

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.



Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Exploration de la perception qu'ont les adolescentes du rôle des émotions
dans leur éducation sexuelle

par
Marielle Demers

Thèse présentée à l'École des études supérieures et de la recherche
en vue de l'obtention du grade
Maîtrise ès arts (M.A.) en éducation

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

© Marielle Demers, Ottawa, Canada, 1998



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-38742-9

Remerciements

Plusieurs personnes m'ont encouragée dans mon projet et je leur en suis fort reconnaissante.

D'abord, merci au professeur Raymond LeBlanc d'avoir accepté de diriger ma thèse. Je tiens aussi à dire ma gratitude aux membres de mon comité de thèse : Mme Mariette Théberge ainsi que MM. Dany Laveault et Jean-Paul Dionne. Vos conseils et votre appui m'ont permis de mener à terme ce projet.

J'éprouve une reconnaissance toute spéciale envers ma fille, Valérie, pour son soutien moral, son aide et son sens de l'humour.

Mes remerciements s'adressent aussi à Santé Canada et, plus particulièrement, à M. Ball et à Mme Davies, qui m'ont accordé un congé d'étude de quatre mois.

Dédicace

Je dédie cette thèse à Valérie pour son amour, sa patience et son soutien tout au long de ce projet de recherche.

Résumé

La présente étude porte sur l'éducation sexuelle formelle et informelle des adolescentes. Plusieurs évaluations de programmes d'éducation sexuelle en milieu scolaire ont révélé l'existence d'un problème : l'éducation sexuelle permet d'acquérir des connaissances théoriques sans avoir d'impact sur les attitudes à l'égard de la sexualité ou sur le comportement sexuel de l'apprenant. Plusieurs experts ont soulevé le fait que les programmes d'éducation sexuelle négligent la dimension affective.

L'éducation sexuelle doit viser la santé sexuelle sous toutes ses facettes. Elle se définit comme étant : «l'intégration des aspects somatiques, affectifs, intellectuels et sociaux de l'être sexué, réalisée selon des modalités épanouissantes qui valorisent la personnalité, la communication et l'amour» (Organisation mondiale de la santé, 1975, p. 25).

Le but de cette étude est d'explorer le rôle de l'émotion, une dimension affective, dans l'éducation sexuelle formelle et informelle des adolescentes. Ainsi, la question de recherche peut-elle s'exprimer de la façon suivante : Quelle perception les adolescentes ont-elles du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle? Nous abordons une réponse à cette question dans le cadre cognitif et motivationnel de l'émotion de Lazarus (1991).

D'après les données recueillies à l'aide d'entrevues semi-structurées, réalisées auprès de sept participantes, nous pouvons confirmer que les émotions jouent un rôle important dans l'éducation sexuelle formelle et informelle des adolescentes. Les émotions positives facilitent l'apprentissage à la sexualité. Quant aux émotions négatives, elles semblent exercer un effet ambivalent : soit aider ou entraver cet apprentissage.

Table des matières

Résumé	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vi
Introduction	1
Chapitre 1: Recension des écrits et cadre théorique	6
Éducation sexuelle formelle : délimitation du problème	6
Éducation sexuelle formelle : vers une solution	9
Postulat de base sur les dimensions de la sexualité	9
Éducation sexuelle informelle	12
Les trois domaines d'apprentissage selon Bloom <i>et al.</i>	14
L'adolescente et les dimensions affectives de la sexualité	16
Besoins affectifs : motif du comportement sexuel	17
Vulnérabilité émotionnelle	18
Rôle sexuel	19
Conséquences néfastes d'une activité sexuelle précoce	20
Cadre théorique	22
Survol des théories de l'émotion	22
Perspective évolutionniste de Darwin	22
La théorie de James-Lange	23
Théorie cognitivo-physiologique de Schachter	23
Théorie cognitive de l'évaluation	24
Modèle du système cognitif et motivationnel de Lazarus (1991)	24
Variables antécédentes	25
Processus d'appréciation	27
Résultats de l'appréciation	28
Définition des concepts émotion et sentiment	28
Processus d'adaptation	29
Problème de recherche	33
But et justification de l'étude	33
Chapitre 2 : Méthodologie	35
Participants	35
Collecte des données	37
Instrument de collecte des données : l'entrevue qualitative	39

Chapitre 3 : Analyse et interprétation des données	42
Présentation et analyse des données	42
Codage des données	44
Incident critiques	44
Émotions	45
Processus d'appréciation	48
Réactions	49
Processus d'adaptation	50
Variables antécédentes	52
Analyse intra-cas	54
Synopsis et profil des émotions pour chaque participante	60
Conclusions de l'analyse intra-cas	60
Analyse inter-cas	61
Contexte scolaire	63
Cercle d'amies	69
Influence de la mère	73
Les médias	78
Résumé du chapitre 3	82
Chapitre 4 : Conclusion	84
Question de recherche	85
Sous-questions de recherche	87
Contribution de l'étude	89
Limites de l'étude	90
Recommandations	91
Références bibliographiques	92
Annexes	100
1. Formulaire de consentement	100
2. Fiche de synthèse d'entrevue	102
3. Transcription d'entrevue de la participante n° 7	103
4. Synopsis et profil des émotions pour chaque participante	104

Liste des tableaux

Tableau

1. Modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion	26
2. Exemple du processus de l'émotion selon Lazarus (1991)	30
3. Thèmes relationnels centraux des 15 émotions de Lazarus (1991)	32
4. Grille d'entrevue	38
5. Recueil des émotions	47
6. Tableau de synthèse d'entrevue (échantillon)	55
7. Répartitions de fréquences des émotions de chaque participante	57
8. Intensité de trois émotions exprimées par la participante n° 5	59
9. Relevé de la présence des thèmes et incidents critiques	62
10. Intensité des émotions exprimées par les participantes : contexte scolaire	64
11. Intensité des émotions exprimées par les participantes : cercles d'amies	70
12. Intensité des émotions exprimées par les participantes : influence de la mère	74
13. Intensité des émotions exprimées par les participantes : médias	79

Introduction

La présente étude porte sur l'éducation sexuelle des adolescentes. Notre opinion à ce sujet est que l'éducation sexuelle doit aborder la dimension affective de la sexualité. Robert (1989) souligne l'importance de cette dimension dans l'énoncé suivant : «L'éducation sexuelle, que son ancrage soit familial ou scolaire, doit inclure l'éducation à l'amour, à l'affectivité et au respect. Amour et respect de soi et d'autrui» (Robert, 1989, p. 56). En général, les adolescentes reçoivent une éducation sexuelle formelle à l'école et une éducation informelle de leurs pairs, de la famille, des professionnels de la santé et des médias. L'éducation sexuelle formelle prend place dans les cours de biologie, de santé et d'hygiène. Ces cours abordent les thèmes les plus divers, dont la puberté, la menstruation, la contraception, les maladies transmises sexuellement (MTS), les rapports sexuels, la conception et la grossesse (Ajzenstat et Gentles, 1988).

Comme l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1975), nous croyons que l'éducation sexuelle doit viser la **santé sexuelle**. L'OMS définit la santé sexuelle comme «l'intégration des aspects somatiques, affectifs, intellectuels et sociaux de l'être sexué, réalisée selon des modalités épanouissantes qui valorisent la personnalité, la communication et l'amour» (OMS, 1975, p. 25). Nous sommes d'avis également que l'éducation en matière de santé sexuelle doit faire «appel à toute une gamme d'expériences didactiques, y compris l'accès à une information appropriée selon l'âge du participant, des **mesures de motivation** et des occasions d'acquérir les compétences nécessaires pour favoriser l'adaptation sexuelle de l'individu et des relations interpersonnelles satisfaisantes» (Santé Canada, 1994, p. 7). Cette dernière définition précise les composantes essentielles de l'éducation sexuelle, c'est-à-dire les connaissances, la motivation et les compétences qui favorisent la santé sexuelle.

Des études visant à mesurer l'impact des programmes d'éducation sexuelle en milieu scolaire ont révélé l'existence d'un problème : les cours d'éducation sexuelle n'influent que sur le niveau des connaissances. Ils permettent à l'apprenant, par exemple, d'acquérir des connaissances sur les MTS, le cycle menstruel, la contraception et le système de reproduction. Ces acquis se limitent souvent au vocabulaire scientifique (Desaulniers, 1995). Les évaluations de programmes montrent que l'éducation sexuelle formelle a peu d'incidence sur les attitudes à l'égard de la sexualité et le comportement sexuel des jeunes (Allen, 1987; Ausherman, 1994; Chilman, 1990; Desaulniers, 1995; Kirby, 1984, 1985; MacDonald, Helquist et Smith, 1990; Otis, 1996; Warren et King, 1996).

Des spécialistes en matière d'éducation sexuelle constatent que les programmes d'éducation sexuelle en milieu scolaire négligent d'aborder la dimension affective de la sexualité. Pourtant, la sexualité et l'éducation sexuelle comportent plusieurs dimensions affectives. Les écrits en font ressortir un certain nombre : les **valeurs** (Desaulniers, 1994; Lawlor *et al.*, 1990; Morris, 1994; Read et Greene, 1989), la **motivation** (Santé Canada, 1994), les **sentiments** (Desaulniers, 1994; Santé Canada, 1994; SIECUS, 1990; Woloshyn et Rye, 1995), les **émotions** (Allen, 1987; Herold, 1990; Kirby, 1985; OMS, 1982; *Ontario Advisory Council on Women's Issues*, 1994; Shaughnessy et Shakesby, 1992; Johnston Starks et Morrison, 1996; Woloshyn et Rye, 1995), le **désir** (Beyer, 1996; Chilman, 1990; Fine, 1988; Kirby, 1985; Read et Greene, 1989), l'**amour** (Robert, 1989) et le **plaisir** (Leroy, 1993).

