du Québec, (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Ministère de l'éducation, Québec, 272 p.
- Gouvernement du Québec, (2007). *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait. Plan d'action ministérielle 2007-2010*. En ligne. «http://www.mels.gouv.qc.ca/cond-fem/pdf/PlanAction2007-2010_EgaliteDroit.pdf».
- Gouvernement du Québec, (2009). *Virage, les rapports égalitaires à l'école*. En ligne. «<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virage8/index.asp?page=rappportsEgalitaires>».
- Gouvernement du Québec, (2012). *Projet de loi no.56 - Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. En ligne. «<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5etfile=2012C19F.PDF>».
- Gouvernement du Québec, (2014). *Mosaïk - Des outils de promotion et de prévention en matière de sexualité jeunesse*. En ligne. «<http://ecoleensante.inspq.qc.ca/mosaik.aspx>».
- Gouvernement du Québec, (2015a). *Apprentissage en éducation à la sexualité - Préscolaire et Primaire*. En ligne. «http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Apprentissages_prescolaire-primaire_FR.pdf».
- Gouvernement du Québec, (2015b). *Promotion et prévention en matière de sexualité jeunesse- Projet Mosaïk*. En ligne. «<http://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/mosaik/>».

- Gouvernement du Québec, (2016). *Éducation à la sexualité* - En ligne. «<http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/education-a-la-sexualite/>».
- Gowen, L. K., Feldman, S. D., Diaz, R. et Yisrael, D. S., (2004). A comparison of the sexual behaviors and attitudes of adolescent girls with older vs. similar-aged boyfriends, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, no. 2, pp.167-175.
- Halpern, C.T., Oslak, S.G., Young, M., Martin, S. et Kupper, L., (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Am. J. Public Health*, 91(10), 1679-1685.
- Havighurst, R. J., (1953). *Human development and education*. New York: McKay.
- Hefez, S., (2012). Devenir l'objet le plus sexy, le plus désirable...*Non-Violence Actualité*. mars-avril 2012, no. 321. 28 p.
- Herman-Giddens, M.E., Slora, E.J., Wasserman, R.C., Bourdony, C.J., Bhapkar, M.V., Koch, G.G. et Hasemeier, C.M., (1997). Secondary sexual characteristics and menses in young girls seen in office practice: a study from the Pediatric Research in Office Settings network. *Pediatrics*, 99(4), 505.
- Hines, M., Brook, C., et Conway, G. S., (2004). Androgen and psychosexual development: Core gender identity, sexual orientation and recalled gender role behavior in women and men with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Journal of Sex Research*, 41, 75-81.
- Jackson, S. et Vares, T., (2015). Too many bad role models for us girls': Girls female pop celebrities and "sexualization". *Sexualities*. vol. 18(4), p. 480-498.
- Jouanno, C., (2012). *Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité*. Rapport parlementaire de la république de Française. En ligne. «http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_hypersexualisation2012.pdf»
- Kang, M. et Quine, S., (2007). Young people's concerns about sex: unsolicited questions to a teenage radio talkback programme over three years. *Sex Education*, 7(4), 407-420.
- Kohlberg, L., (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. In E. E. Maccoby (Ed), *The Development of Sex Differences*. Stanford : University Press.

- Kahn Jr, P.H. et Turiel, E., (1988). Children's conceptions of trust in the context of social expectations. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 403-419.
- Kovacs, D.M., Parker, J. et Hoffman, L., (1996). Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendship in elementary school. *Child Dev.*, 67(5), 2269-2286.
- Lavoie, F. et Vézina, L., (1999). *Violence dans les relations amoureuses à l'adolescent*. Chapitre 21 dans Fernet, M., Imbleau, M., Pilote, F. (2002). *Sexualité et mesures préventives contre les MTS et la grossesse*, dans Institut de la statistique du Québec, *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois (1999)*. Québec, Les Publications du Québec, coll. La santé et le bien-être, p. 274-291. En ligne. «<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/sante-globale/enquete-sante-enfants-ados.pdf>»
- Lauru, D. et Delpierre, L., (2008). *La sexualité des enfants n'est pas l'affaire des grands*. Éditions Hachette : Paris, Collection Psycho, 136p.
- Leeper, C., (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1994(65), 67-86.
- Lebreton, C., (2009). Les revues québécoises pour adolescentes et l'idéologie du gril power. *Recherches féministes*. vol. 22, n°1, p.85-103.
- L'Écuyer, R., (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Méthode GPS et Concept de Soi. Presses de l'Université du Québec, 472 p.
- Lenhart, A., Madden, M., MacGill, A. et Smith, A., (2007). *The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media*. PEW Internet et American Life Projekt. En ligne. «http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf, Stand, 23(07)».
- Leroux, Y., (2012). Internet, sexualité et adolescence. *Enfances et Psy*, 55(2), 61-68.
- Lindberg, S.M., Grabe, S. et Hyde, S. H., (2007). Gender, Pubertal Development, and Peer Sexual Harassment Predict Objectified Body Consciousness in Early Adolescence. *Journal Of Research On Adolescence*, 17(4), 723-742
- Livingstone, S. et Bober, M., (2004). Taking up online opportunities? Children's uses of the Internet for education, communication and participation. *E-Learning and Digital Media*, 1(3), 395-419.