La présente étude a pour but d'explorer une de ces dimensions affectives de la sexualité : les émotions. Nous croyons que les émotions jouent un rôle dans l'éducation sexuelle des adolescentes. Notre étude tente de répondre à la question de recherche suivante : Quelle

perception les adolescentes ont-elles du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle? Nous nous sommes intéressés aux émotions liées à l'éducation sexuelle tant formelle qu'informelle des adolescentes.

Nous avons choisi d'explorer le rôle de l'**émotion** dans l'éducation sexuelle pour deux raisons. D'une part, cette dimension affective est clairement définie par la psychologie cognitive (Rimé, 1997, Kirouac, 1995). En effet, depuis la perspective évolutionniste de Darwin (1872), l'émotion a fait l'objet de nombreuses études. La théorie de James-Lange (1884) a établi le lien entre les changements physiologiques et l'émotion. Par la suite, la théorie cognitivo-physiologique de Schachter (1964) a mis l'accent sur la contribution des mécanismes cognitifs à l'analyse d'une situation donnée. L'apport des mécanismes cognitifs a inspiré plusieurs recherches sur la manière dont l'évaluation cognitive donne naissance à l'émotion. D'autre part, le modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion de Lazarus (1991) se prête bien comme cadre théorique de notre étude parce qu'il fait le lien entre l'émotion et la motivation, tout en décrivant un processus cognitif de l'émotion.

Nous nous sommes intéressé exclusivement aux adolescentes pour quatre raisons bien particulières. Premièrement, le comportement sexuel des adolescentes est souvent motivé par le besoin de donner et de recevoir de l'affection et de l'amour et le besoin d'intimité (Germain et Langis, 1990). Les adolescentes sont plus vulnérables que les garçons, sur le plan émotif, surtout au début de l'adolescence. Par exemple, des sondages montrent que les adolescentes sont plus susceptibles que les garçons de se sentir seules et déprimées, de tenter de se suicider, d'avoir une faible estime de soi et de se sentir peu sûres d'elles-mêmes que les garçons (Institut canadien de la santé infantile [ICSI], 1994). La troisième raison pour laquelle nous avons choisi de nous

concentrer sur les adolescentes est qu'elles sont soumises à des rôles et à des stéréotypes sexuels. Des attributs comme la dépendance, la coopération, le maternage, la passivité et la soumission sont admirés chez le sexe féminin (Moore et Rosenthal, 1993). Le fait que les adolescentes soient exposées aux conséquences néfastes d'une activité sexuelle précoce - grossesse non planifiée et risque accru de contracter des maladies transmises sexuellement (Statistique Canada, 1995) - représente l'ultime raison.

Notre étude se divise en quatre chapitres. Le premier offre un survol de l'évolution de l'éducation sexuelle formelle depuis le début du siècle et présente quatre types de programmes d'éducation sexuelle. Nous abordons également les critiques formulées par quelques spécialistes de l'éducation sexuelle. C'est ainsi que se définit progressivement la problématique. Nous constatons aussi qu'en général on donne peu d'importance à la dimension affective dans les objectifs pédagogiques de l'éducation sexuelle formelle. Dans le premier chapitre, nous nous penchons également sur l'éducation sexuelle informelle, souvent transmise par les pairs, les parents, les médias et les professionnels de la santé. Nous démontrons l'importance des trois domaines d'apprentissage (cognitif, affectif et psychomoteur) de Bloom *et al.* (1956) pour une intervention éducative plus complète en sexualité. Nous donnons les raisons pour lesquelles nous avons concentré notre étude sur l'éducation sexuelle des adolescentes : les motifs de leur comportement sexuel, leur vulnérabilité émotionnelle, les rôles et stéréotypes sexuels, ainsi que les conséquences néfastes d'une activité sexuelle précoce. À la fin du chapitre, nous présentons le cadre théorique de notre étude, soit le modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion proposé par Lazarus (1991), nous tentons de valider le choix de cette théorie cognitive de l'émotion et nous précisons la question et les sous-questions de recherche.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de recherche employée pour réaliser notre étude exploratoire. Ce chapitre se divise en trois parties. Dans la première, nous précisons la méthode employée pour sélectionner les participantes, et, dans la seconde, le procédé de collecte des données. La troisième partie sert à décrire l'instrument de collecte des données.

Le troisième chapitre a pour objet de présenter les étapes de l'analyse des données. Nous avons procédé au codage des données à partir des composantes du modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion de Lazarus (1991). Pour présenter les résultats de façon systématique, nous nous sommes servi de plusieurs tableaux dans le but de simplifier les analyses intra-cas et inter-cas.

Le quatrième et dernier chapitre présente les conclusions de notre recherche. Afin de répondre à la question et aux sous-questions de recherche, nous précisons le rôle des émotions dans l'éducation sexuelle, le type d'émotions ressenties, le mode d'évaluation de l'information, les réactions à l'information et l'incidence des variables antécédentes sur l'éducation sexuelle. Nous soulignons la contribution de l'étude au domaine de l'éducation sexuelle, tout en signalant ses faiblesses et ses limites. Nos recommandations sont simples. Puisque l'adolescente vit beaucoup d'émotions par rapport à l'information qu'elle reçoit sur la sexualité, les éducateurs en matière d'éducation sexuelle doivent tenir compte de l'importance de la dimension affective de la sexualité et de l'éducation sexuelle.

Chapitre 1

Recension des écrits et cadre théorique

Nous avons fait porter la recension des écrits sur quatre grands thèmes : l'éducation sexuelle formelle en milieu scolaire, l'éducation sexuelle informelle (pairs, parents et médias), les trois domaines d'apprentissage de Bloom *et al.* (1956) et les dimensions affectives de la sexualité des adolescentes. Nous demandons au lecteur de se mettre dans la peau d'un éducateur qui vise une sexualité saine pour les adolescentes.

Éducation sexuelle formelle : délimitation du problème

Nous qualifions de formelle l'éducation sexuelle offerte à l'école, au sein des réseaux de santé communautaire et par l'entremise des organismes de services sociaux. Un retour aux origines de l'éducation sexuelle au Canada nous a permis de constater qu'au début du siècle l'éducation sexuelle était assujettie à une «doctrine de répression sexuelle». Pour des raisons morales et sanitaires, on interdisait toute activité sexuelle en dehors du mariage. On cherchait à préserver la pureté et à supprimer toute pensée et tout comportement à caractère sexuel. «The goals of the sexuality education movements of this period were informed by a proliferation of medical advice literature warning men and women about the perils of non-marital and non-procreative sexual behavior» (Morris, 1994, p. 5). Fletcher (1967) mentionne trois types de dangers : **possibilité d'être pris en flagrant délit, conception et infection**. Encore aujourd'hui, l'éducation sexuelle formelle est influencée par les valeurs morales de la société (Morris, 1994). En plus, les programmes d'éducation sexuelle adoptent une approche médicale axée sur la prévention de la maladie plutôt que sur la promotion de la santé sexuelle (Heaven, 1996).

L'éducation sexuelle est aujourd'hui une réalité dans les écoles canadiennes (Ajzenstat, 1988; Desaulniers, 1995). Kirby (1993) répartit les programmes d'éducation sexuelle en quatre catégories. Ceux qui se classent dans la première catégorie se limitent à fournir de l'information sur la sexualité, en mettant l'accent sur les risques et les conséquences des relations sexuelles (grossesses et MTS). Ce type de programme se fonde sur le principe que l'*information* permet à l'apprenant de prendre des décisions rationnelles par rapport à son comportement sexuel. Les programmes appartenant à la deuxième catégorie, outre qu'ils fournissent de l'information, traitent des *valeurs* qui entrent en jeu dans la sexualité et l'activité sexuelle. Les programmes de la troisième catégorie font la promotion de l'*abstinence*. Ce type de programme n'aborde pas, en général, la contraception. Dans la quatrième et dernière catégorie se classent les programmes qui s'inspirent des modèles théoriques qui visent la modification du comportement. Ces modèles théoriques abordent «la perception du risque, les attitudes, les normes sociales, la croyance en l'efficacité personnelle et la perception du contrôle sur le comportement» (Otis, 1996, p. 151). Des modèles comme la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985), la théorie de l'apprentissage social et la perception de l'efficacité personnelle (Bandura, 1977, 1982, 1989) ou le modèle des croyances liées à la santé (Becker, 1974) ont encore une influence sur les programmes d'éducation sexuelle (Otis, 1996).

Notons que récemment, avec l'épidémie du sida, nous sommes témoins de plusieurs modèles théoriques dont l'accent porte sur la prévention de cette maladie. Deux modèles, qui sont plus particulièrement d'usage au Canada, s'attardent au processus décisionnel permettant l'adoption de comportements sexuels à risques réduits. Par exemple, le modèle de Fisher et Fisher, *Information-Motivational Skills Model* (1992), s'attarde aux éléments qui permettent

l'adoption d'un comportement sexuel sécuritaire (*safe sex*). Selon ce modèle, le comportement sexuel est influencé par trois composantes : l'information sur la transmission et la prévention du sida, la motivation de changer son comportement (peur du sida), et les compétences permettant la prévention du sida. Un autre modèle théorique, le *AIDS Risk Reduction Model* (ARRM) de Catania et al. (1990), se penche sur trois stades du changement de comportement : 1) étiqueter le comportement sexuel à risque (*labelling*); 2) engagement à adopter un comportement sexuel plus sécuritaire (*commitment*); et 3) promulguer le comportement à risques réduits (*enactment*) (Gillis et al., 1998).

Les cours d'éducation sexuelle sont souvent offerts à l'intérieur des programmes de biologie, de catéchèse, de formation personnelle et sociale, d'éducation physique, d'hygiène, d'économie domestique et d'éducation familiale (Desaulniers, 1995; King et al., 1988). Le contenu de ces cours varie beaucoup. On y aborde souvent les thèmes suivants : puberté, menstruation, contraception, maladies transmises sexuellement (MTS), conception et grossesse. Desaulniers (1995) signale que depuis deux décennies la majorité des programmes scolaires d'éducation sexuelle ont pour point de départ la puberté et sont orientés vers la prévention des grossesses et des MTS. Selon de Mauro (1990), l'éducation sexuelle formelle utilise une approche qui insiste beaucoup sur l'autocontrôle et l'autogestion des besoins sexuels.

Ce survol des différents types de programmes d'éducation sexuelle nous amène à nous interroger sur leur influence pédagogique. Plusieurs études destinées à évaluer l'efficacité des programmes d'éducation sexuelle se sont attardées à cette question (Ausherman, 1995; Kirby, 1984; Warren et King, 1996). Certaines évaluations de programmes d'éducation sexuelle attirent notre attention sur le fait que les programmes d'éducation sexuelle permettent à l'apprenant

d'acquérir des connaissances théoriques. Comme le remarque Desaulniers (1995), ces acquis se limitent au vocabulaire scientifique. L'éducation sexuelle formelle a très peu d'effet sur les attitudes manifestées à l'égard de la sexualité et peu d'incidence sur le comportement sexuel des jeunes (Ausherman, 1995; Kirby, 1984; Warren et King, 1996). Kirby (1992) dit ceci : *Ignorance is not the solution, but knowledge is not enough* (p. 285). Plusieurs autres spécialistes sont du même avis (Barrett, 1994; Desaulniers, 1995; Heaven, 1996; Morris, 1994; Otis, 1996). Voici ce qu'en pense Desaulniers (1995) : «Une des dérives (formes d'échec) de l'éducation sexuelle, c'est la réduction de l'éducation sexuelle vitale à une information sexuelle théorique et détachée de la vie sexuelle des jeunes» (p. 31). En somme, l'éducation sexuelle se limite à fournir des informations à l'apprenant, dans le but d'influencer son comportement sexuel, sans prendre en considération la dimension affective de la sexualité.

Éducation sexuelle formelle : vers une solution

Nous croyons que l'éducation sexuelle doit viser la santé sexuelle, qui est définie comme suit par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 1975) : «La santé sexuelle est l'intégration des aspects somatiques, affectifs, intellectuels et sociaux de l'être sexué, réalisée selon des modalités épanouissantes qui valorisent la personnalité, la communication et l'amour» (p. 25). Pour atteindre ce but, l'éducation sexuelle doit permettre aux individus «d'acquérir les connaissances, la motivation, les compétences et la sensibilité critique nécessaires pour rehausser leur santé sexuelle et éviter les problèmes dans ce domaine» (Santé Canada, 1994, p. 7).

Postulat de base sur les dimensions de la sexualité

Le postulat suivant sert de fondement à notre conception de l'éducation sexuelle des adolescentes : **l'éducation sexuelle des adolescentes doit tenir compte des composantes**

affectives de la sexualité. «La sexualité comprend les dimensions physique, physiologique, sociale, affective, culturelle et éthique de l'être sexué» (Santé Canada, 1994, p. 7).

Nous nous réjouissons de constater que plusieurs autorités en matière d'éducation sexuelle, aux niveaux national et international, insistent sur l'importance de la dimension affective de la sexualité. Au Canada, les *Lignes directrices nationales pour l'éducation en matière de santé sexuelle* (Santé Canada, 1994) soulignent que la sexualité comporte une dimension affective. Aux États-Unis, un document du *Sexuality Information Education Council of United States* (SIECUS) recommande que les programmes d'éducation sexuelle tiennent compte des dimensions biologique, socioculturelle, psychologique et spirituelle de la sexualité, et ce à partir des domaines cognitif, affectif et comportemental (SIECUS, 1990, 1992).

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 1982) soutient ceci : «[...] le contenu des programmes d'éducation sexuelle devrait être conçu en fonction des besoins individuels, tout en contenant des informations de base sur l'anatomie humaine, la physiologie de la reproduction, la planification familiale et les aspects émotionnels» (OMS, 1982, p. 30).

Au Canada, les programmes scolaires accordent, en principe, une certaine attention à la dimension affective de la sexualité. L'école québécoise, par exemple, «vise à développer la personne dans toutes ses dimensions; la personne est corps, intelligence, affectivité» (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1979, p. 26). En Ontario, l'éducation sexuelle s'insère dans le champ d'études intitulé «l'individu et la société». L'objectif pédagogique est la compréhension de «certains aspects physiques, affectifs, sociaux et spirituels de la sexualité» (ministère de l'Éducation et de la Formation, 1995, p. 73).

Plusieurs spécialistes de l'éducation sexuelle ont aussi mis en évidence l'importance des dimensions affectives de la sexualité. Il est notamment question des valeurs (Morris, 1994; Lawlor *et al.*, 1990; Read et Greene, 1989; Desaulniers, 1994), de la motivation (Santé Canada, 1994), des sentiments (Desaulniers, 1994; Santé Canada, 1994; SIECUS, 1990; Woloshyn et Rye, 1995), des émotions (Allen, 1987; Herold, 1990; Kirby, 1985; OMS, 1982; Ontario Advisory Council on Women's Issues, 1994; Shaughnessy et Shakesby, 1992; Johnston Starks et Morrison, 1996; Woloshyn et Rye, 1995), du désir (Beyer, 1996; Chilman, 1990; Fine, 1988; Kirby, 1985; Read et Greene, 1989), de l'amour (Robert, 1989) et du plaisir (Leroy, 1993).

Les dimensions affectives de la sexualité sont complexes et variées. Il n'existe pas de consensus quant à la dimension qui serait la plus importante en matière d'éducation sexuelle. Kirby (1985), par exemple, souligne l'importance des facteurs personnels (*internal*) qui motivent le comportement sexuel : désir sexuel, attrait physique, besoins physiques, crainte de perdre un être aimé, besoins de séduction et d'affection et valeurs par rapport à la sexualité. McDonald *et al.* (1990) font observer que la connaissance des moteurs du changement de comportement est un facteur important pour la réussite des programmes. Ils mentionnent que la beauté physique et l'attrait sexuel sont des motifs importants. Selon Lévy (1991), les connaissances ne suffisent pas à modifier les comportements puisque l'information est souvent filtrée au travers des croyances non fondées et réinterprétées pour satisfaire les besoins de la personne (Lévy, 1991). Desaulniers (1995) remarque qu'on ampute la sexualité humaine «de l'une de ses significations fondamentales[,] qui est la recherche et le partage du plaisir» (p. 25). Read et Greene (1989) constatent qu'on accorde peu d'attention à la dimension la plus fondamentale de l'éducation sexuelle, la pulsion sexuelle. «At its best the sex drive provides exquisite pleasure, satisfies basic

emotional needs, and strengthens the bonds of affection between loving partners» (p. 204). Ils ajoutent qu'on se préoccupe tellement des conséquences néfastes de la sexualité qu'on en oublie les bienfaits.

Éducation sexuelle informelle

Nous appelons éducation sexuelle informelle toute information diffusée par la famille, les pairs, les médias et autres sources. Par médias nous entendons la télévision, les imprimés (livres, brochures, journaux, revues), la radio, Internet et la publicité. Toutes ces sources d'information peuvent contribuer à l'éducation sexuelle des adolescentes.

Les auteurs de l'*Étude sur les jeunes Canadiens face au SIDA* (King *et al.*, 1988) ont fait enquête auprès d'adolescents et d'adolescentes pour connaître leurs sources d'information sur le SIDA, la sexualité, la contraception et les maladies transmises sexuellement (MTS). Les données recueillies révèlent que, de façon très générale, les jeunes obtiennent leurs informations sur le SIDA principalement de la télévision. Au sujet des autres MTS et de la contraception, les renseignements leur viennent surtout de l'école. Sur le chapitre de la sexualité, ce sont des membres de la famille (surtout la mère) qui ont fait leur éducation. Il est intéressant de constater qu'en matière de sexualité la principale source d'information a été la famille pour les jeunes de 7^e, de 9^e et de 11^e année. La deuxième source d'information mentionnée est la télévision pour les classes de 7^e année, l'école pour les classes de 9^e année et les ami(e)s pour celles de 11^e année.

Selon les constatations de cette même enquête, c'est la mère qui a été la source d'information première chez les jeunes qui ont mentionné la famille comme source d'information sur la sexualité. Un pourcentage plus élevé de filles que de garçons ont désigné la mère comme source d'information principale.

Les résultats de l'enquête montrent que la télévision a été une source d'information très importante à propos du SIDA. En général, la télévision semble avoir joué un rôle moins important par rapport aux autres MTS, à la sexualité et à la contraception. En 7^e année, par contre, la télévision arrive au deuxième rang comme source d'information sur la sexualité.

Plusieurs jeunes ont déclaré s'être aussi renseignés sur le SIDA et les autres MTS dans les magazines, les journaux, les brochures, les livres et les revues. On a constaté que, dans les tranches d'âge supérieures, les filles ont tendance, plus que les garçons, à consulter magazines et journaux comme sources d'information. Ces magazines contiennent des articles rédigés dans un style très personnel et empreints de sensationnalisme.

Peu de jeunes ont mentionné les ami(e)s comme source d'information principale sur la sexualité. Par contre, à mesure que les adolescents vieillissent, les ami(e)s acquièrent un rôle de plus en plus important, notamment en ce qui touche l'échange d'information. Les adolescentes sont plus enclines à demander de l'aide ou des conseils à leurs amies.