- Loi sur la Protection de la Jeunesse, (2016). En ligne.
 «http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_34_1/P34_1.html».
- Maccoby, E. E., (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist*, 45(4), 513.
- MacEvoy, J.P. et Asher, S.R., (2012). When Friends Disappoint: Boys' and Girls' Responses to Transgressions of Friendship Expectations. *Child Development* (1), 104-119. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01685.x
- Machia, M. et Lamb, S., (2009). Sexualized Innocence. Effects of Magazine Ads Portraying Adult Women as Sexy Little Girls. *Journal of Media Psychology*; vol. 21(1):15-24
- Madden, M., Cortesi, S., Gasser, U., Lenhart, A. et Duggan, M., (2012). Parents, teens, and online privacy. *Interaction*, 9(8).
- Mardon, A., (2011). La génération Lolita. Stratégies de contrôle et de contournement. *Réseaux* 2011/4 (n° 168-169), p. 111-132.
- Marín, B.V., Coyle, K.K., Gómez, C.A., Carvajal, S.C. et Kirby, D.B., (2000). Older boyfriends and girlfriends increase risk of sexual initiation in young adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 27(6), 409-418.
- Marzano, M. et Rozier, C., (2005). *Alice au pays du porno : ados, leurs nouveaux imaginaires sexuels*. Paris : Paris : Éditions Ramsay.
- Maureen P., (2012). *Sext Up Kids*. Produced by Rick LeGuerrier and Timothy M. Hogan of Dream Street Pictures in association with CBC, Media Education Foundation, Northampton, 42 min.
- McChristian Chrystal L., Ray Glen E., Tidwell Pamela S. et LoBello Steven G., (2012). Classroom Friends and Very Best Friends: A Short-Term Longitudinal Analysis of Relationship Quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 463-469
- Merskin, D., (2004). Reviving Lolita? A Media Literacy Examination of Sexual Portrayals of Girls in Fashion Advertising. *American Behavioral Scientist*, vol. 48 No. 1, 119-129
- Mieyaa, Y. et Rouyer, V., (2013). Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie française*, 58(2), 135-147.

- Milton, J., (2003). Primary School Sex Education Programs: Views and Experiences of Teachers in Four Primary School in Sydney, Australia, *Sex Education*, vol. 3, no 3, p. 241-256
- Mitchell, K.J., Wolak, J. et Finkelhor, D., (2007). Trends in youth reports of sexual solicitations, harassment and unwanted exposure to pornography on the Internet. *Journal of Adolescent Health*, 40(2), 116-126.
- Moïse, C., (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (1), 29-36.
- Montgomery, M.J. et Sorell, G.T., (1998). Love and dating experience in early and middle adolescence: grade and gender comparisons. *Journal of Adolescence*, 21(6), 677-689.
- Morin, E., (2005). Réalisme et Utopie. *Diogène*. n° 209, p. 154-164.
- Mosconi, N., (2008). Genre et pratiques scolaires: comment éduquer à l'égalité. *Actes du séminaire national Eduscol «Egalité filles-garçons à l'École: quelles réalités? Quelles perspectives.*
- Mosconi, N., (1999). *Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école* dans Yannick Lemel et Bernard Roudet (dir.), Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles. Paris, Collection « Débats jeunesse », L'Harmattan : 85-116.
- Musen, P.H. et Jones, M.C., (1975). *Self-conception, motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys*, in Conger (Ed.). Contemporary issues in adolescent development, New York, Harper and Row.
- O'Keeffe, G. S., Clarke-Pearson, K., et le Council on Communications and Media., (2011). Clinical report—The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127, 800–804.
- Papadopoulos, L., (2010). *Sexualisation of young people review*. Crown Copyright, Février 2010, 104 p.
- Papalia, D. E., (2010). *Psychologie du développement humain*. (7e éd.. éd.). Montréal : Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Poulin, R., (2009). *Sexualisation précoce et pornographie*. En ligne. «<https://lectures.revues.org/861>»
- Price, James H., Joseph A. Dake, Gregg Kirchofer et Susan Telljohann., (2000). Elementary School Teachers' Techniques of Responding to Student Questions Regarding Sexuality Issues, *Journal of School Health*, vol. 73, no 1, p. 9-14