Voici, selon Otis (1996), les sources d'information mentionnées par de jeunes Montréalais au sujet des MTS et du SIDA : ce sont, en ce qui concerne les médias, la télévision (60 %), les dépliants (56 %), les journaux (45 %), les affiches (44 %) et la radio (20 %) et, en ce qui concerne les personnes, les professeurs (52 %), les parents (42 %) et l'infirmière de l'école (37 %).

Dans une étude britannique intitulée *Education in sex and personal relationships* (Allen, 1987), on a interrogé des jeunes sur l'information qu'ils avaient reçue de leurs parents au sujet de la sexualité. Il est intéressant de constater que 31 % des adolescentes interrogées n'avaient jamais parlé de sexualité avec leur mère, le pourcentage atteignant 72 % lorsqu'il s'agissait du père. Les

thèmes les plus souvent abordés avec la mère étaient, par ordre d'importance, les changements physiques de la fille durant la puberté, la grossesse et l'accouchement, la reproduction, l'acte sexuel et la contraception. On a aussi demandé aux jeunes quelles avaient été leurs principales sources d'information sur le sexe et la contraception. Au sujet du sexe, les réponses obtenues ont été l'école (63 %), les ami(e)s du même sexe (29 %) et la mère (15 %) et, au sujet de la contraception, l'école (66 %) et les ami(e)s du même sexe (20 %).

On peut en conclure que la mère et les amies jouent un rôle important dans l'éducation sexuelle informelle des adolescentes et que les amies et les imprimés prennent de l'importance à mesure que les adolescentes vieillissent.

Les trois domaines d'apprentissage selon Bloom *et al.*

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous croyons que l'éducation sexuelle doit tenir compte des dimensions affectives de la sexualité. Nous nous tournons vers les sciences de l'éducation pour souligner l'importance de la dimension affective dans un projet éducatif. En effet, la taxonomie des objectifs d'apprentissage élaborée par Bloom et ses collaborateurs (Bloom, Englehart, Hill, Furst et Krathwohl, 1956) met en évidence trois domaines d'apprentissage : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. «La taxonomie en éducation est une classification organisée et hiérarchisée de phénomènes d'apprentissage ou de développement» (MEQ, 1978, p. 5). C'est un outil essentiel à la planification des objectifs pédagogiques.

Voici les distinctions qui sont faites entre ces trois domaines d'apprentissage. Le premier, «le domaine cognitif [,] qui a trait principalement à l'acquisition de connaissances et aux habiletés et capacités intellectuelles permettant d'utiliser ces connaissances, est le plus en usage et le plus développé» (*ibid.*, p. 7). La taxonomie du domaine cognitif comporte six niveaux :

acquisition des connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. Le deuxième, «le domaine affectif [,] englobe principalement l'adaptation, les intérêts, les attitudes et les valeurs» (*ibid.*, p. 7). Ce domaine comprend cinq niveaux : réception, réponse, valorisation, organisation et caractérisation par une valeur ou un système de valeurs. Selon Krathwohl *et al.* (1964), ces objectifs «mettent en relief un sentiment, une émotion, une idée d'acceptation ou de refus» (Desaulniers, 1995, p. 72). Le troisième est le domaine psychomoteur ou comportemental, qui se rapporte aux mouvements humains observables (MEQ, 1978). Il comprend six niveaux taxonomiques : mouvements réflexes, mouvements naturels, aptitudes perceptives, aptitudes physiques, habiletés motrices et communication non verbale (posture et démarche, gestes et expression faciale). Notons ici que ces distinctions entre les trois domaines d'apprentissage ont été établies uniquement à des fins de classification. Il ne faut pas perdre de vue qu'un être humain agit comme un tout et que les trois domaines taxonomiques sont interreliés.

En faisant la recension des écrits, nous avons pu constater que certains spécialistes de l'éducation sexuelle reconnaissent l'importance de ces trois domaines d'apprentissage en matière d'éducation sexuelle (Desaulniers, 1995; SIECUS, 1992; Woloshyn et Rye, 1995). Desaulniers (1995) se réfère à la taxonomie de Bloom *et al.* (1956) pour soutenir que «les cours d'information sexuelle en milieu scolaire ne dépassent pas, en fait, le plus bas niveau d'apprentissage [...], quand ils l'atteignent». En effet, le plus bas niveau taxonomique du domaine cognitif est l'acquisition des connaissances. C'est souvent le seul objectif atteint par les cours de sexualité qui se limitent à ce niveau élémentaire en abordant les connaissances d'anatomie, les noms des organes génitaux, les méthodes contraceptives, les caractéristiques de la puberté ou le développement du fœtus durant la grossesse.

Par rapport au domaine affectif, Desaulniers (1995) souligne que les objectifs affectifs sont présents dans toutes les formes d'éducation. Elle ajoute même qu'ils sont inévitables. Pourtant, elle soutient que, dans l'ensemble, les objectifs affectifs sont éliminés de l'enseignement scolaire. Elle note que lorsque ce type d'objectif est indiqué dans les programmes d'éducation sexuelle, ce n'est pas vraiment de cela qu'il s'agit, mais plutôt d'objectifs psychosociaux (p. ex. «devenir responsable»). Dans son livre *Faire l'éducation sexuelle à l'école*, Desaulniers (1995) démontre qu'il est possible d'établir des objectifs précis pour chaque niveau taxonomique du domaine affectif. Elle conclut en mettant le doigt sur un problème majeur de l'éducation sexuelle : «Ce qui est en jeu, c'est l'intégration du courant sensuel et du courant affectif (...) » (p. 74).

Au sujet des objectifs psychomoteurs, Desaulniers (1995) s'étend davantage sur l'apprentissage de la communication non verbale. Elle mentionne que la communication non verbale est essentielle à la vie sociale, à l'attrait sexuel et aux rencontres sexuelles.

L'adolescente et les dimensions affectives de la sexualité

Pourquoi avoir fait porter notre étude sur les adolescentes? Pour quatre raisons principales. Premièrement, parce que leur comportement sexuel est motivé par des besoins affectifs (King *et al.*, 1988; Germain et Langis, 1990; Messier, 1981; Moore et Rosenthal, 1993). Deuxièmement, les filles sont souvent vulnérables durant l'adolescence parce qu'elles manquent de confiance en elles et qu'elles ont une faible estime de soi (Harter, 1993; Holmes et Silverman, 1992; King et Coles, 1992). Troisièmement, le rôle sexuel de la femme encourage l'adolescente à se montrer passive (Mackie, 1979; Masters, Johnson et Kolodny, 1988; Moore et Rosenthal, 1993). Quatrièmement, l'activité sexuelle précoce expose les adolescentes aux risques de

grossesse non désirée. À cela s'ajoute le fait que les adolescentes sont plus susceptibles, par leur physiologie, de contracter des maladies transmises sexuellement.

Besoins affectifs : motif du comportement sexuel

Plusieurs études soulignent que l'activité sexuelle des adolescentes est motivée par des besoins d'affection, d'amour, d'intimité (Germain et Langis, 1990; King *et al.*, 1988; Messier, 1981; Moore et Rosenthal, 1993). L'*Étude sur les jeunes Canadiens face au SIDA* (King *et al.*, 1988) expose la principale raison pour laquelle les filles et les garçons ont eu leur première relation sexuelle. Pour 52 % des filles, la principale raison était *l'amour* et pour 28 % des garçons *l'attraction physique*.

Germain et Langis (1990) s'intéressent aux motifs du comportement sexuel. Voici ce qu'ils affirment à ce sujet : «La mise à jour des motifs conscients et inconscients justifiant l'activité sexuelle renseigne sur la variété des besoins à la base de la motivation et du désir sexuels» (p. 270). Selon eux, plusieurs types de besoins font partie des «moteurs du désir» sexuel, dont les besoins interpersonnels ou sociaux de sécurité, d'appartenance à un groupe, d'affection, d'accomplissement, de contrôle et d'estime de soi. Les auteurs mentionnent aussi des besoins physiques d'excitation et de détente, ainsi que des besoins de réalisation de soi. Tous ces besoins ont une incidence sur le comportement sexuel. «Différentes études effectuées auprès d'étudiants montrent que la communication ou l'expression des sentiments tendres et amoureux, ainsi que le plaisir figurent parmi les raisons les plus importantes invoquées dans la recherche de l'activité sexuelle» (*ibid.*, p. 270). Germain et Langis ont mené une étude sur les motifs invoqués pour s'engager dans une relation sexuelle. Cette étude fait ressortir des différences significatives entre les sexes. Pour les filles, les motifs les plus importants sont la tendresse et la sensualité,

l'intimité et la complicité ainsi que l'expression des sentiments. Chez les garçons, le motif le plus important est la recherche du plaisir.

Moore et Rosenthal (1993) soulignent que les filles s'engagent dans des activités sexuelles parce qu'elles sont amoureuses : «Teenage girls have learned to link sexual intercourse with love and often rationalise their sexual behaviour by believing that they were carried away by love - that the magic of the moment, combined with their desire to satisfy the wishes of their loved one, was their reason for having sex, rather than their own sexual needs or desires» (p. 85).

Vulnérabilité émotionnelle

«Les filles sont plus susceptibles de se sentir seules ou déprimées, de tenter de se suicider, d'avoir une faible estime de soi et de se sentir moins sûres d'elles-mêmes que les jeunes hommes» (ICSI, 1994, p. 86). Plusieurs études soulignent que les adolescentes sont vulnérables à cause de leur émotivité (Harter, 1993; Holmes et Silverman, 1992, King et Coles, 1992).

L'étude *Nos jeunes, leur santé* (King et Coles, 1992) fait état des opinions et des comportements de jeunes Canadiens et Canadiennes de 11, 13 et 15 ans. Les auteurs constatent que, parmi les jeunes de 15 ans, 23 % des filles, comparativement à 17 % des garçons, ont déclaré se sentir seules. On découvre aussi dans cette enquête que 48 % des adolescentes de 15 ans, comparativement à 69 % des garçons du même âge, ont répondu «oui» à l'énoncé «j'ai confiance en moi». Parmi les jeunes de 13 ans, 45 % des filles ont répondu «oui» à l'énoncé «il m'arrive souvent de souhaiter être quelqu'un d'autre», contre 29 % des garçons. En général, les garçons ont répondu plus positivement à toutes les questions liées à l'amour-propre. En ce qui a trait à la «déprime», 22 % des filles de 15 ans ont déclaré connaître de telles périodes contre 9 % des garçons du même âge.

Une enquête parrainée par le Conseil consultatif sur la situation de la femme (Holmes et Silverman, 1992) montre que les filles portent un jugement moins favorable que les garçons sur leurs qualités, leur confiance en soi et leur perception de soi. Ainsi, 31 % des filles, contre 43 % des garçons, ont déclaré être entièrement d'accord avec l'énoncé «j'ai un certain nombre de qualités». Pour évaluer l'estime de soi, on demandait aux jeunes s'il étaient bien dans leur peau, ce à quoi 45 % des garçons ont répondu «oui», comparativement à 31 % des filles. De plus, «les filles accordent, presque à l'unanimité, une grande importance à leur apparence, mais elles en sont nettement moins satisfaites que les garçons» (*ibid.*, p. 16). Bien que les adolescentes prennent de l'assurance avec l'âge, seulement 78 % des filles de 16 ans, dans cette étude, étaient d'accord avec l'énoncé «j'ai confiance en moi», comparativement à 92 % des garçons. Bref, cette étude fait ressortir que les adolescentes sont nettement moins satisfaites d'elles-mêmes que leurs congénères de sexe masculin.

Rôle sexuel

La détermination des rôles sexuels par la socialisation désigne le processus par lequel chacun apprend à se comporter comme un homme ou comme une femme, conformément aux attentes de la société (Mackie, 1979). La socialisation des rôles sexuels des jeunes implique que les filles doivent apprendre à être dévouées aux autres et responsables. Les garçons apprennent plutôt à être indépendants, dynamiques et compétitifs (Byers, 1991; Masters *et al.*, 1988). Des attributs comme la dépendance, la coopération, le maternage, la passivité et la soumission sont admirés chez le sexe féminin (Mackie, 1979; Moore et Rosenthal, 1993).

Selon Moore et Rosenthal (1993), les rôles sexuels ont une forte influence sur le comportement sexuel. Le rôle sexuel traditionnel stéréotype de l'homme est de prendre

l'initiative des activités sexuelles et d'avoir des pulsions et des besoins sexuels plus marqués. L'homme représente le personnage fort de la relation hétérosexuelle. La femme, elle, joue son rôle sexuel en étant plaisante, coopérative et séductrice. Elle doit apporter une attention particulière à son apparence et aux besoins de l'homme, tout en adoptant un comportement de dame respectable en société. L'énoncé employé par Moore et Rosenthal (1993) à ce sujet est pour le moins évocateur : «a lady in the kitchen and a whore in the bedroom» (p. 83). C'est en outre à la femme et à l'adolescente qu'il incombe de mettre fin aux ébats amoureux de leur partenaire. Selon Herold (1984), «it is still largely the female's responsibility to act as a gatekeeper or to set limits on sexual activity» (p. 16). Il va sans dire que les filles éprouvent de la difficulté à s'affirmer dans ce rôle de «contrôleuses sexuelles». La société encourage l'adolescente à assumer un rôle passif tout en l'exhortant à s'affirmer.

Conséquences néfastes d'une activité sexuelle précoce

Selon l'Institut canadien de la santé infantile, les stéréotypes sexuels qui ont marqué le développement des jeunes leur créent aussi des problèmes de santé. Les garçons, pour afficher leur virilité, roulent trop vite et meurent dans des accidents d'automobile, tandis que les filles, pour prouver leur amour, courent trop souvent le risque de tomber enceintes ou d'attraper des maladies transmises sexuellement (ICSI, 1994).

Selon l'*Étude sur les jeunes Canadiens face au SIDA* (King et al., 1988), 21 % des adolescentes et 31 % des adolescents de 9^e année avaient eu des relations sexuelles. Chez les étudiants de 11^e année, 46 % des filles et 49 % des garçons interrogés ont dit avoir eu des rapports sexuels au moins une fois. On a demandé aux jeunes d'indiquer les conséquences qui les inquiétaient le plus dans le fait d'avoir des relations sexuelles, en leur donnant comme choix de

réponses la grossesse, les MTS et le SIDA. C'est la grossesse qui a été la réponse la plus fréquente des étudiants et des étudiantes comme première source d'inquiétude.

Une enquête (Ortho McNeil, 1992) menée auprès d'adolescentes âgées de 15 à 18 ans révèle que 41 % des filles interrogées étaient déjà actives sexuellement. Voici dans quelles proportions étaient utilisées les méthodes contraceptives suivantes : le condom, 29 %; la pilule et le condom, 24 %; la pilule, 22 % et le condom et un spermicide, 4 %. Un quart des adolescentes interrogées (26 %) n'utilisaient aucun moyen de contraception.

Selon l'Enquête Promotion Santé Canada (Santé et Bien-être social Canada, 1990), 57 % des adolescents et 37 % des adolescentes de 15 à 19 ans avaient eu des relations sexuelles au cours de l'année précédente. Cette enquête révèle que 16 % des adolescents et 12 % des adolescentes avaient eu des relations sexuelles avant 15 ans.

En 1994, près de 24 700 enfants ont été mis au monde par des adolescentes de 15 à 19 ans. Ces naissances représentent seulement la moitié des 47 800 grossesses d'adolescentes qui se sont terminées cette année là. En effet, on estime que 21 000 des adolescentes ont eu un avortement en 1994. Depuis 1987, le taux de grossesse chez les adolescentes continue à augmenter à chaque année (Wadhera et Millar, 1997).

En 1995, le taux d'infections à chlamydia (maladie transmise sexuellement) était de 1 080 cas pour 100 000 adolescentes canadiennes âgées entre 15 et 19 ans (Patrick, 1997). Plusieurs cas de chlamydia sont asymptomatiques et, par conséquent, demeurent non traités. Soulignons ici que les maladies transmises sexuellement non traitées sont à l'origine de 20 % de tous les cas d'infertilité (Commission royale sur les nouvelles techniques de reproduction, 1994).

En résumé, la sexualité de l'adolescente est empreinte de toutes sortes d'émotions qui rendent celle-ci vulnérable. Son comportement sexuel est motivé par un besoin d'exprimer son amour et son affection à son partenaire. Les adolescentes sont plus susceptibles d'avoir une faible estime de soi et de se sentir moins sûres d'elles que les adolescents. Elles sont assujetties à des rôles sexuels inculqués par la société et elles subissent les conséquences néfastes d'une activité sexuelle précoce.

Cadre théorique

Nous avons retenu le modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion proposé par Lazarus (1991) comme cadre théorique de notre étude qui porte sur les émotions liées à l'éducation sexuelle des adolescentes. Ce modèle nous est utile parce qu'il décrit le processus cognitif qui fait naître l'émotion. En plus, le modèle de Lazarus établit le lien entre l'émotion et la motivation. Cette dernière dimension de l'émotion est importante dans le contexte de l'éducation sexuelle, du point de vue de l'adoption d'un comportement sexuel sain et sécuritaire.

Survol des théories de l'émotion

La recherche en psychologie de l'émotion a évolué suivant certains grands courants. Nous ferons un survol de quatre d'entre eux : la perspective évolutionniste de Darwin (1872), la théorie périphérique de James (1884) et de Lange (1885), la théorie cognitivo-physiologique de Schachter (1964) et les théories cognitives de l'évaluation, en partant d'Arnold (1960).

Perspective évolutionniste de Darwin

«C'est Darwin lui-même qui a ouvert la voie en adoptant la perspective de sa théorie de l'évolution pour expliquer les manifestations expressives des émotions» (Rimé, 1997, p. 109).

L'oeuvre de Darwin intitulée *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872)

explique les manifestations expressives des émotions. Les expressions faciales, posturales et vocales qui accompagnent généralement l'émotion sont décrites sous l'angle de leur contribution à la mécanique de l'émotion. «Ainsi, dans la surprise, l'ouverture des yeux et la fixité du regard interviennent parce que ces réponses facilitent la reconnaissance de l'élément inattendu» (*ibid.*, p. 109). Cette perspective concentrée sur les automatismes fonctionnels a longtemps dominé l'histoire de l'étude scientifique des émotions.

La théorie de James-Lange

Vers la même époque, James (1884) et Lange (1885) se sont intéressés aux mécanismes responsables du déclenchement de l'expérience émotionnelle. Dans un article intitulé *What is an emotion?* (1884), James propose une séquence précise des facteurs qui font naître les émotions. Une approche théorique de l'émotion, classiquement appelée la *théorie de James-Lange*, implique qu'il existe une relation entre la perception d'un objet dans l'environnement et la réaction comportementale qui fait naître l'émotion. Cette théorie suppose, d'une part, que des changements physiologiques doivent être présents pour que l'émotion se déclenche et, d'autre part, que chaque émotion comporte un patron d'activités physiologiques qui lui est propre (Kirouac, 1995).