- Régie du cinéma, (2016). *Le classement des films au Québec*. En ligne. «<http://www.rcq.gouv.qc.ca/processus.asp>».
- Réseau québécois d'action pour la santé des femmes, (aucune date). *Banaliser... pour mieux normaliser*. En ligne. «<http://rqasf.qc.ca/blogue/hypersexualisation-banaliser-pour-normaliser>».
- Réseau québécois d'action pour la santé des femmes, (2007). *Hypersexualisation des jeunes filles: conséquences et pistes d'action*. En ligne. «http://www.votreregardcomptepourelle.com/docs/Hypersexualisation_des_jeunes_filles.pdf».
- Riemersma, J. et Sytsma, M., (2013). A new generation of sexual addiction. *Sexual Addiction et Compulsivity*, 20(4), 306-322.
- Robert, J., (2005), *Le sexe en mal d'amour – De la révolution sexuelle à la régression érotique*. Éditions de l'Homme; Montréal, 240p.
- Robert, J., (2012). «L'espace public hyper-sexualisé». *Non-Violence Actualité*. mars-avril 2012, no. 321. 28 p.
- Ross, J. R. et Zinn, A., (2006). Cognition and sexe chromosomes: study in Turner syndrome. *Hormone Research*, 65, 47–56.
- Saint-Pierre, F. et Viau, M-F., (2006). *La sexualité de l'enfant expliquée aux parents*. Éditions du CHU Sainte-Justine, Montréal, 197 p.
- Statistiques Canada, (2006). *Écoute de la télévision*. Le Quotidien. En Ligne. «<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/060331/dq060331b-fra.htm>».
- Sécurité publique du Canada, (2014). *L'exploitation sexuelle des enfants sur Internet*. En ligne. «<http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/cntrng-crm/chld-sxl-xpltntrnt/index-fra.aspx>»
- Selman, R.L., (1980). *The growth of interpersonal understanding developmental and clinical analyses*. New York
- Simon, R.W., Eder, D. et Evans, C., (1992). The Development of Feeling Norms Underlying Romantic Love Among Adolescent Females. *Social Psychology Quarterly*, 55(1), 29-46.
- Simon, V.A., Aikins, J. W., Prinstein, M. J., (2008). Romantic Partner Selection and Socialization During Early Adolescence. *Child Development*, November/December 2008, vol. 79, n°6, p. 1676-1692

- Sroufe, L. A., Bennett, G., Englund, M., Urban, J., et Shulman, S., (1993). The significance of gender boundaries in preadolescence: Gontemporary correlates and antecedents of boundary violation and maintenance. *Child Development*, 64, 455-466.
- Stagnara, D., (1998). *Aimer à l'adolescence ce que pensent et vivent les 13-18 ans*. Paris : Paris Dunod.
- Stein, N., (1995). Sexual harassment in school: The public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 145-162.
- Sullivan, H. S., (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*. New York Norton.
- Tel-Jeunes, (2012). *Informe-toi : Intimidation*. En ligne. <<http://teljeunes.com/informe-toi/intimidation/differents-types-d-intimidation>>.
- Thomas, R. M., (1994). *Théories du développement de l'enfant études comparatives*. Bruxelles : Bruxelles De Boeck-Wesmael.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., Hartmann, P., (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Development or Differential ?. *Infant and Child Development*, 14 : 365-381.
- Turcotte, M., (2006). L'éducation à la sexualité, ça me concerne!. *Revue préscolaire*, vol. 44, no 1, Janvier 2006, p.16-19
- Underwood, M. K., (2011). *Agression dans l'enfance*. Underwood, M. K. et Rosen L.H., *Social development : relationships in infancy, childhood, and adolescence*. (p.207-234). New York : The Guilford Press.
- Van Roosmalen, E., (2000). Forces of patriarchy: Adolescent experiences of sexuality and conceptions of relationships. *Youth et Society*, 32, 202-227.
- Wallen, K., (2005). Hormonal influences on sexually differentiated behavior in nonhuman primates. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 26, 7-26.
- Wolak, J., Mitchell, K., et Finkelhor, D., (2007). Unwanted and Wanted Exposure to Online Pornography in a National Sample of Youth Internet Users. *Pediatrics*, 119;247
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. et Karstadt, L., (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 989-1002.
- Wright, J. E., (2001). *The Sexualization of America's Kids and How to Stop It*. New York, Lincoln, Shanghai, Writers Club Press.

- Wu, L. L., et Thomson, E., (2001). Race Differences in Family Experience and Early Sexual Initiation: Dynamic Models of Family Structure and Family Change, *Journal of Marriage and the Family*, August, vol. 63, no. 3, pp. 682-696.
- Wurtele, S.K. et Kenny, M. C., (2011). Normative Sexuality Development in Childhood : Implications for Developmental Guidance and Prevention of Childhood Abuse. *Counseling and Human Development*, vol.43, no.9.
- Ybarra, M. L. et Mitchell, K. J., (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121(2), e350-e357.
- Zaouche-Gaudron, C., (2002). *Le développement social de l'enfant (du bébé à l'enfant d'âge scolaire)*. Paris : Dunod.