Théorie cognitivo-physiologique de Schachter

Selon la théorie cognitivo-physiologique de Schachter (1964), les changements physiologiques sont une condition nécessaire pour créer l'état émotionnel, mais ne suffisent pas à eux seuls. L'émotion résulterait de l'interaction entre une activation physiologique et l'analyse

cognitive de la situation. Cette théorie met l'accent sur la contribution des mécanismes cognitifs. C'est la théorie de Schachter qui a ouvert la porte à l'étude du rôle du traitement de l'information (Rimé, 1997).

Théorie cognitive de l'évaluation

La profusion des recherches sur l'évaluation cognitive, qui fait partie du processus de l'émotion, oblige à reconnaître le caractère prédominant de cette approche en psychologie. Les théories cognitives supposent que le savoir et la pensée sont des déterminants de l'action et du vécu de l'individu (Gregory, 1993). Les théories de l'évaluation ont pour origine commune la théorie proposée par Arnold (1960), selon laquelle le processus de perception comporterait de manière intrinsèque une démarche d'évaluation des situations rencontrées. Cette évaluation s'effectuerait rapidement, à partir des expériences antérieures et des objectifs de l'individu, et aboutirait à une réponse affective d'attrait ou de rejet (Rimé, 1997). En suivant le même courant de pensée, Scherer (1984) a élaboré un modèle qui décrit le déroulement du processus d'évaluation d'un événement. La séquence de l'analyse évaluative s'articule autour de cinq dimensions : la nouveauté de la situation, son caractère agréable, ses rapports avec le but, la possibilité de la maîtriser et son accord avec les normes du sujet (Kirouac, 1995).

Modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion de Lazarus

Au début de ses recherches sur le processus cognitif de l'émotion, Lazarus (1968) s'est intéressé aux **déterminants** du processus de l'évaluation cognitive dans des situations de stress. Plus tard, les recherches de Lazarus et de Folkman (1984) leur ont permis de conclure que l'émotion dépendait de l'analyse que faisait la personne de la situation. Selon ces auteurs, l'activation physiologique survient après que l'émotion est déclenchée.

L'oeuvre récente de Lazarus intitulée *Emotion & Adaptation* (1991) montre un changement notable dans son orientation théorique (Kirouac, 1995). Il intègre des connaissances théoriques liées au stress dans le cadre plus global de la psychologie de l'émotion. Lazarus (1991) présente une configuration du processus de l'émotion à l'intérieur du *modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion*. C'est ce modèle qui sert de cadre théorique à notre étude des émotions dans le contexte de l'éducation sexuelle des adolescentes. Ce modèle nous intéresse non seulement parce qu'il décrit le processus qui fait naître une émotion, mais aussi parce qu'il souligne l'importance de la dimension motivationnelle de l'émotion. En effet, c'est le processus de l'évaluation cognitive qui permet à l'individu de donner une signification à une situation donnée. Cette signification dépend des variables personnelles comme les motifs, les croyances, l'engagement et les connaissances de l'individu.

Le modèle de Lazarus (1991) comporte quatre composantes : 1) les variables antécédentes personnelles et contextuelles, 2) le processus d'appréciation, 3) les résultats de l'appréciation et 4) le processus d'adaptation. Le tableau 1 présente le *Modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion* de Lazarus.

Variables antécédentes

La première composante englobe les variables antécédentes personnelles (internes) et les variables contextuelles (externes). Les variables antécédentes contextuelles englobent les exigences, les contraintes et les ressources d'une situation donnée. Les variables antécédentes personnelles comprennent les motifs et les croyances de l'individu ainsi que ses connaissances. Les variables personnelles comprennent aussi l'engagement de l'individu à l'égard d'un but, d'un besoin personnel ou de son bien-être. Ce sont les variables antécédentes personnelles qui sont le

Tableau 1

Modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion

VARIABLES ANTÉCÉDENTES	
variables personnelles : motifs, croyances, engagements, connaissances	
variables contextuelles : exigences, contraintes, ressources	
PROCESSUS D'APPRÉCIATION	
évaluation primaire	
L'individu est-il touché par la situation?	
La situation a-t-elle un effet sur son bien-être ou sa capacité d'atteindre tel ou tel but?	
La situation a-t-elle un effet sur son image de soi?	
évaluation secondaire	
Est-ce que l'individu éprouve du ressentiment ou de la reconnaissance envers autrui?	
Quels sont les options qui s'offrent à lui pour améliorer la situation?	
Est-ce que la situation affecte ses attentes quant à l'avenir?	
RÉSULTATS DE L'APPRÉCIATION	
(réactions immédiates)	
tendance à agir, émotion et réactions physiologiques	
PROCESSUS D'ADAPTATION	
réévaluation	
adaptation centrée sur l'émotion	
action	
adaptation centrée sur la situation	

Lazarus (1991), traduction et adaptation libre.

fondement de la dimension motivationnelle de l'émotion. Plus l'engagement de l'individu est profond par rapport à un but, plus l'émotion sera intense.

Processus d'appréciation

Considérons maintenant la deuxième composante du modèle de Lazarus : le processus d'appréciation. Ce processus est au coeur du modèle de Lazarus. Il permet à l'individu de donner une signification à une situation ou à un événement. Ce processus est enclenché lorsque l'individu se trouve dans une situation qui a une incidence positive ou négative sur l'atteinte du but de l'individu, ou sur son bien-être. «Appraisal has the adaptational task of integrating the realities of environmental demands, constraints, and resources with personal interests» (Lazarus, 1991, p. 168).

Le processus d'appréciation comporte une évaluation primaire et une évaluation secondaire. Lors de l'évaluation primaire, l'individu détermine si d'une part la situation l'affecte, et si oui, il évalue s'il s'agit d'un effet positif ou négatif sur son bien-être, sa capacité d'atteindre un but ou sur son image de soi. L'évaluation secondaire met l'individu en face de trois types d'adaptation (*coping options*) possibles : 1) le ressentiment ou la reconnaissance, 2) le choix d'options pour améliorer la situation et 3) les effets possibles sur les attentes quant à l'avenir. La nature et l'intensité de l'émotion à laquelle aboutit le processus d'appréciation d'une situation donnée dépendent du processus d'appréciation. «Appraisal, which is an evaluation of the significance of what is happening in the person-environment relationship for personal well-being, and which is influenced by both environmental and personality variables, is the central construct of the theoretical system» (Lazarus, 1991, p.87).

Résultats de l'appréciation

Les résultats de l'appréciation sont la troisième composante du modèle de Lazarus. Trois types de résultats peuvent faire suite au processus d'appréciation : la tendance à agir, une émotion ou des réactions physiologiques.

Définition des concepts *émotion* et *sentiment*

Nous croyons qu'il est nécessaire de définir les concepts émotion et sentiment afin de faire la distinction entre ces deux concepts. Dans notre recherche, nous adoptons la définition acceptée en psychologie cognitive. Le modèle du système cognitif et motivationnel de Lazarus (1991), se rapporte à cette définition qui peut se résumer par trois postulats : 1) une émotion jaillit lorsqu'un individu évalue, de façon consciente ou inconsciente, si un événement le touche et s'il est important; 2) la tendance à agir est immanente à l'émotion; 3) une émotion est la résultante d'états mentaux, de réactions physiologiques et d'actions (Oatley et Jenkins, 1996). Lazarus (1991) fait la distinction entre les concepts «feeling» et «emotion» à l'aide de l'énoncé suivant. «It is more precise to restrict the word feeling to the awareness of bodily sensations and to reserve the word emotion for occasions on which there has been an appraisal of harm or benefit» (p. 57). Comme l'affirme Lazarus et d'autres auteurs en psychologie cognitive, l'émotion et le sentiment sont deux types d'états affectifs. D'une part, l'émotion est une réaction affective intense et de courte durée qui est accompagnée de changements physiologiques (Kirouac, 1995; Petit Robert 1996; Rimé, 1997; Damiens, 1979). Le sentiment, par ailleurs, «renvoie à la coloration affective des contenus conscients [...] il s'agit d'états plaisants ou déplaisants» (Kirouac, 1995, p. 19). Le sentiment est un état affectif relativement stable

(Damiens, 1979). Par exemple, on peut ressentir un sentiment de confort durant des heures sans subir de changement physiologique.

Processus d'adaptation

La quatrième et dernière composante du modèle de Lazarus est le processus d'adaptation. Selon Lazarus, l'individu peut s'adapter à une situation ou à un événement par un ajustement centré soit sur l'émotion (réévaluation) soit sur la situation (action). L'adaptation centrée sur l'émotion permet de réévaluer la situation. Il s'agit d'un processus cognitif qui permet de donner une nouvelle signification à la situation. L'adaptation centrée sur la situation ou sur l'événement permet à l'individu de modifier la situation en posant un geste ou une action. «Coping, as I define it, consists of cognitive and behavioral efforts to manage specific external or internal demands (and conflicts between them) that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (Lazarus, 1991, p. 112).

Dans le tableau 2, *Processus de l'émotion selon Lazarus*, nous présentons un extrait d'entrevue afin d'illustrer comment naît une émotion. Dans cet exemple, l'âge de la fillette et son manque de connaissance de la sexualité sont les variables antécédentes personnelles. Les variables antécédentes contextuelles, la cour d'école et les amies, permettent de situer l'événement d'apprentissage. Le processus d'appréciation survient chez la fillette qui se sent touchée par cette information. L'émotion qui émerge est le dégoût parce que l'information qu'elle a reçue est interprétée comme étant une menace à son bien-être. Il en résulte

Tableau 2

Exemple du processus de l'émotion selon Lazarus (1991)

Événement / situation

Une adolescente raconte qu'à l'âge de 5 ans elle a appris de ses amies comment on fait des bébés. Elle déclare : «Moi je croyais pas ça, pis je trouvais ça dégueulasse. J'suis arrivée chez moi en pleurant : *Maman, maman, c'tu vrai, c'tu vrai?* C'était trop dégueulasse pour moi.»

Variables antécédentes	
variables personnelles	L'enfant a 5 ans et ignore tout de l'acte sexuel.
variables contextuelles	L'événement déclencheur prend place dans la cours d'école.
Processus d'appréciation	
Évaluation primaire	
1. Est-ce que la situation touche la fillette?	
Oui.	
2. La situation a-t-elle un effet favorable ou défavorable sur le bien-être de la fillette?	
La situation menace la fillette.	
3. La situation a-t-elle des répercussions sur son image de soi ?	
On l'ignore.	
Évaluation secondaire	
1. Est-ce que la fillette exprime du ressentiment ou de la reconnaissance?	
Elle éprouve du ressentiment.	
2. Est-ce qu'elle envisage des façons d'améliorer la situation?	
On l'ignore.	
3. Cela a-t-il un effet sur ses attentes futures?	
Nous l'ignorons.	
Résultats de l'appréciation	
Tendance à l'action - Elle s'éloigne de ses amies.	
Émotion - Le dégoût	
Réaction physiologique - L'enfant pleure.	
Processus d'adaptation	
Réévaluation : L'enfant essaie de comprendre.	
Action : Elle questionne sa mère.	

que la fillette cherche à éviter la situation en s'éloignant (résultats: tendance à agir). Le dégoût déclenche une autre réaction, les larmes. La fillette se met à pleurer (réaction physiologique). Par la suite, la fillette s'adapte à la situation en questionnant sa mère afin de vérifier l'information.

En plus de décrire le processus qui fait émerger une émotion, Lazarus (1991) suggère qu'il existe 15 types d'émotions. C'est le processus d'évaluation, processus cognitif, qui donne une signification à une situation donnée et fait émerger une émotion. Lazarus se réfère au concept de *thème relationnel central* d'une émotion pour préciser la signification de chaque émotion. Par exemple, le thème relationnel central de l'émotion envie est de *vouloir ce que quelqu'un d'autre possède*. C'est ainsi que Lazarus en arrive à reconnaître l'existence de 15 émotions : la colère, l'anxiété, la peur, la culpabilité, la honte, la tristesse, l'envie, la jalousie, le dégoût, le bonheur, la fierté, le soulagement, l'espoir, l'amour et la compassion. Le tableau 3 présente les 15 types d'émotions ainsi que leur thème relationnel respectif.

En résumé, le modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion de Lazarus (1991) nous permet de comprendre comment naît une émotion suite à un processus cognitif qui donne une signification à un événement donné. Lazarus a répertorié 15 types d'émotions selon leur signification ou thème relationnel central. La dimension motivationnelle de l'émotion est liée à l'interprétation que l'individu donne à une situation par rapport à l'atteinte d'un but, à son bien-être ou à son image de soi. Voici ce que dit Biernat (1989) à ce sujet : «Motives energize, orient, and select behavior» (*in Lazarus, 1991, p. 95*).

Tableau 3

Thème relationnel central de chacune des 15 émotions de Lazarus
(traduction libre)

émotion	Thème relationnel central
colère	outrage infligé à soi ou à une personne proche (<i>demeaning offense against me and mine</i>)
anxiété	conscience plus ou moins précise d'un danger (<i>uncertain existential threat</i>)
peur	danger réel et soudain d'une menace imminente (<i>concrete and sudden danger of imminent harm</i>)
culpabilité	avoir transgressé une consigne d'ordre moral (<i>having transgressed a moral imperative</i>)
honte	incapacité de vivre selon un idéal de soi (<i>failure to live up to an ego-ideal</i>)
tristesse	éprouver une perte irrévocable (<i>irrevocable loss</i>)
envie	vouloir ce que quelqu'un d'autre possède (<i>wanting what someone else has</i>)
jalousie	avoir du ressentiment envers une tierce personne parce qu'elle nous a fait perdre l'affection d'une autre personne ou qu'elle met cette affection en péril (<i>resenting a third party for loss or threat to another's affection</i>)
dégoût	réflexe puissant et naturel qui pousse à éviter quelque chose d'offensant ou à s'en débarrasser (<i>strong, innate impulse to avoid or get rid of something offensive</i>)
bonheur	obtenir ce que l'on désire (<i>gaining what we desire</i>)
fierté	mise en valeur de l'identité de soi en prenant le crédit pour un objet ou un accomplissement valorisé (le nôtre ou celui de quelqu'un d'autre à qui l'on s'identifie) (<i>enhancement of one's ego-identity by taking credit for a valued object or achievement, either our own or that of someone or group with whom we identify</i>)
soulagement	lorsqu'une condition accablante et non propice à la concrétisation d'un but disparaît ou s'améliore (<i>a distressing goal incongruent condition has changed for the better or gone away</i>)
espoir	avoir peur du pire tout en aspirant au mieux (<i>fearing the worst but yearning for better</i>)
amour	éprouver du désir ou de l'affection à l'égard de quelqu'un pour qui c'est généralement, mais pas forcément, réciproque (<i>desiring or participating in affection, usually but not necessarily reciprocated</i>)
compassion	être touché par les souffrances d'un autre et vouloir l'aider (<i>being moved by another's suffering and wanting to help</i>)

Lazarus, 1991, traduction et adaptation libre.

Problème de recherche

Une recension des écrits en matière d'éducation sexuelle formelle et informelle nous a permis de faire ressortir un problème. En effet il semble apparent que l'éducation sexuelle se limite à transmettre des informations sur la sexualité sans tenir compte de la dimension affective de la sexualité. Plusieurs évaluations démontrent que les programmes d'éducation sexuelle parviennent seulement à augmenter les connaissances de l'apprenant (Allen, 1987; Ausherman, 1994; Chilman, 1990; Desaulniers, 1995; Kirby, 1985; MacDonald, Helquist et Smith, 1990; Otis, 1996; Warren et King, 1996).

But et justification de l'étude

L'approche idéale à l'égard de l'éducation sexuelle doit aller au delà du modèle médical axé sur la prévention de la maladie et du modèle théorique qui vise le changement de comportement. L'éducation sexuelle doit viser la santé sexuelle, qui se définit comme : «l'intégration des aspects somatiques, **affectifs**, intellectuels et sociaux de l'être sexué, réalisée selon des modalités épanouissantes qui valorisent la personnalité, la communication et l'amour» (OMS, 1975, p. 25). Nous croyons aussi que l'éducation en matière de santé sexuelle doit faire «appel à toute une gamme d'expériences didactiques, y compris l'accès à une information appropriée selon l'âge du participant, des **mesures de motivation** et des occasions d'acquérir les compétences nécessaires pour favoriser l'adaptation sexuelle de l'individu et des relations interpersonnelles satisfaisantes» (Santé Canada, 1994, p. 7). Nous nous intéressons à la dimension affective de la sexualité. Nous avons choisi de nous pencher sur une dimension affective, l'émotion. Ce concept nous est utile parce qu'il est clairement défini par la psychologie cognitive et parce qu'il a l'effet de motiver le comportement.

Le but de cette étude est d'explorer le rôle des émotions dans l'éducation sexuelle formelle et informelle des adolescentes. Nous nous étonnons de constater l'absence d'études centrées sur les émotions dans l'éducation sexuelle des adolescentes. L'éducation sexuelle, telle qu'elle se fait actuellement, accorde peu d'importance à la dimension affective de la sexualité. Comme le dit si bien McKay (1990), l'éducation sexuelle est centrée sur l'acte sexuel (*act-centered*) plutôt que sur l'individu (*person-centered*). La présente étude vise à souligner l'importance des émotions dans une approche globale de l'éducation sexuelle. Formellement, notre question de recherche est la suivante : Quelle perception les adolescentes de 18-19 ans ont-elles du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle? Nous tenterons aussi de répondre aux quatre sous-questions suivantes. Quelles sont les émotions qui ont marqué l'éducation sexuelle formelle et informelle de ces adolescentes? Comment ont-elles évalué l'information reçue? Comment ont-elles réagi à cette information? Quelle incidence les «variables antécédentes» personnelles et contextuelles ont-elles eu sur l'éducation sexuelle des adolescentes?

Chapitre 2

Méthodologie

Le présent chapitre expose la méthodologie utilisée pour explorer le rôle des émotions dans l'éducation sexuelle des adolescentes. Selon Legendre (1988), une recherche exploratoire consiste en «une recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques» (p. 485). Le chapitre se divise en trois parties. Dans la première partie, nous précisons la méthode employée pour sélectionner les participantes, et dans la seconde, le procédé de la collecte des données. La troisième partie sert à décrire l'instrument de collecte des données.

Participantes

Afin de savoir comment des adolescentes de 18-19 ans perçoivent le rôle des émotions dans leur éducation sexuelle, nous avons cherché à obtenir d'elles des narrations rétrospectives de leur éducation sexuelle formelle et informelle. Nous avons porté notre choix sur des adolescentes de 18-19 ans parce qu'à cet âge elles sont censées avoir atteint une maturité psychosociale et cognitive qui leur permet de partager leurs réflexions sur leur éducation sexuelle. L'utilisation des moyens contraceptifs disponibles nécessite que l'adolescente soit capable d'anticiper des relations sexuelles, de contrôler ses pulsions, d'obtenir de l'information et de l'appliquer à son comportement (Japel, 1992).

Nous savons, grâce à la théorie du développement psychosocial d'Erikson (1968), que l'adolescence est la période critique pour résoudre la crise d'identité. «Erikson states that identity

formation involves simultaneous reflection and observation on all levels of mental functioning» (Haber, Leach, Schudy et Flynn Sideleau, 1978, p. 386). Selon Piaget (1972), la majorité des adolescents ont acquis la pensée opérationnelle formelle dès l'âge de 15 ans (Leadebeater et Dionne, 1981). «L'intelligence logique, la capacité de raisonner par induction ou déduction, par analogie, est peut-être un des progrès les plus saillants de la pensée au cours de la moyenne adolescence» (Cruchon, 1969, p. 265). Piaget (1949) est d'avis que l'adolescent peut réfléchir en dehors du présent et raisonner de manière hypothético-déductive avec ses croyances et en se fiant à la nécessité du raisonnement. Durant ce stade, l'individu peut développer une pensée scientifique, philosophique et introspective (Cruchon, 1969).

Selon Huberman et Miles (1991), échantillonner revient simplement à prendre un petit morceau d'un grand univers. Notre échantillon pratique se composait de sept étudiantes franco-ontariennes. Une participante avait fait ses études à deux écoles publiques. Une autre avait fréquenté seulement des écoles catholiques. Les cinq autres participantes ont fréquenté deux écoles catholiques au primaire et une même école publique au secondaire. Les adolescentes ont fréquenté six écoles de la région. Nous avons approché les participantes par l'entremise d'une adolescente de notre connaissance qui avait pris part à l'étude pilote. Celle-ci nous a aidé à sélectionner des adolescentes qui ne présentaient pas à priori d'indices de troubles affectifs ou de traumatismes sexuels. Elle a pu inviter des adolescentes qu'elle connaît et les informer du déroulement de l'entrevue. Chaque participante a reçu la somme de 20 \$ pour le temps qu'elle a bien voulu nous consacrer.

Nous avons envisagé de faire des entrevues jusqu'à saturation des données. «You interview until you gain confidence that you are learning little that is new from subsequent

interviews. The point at which you are not learning any more new material is called saturation» (Rubin et Rubin, 1995, p. 73). Nous avons constaté, après avoir fait des entrevues auprès de sept participantes, que les incidents critiques de l'éducation sexuelle formelle et informelle des participantes se répétaient. Nous avons atteint une saturation des données quant aux incidents critiques. Pour cette raison, nous avons décidé de ne plus approcher de nouvelles participantes.

Collecte des données

Le but de cette étude était d'explorer le rôle des émotions dans l'éducation sexuelle formelle et informelle des adolescentes. Afin d'obtenir de l'information sur leur éducation sexuelle formelle et informelle, nous avons demandé aux adolescentes de nous parler de l'information qu'elles ont reçue sur la sexualité. Durant l'entrevue, nous avons guidé les adolescentes en lisant une liste d'exemples d'information sur la sexualité. Cette liste se trouve dans le tableau 4, Grille d'entrevue. Nous avons également lu la liste des sources d'information (tableau 4). C'est ainsi que nous avons fait ressortir les *incidents critiques* qui ont marqué l'éducation sexuelle de ces adolescentes. Ce concept se rapporte à des «événements perçus comme critiques, essentiels ou décisifs dans le déroulement d'un processus donné» (Huberman et Miles, 1991, p. 229). Pour les besoins de notre étude, un incident critique est un événement éducatif perçu comme critique dans l'éducation sexuelle globale de l'adolescente. La première menstruation de l'adolescente est un exemple d'incident critique.

Nous avons dressé la liste d'exemples d'information sur la sexualité et de sources d'information (tableau 4) à partir de la recension des écrits et des constatations de l'étude pilote.

Tableau 4

Grille d'entrevue

PREMIÈRE ENTREVUE	
Préparation avant l'entrevue	
1.	Explication du but de l'étude, confidentialité et entreposage des données
2.	Signature du formulaire de consentement
Incident critique et processus d'appréciation	
Question 1	
«J'aimerais que tu me parles de deux choses, de l' information que t'as reçue sur la sexualité et des émotions que t'as ressenties à ce moment-là.»	
<u>Indices</u>	
Exemples d'information sur la sexualité : d'où viennent les bébés, histoires de cour d'école, menstruation, contraception, grossesse et accouchement, maladies transmises sexuellement et SIDA, corps de l'homme et de la femme, avortement et homosexualité	
Exemples de sources d'information : tes parents, tes amies, l'école, la télévision, le cinéma, les vidéos, la radio, les chansons, les livres, les revues et les brochures	
Résultat de l'appréciation	
Question 2	
«Qu'est-ce que tu as pensé de cette information-là?»	
<u>Questions directives à utiliser au besoin</u>	
Est-ce une évaluation positive, négative ou neutre?	
Processus d'adaptation	
Question 3	
«Comment as-tu réagi à cette information?»	
«Qu'est-ce que tu as fait ou pensé après avoir reçu cette information?»	
DEUXIÈME ENTREVUE	
Après la première entrevue, nous avons transcrit les entrevues afin d'identifier les thèmes et incidents critiques. Nous avons ensuite identifié les émotions, le processus d'appréciation, la réaction, la réévaluation et les variables antécédents (voir tableau 6, Tableau de synthèse d'entrevue). La deuxième entrevue a permis de clarifier certaines émotions. C'est le tableau de synthèse d'entrevue qui a permis de guider cette deuxième entrevue.	

On trouve donc, dans la liste d'information : d'où viennent les bébés, les histoires de cour d'école, la menstruation, les méthodes contraceptives, la grossesse et l'accouchement, le SIDA et les maladies transmises sexuellement, l'anatomie de l'homme et de la femme, l'avortement et l'homosexualité. On compte parmi les sources d'information les parents, les amies, l'école et les médias (télévision, cinéma, vidéos, radio, chansons, livres, revues et brochures). Ces listes d'informations et de sources d'information ont donc guidé les participantes pendant toutes les entrevues.

Instrument de collecte des données : l'entrevue qualitative

«L'entrevue est un moyen par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations, qui n'apparaissent nulle part, auprès de personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche» (Mace, 1988, p. 81). Nous nous sommes inspiré de la méthode d'entrevue qualitative décrite par Rubin et Rubin (1995). Une entrevue qualitative ressemble à une conversation normale. Les questions et les réponses suivent le rythme naturel d'une conversation. «Researchers listen to each answer and determine the next question based on what was said» (Rubin et Rubin, 1995, p. 7). L'entrevue qualitative exige cependant une grande intensité d'écoute de la part du chercheur. Ce dernier doit saisir la signification de ce qui est dit. «Understanding is achieved by encouraging people to describe their worlds in their own terms» (*ibid.*, p. 2). Le modèle d'entrevue qualitative suggéré par Rubin et Rubin s'appuie sur une philosophie de l'interprétation voulant qu'on laisse jaillir les idées de façon spontanée. L'approche de Rubin et Rubin est influencée par le modèle féministe, qui souligne l'importance d'une relation d'égale à égale entre l'intervieweur et la participante.

Pour notre étude exploratoire, nous avons fait des entrevues semi-structurées en utilisant comme guide, le modèle d'entrevue qualitatif de Rubin et Rubin (1995). Une deuxième entrevue a permis de clarifier certaines ambiguïtés et d'approfondir certains thèmes. Nous avons préparé la première entrevue en contactant par téléphone chaque adolescente qui s'était portée volontaire. Cet appel téléphonique a permis d'informer l'adolescente du but de l'étude, de mentionner le caractère confidentiel de l'entrevue, d'aborder le type d'information recherché et de fixer un rendez-vous pour la première entrevue. Le choix du lieu de l'entrevue a été laissé à la discrétion de chacune. La plupart des entrevues se sont déroulées à la résidence de la chercheure. Une entrevue s'est déroulée à la résidence de la participante. Pour certaines, la deuxième entrevue s'est fait par téléphone à cause de leur horaire très chargé.

Nous avons donné la parole à sept adolescentes. Les entrevues ont été enregistrées sur audiocassettes. La durée des entrevues a varié entre vingt-cinq et quatre-vingt-dix minutes. Certaines participantes se sont montrées volubiles, tandis que d'autres ont eu besoin de questions directives et d'exemples pour les guider. Certaines participantes semblaient mal à l'aise au début, mais elles n'ont pas tardé, avec un peu d'encouragement, à se détendre.

Nous avons établi une grille d'entrevue (tableau 4) à partir du modèle du système cognitif et motivationnel des émotions de Lazarus (1991). Cette grille nous a permis d'obtenir de l'information sur les processus des émotions à partir des incidents critiques mentionnés durant les entrevues : émotions, variables antécédentes, appréciation, réaction et adaptation. Nous avons, au début de chaque entrevue, souligné le but de notre étude et insisté sur le caractère confidentiel de l'entretien. Nous avons ensuite demandé à la participante de signer le *Formulaire de consentement* (annexe 1), puis nous lui avons précisé ce que nous entendions par éducation

sexuelle en lui donnant toute une série d'exemples de sources et de types d'information. Après l'entrevue, la chercheuse a rempli la *Fiche de synthèse d'entrevue* (annexe 2) pour résumer ses impressions générales pendant que tout était encore frais dans sa mémoire. Nous avons espacé les entrevues pour avoir le temps d'écouter et réécouter les cassettes audio et de lire et relire les transcriptions d'entrevue et pouvoir utiliser l'information ainsi obtenue à la préparation de l'entrevue suivante. Grâce à cette stratégie, nous avons perfectionné notre approche d'une entrevue à l'autre.

En plus de Rubin et Rubin (1995), nous nous sommes inspirés d'autres auteur(e)s pour encadrer notre entrevue non directive (Gauthier, 1984; Pauzé, 1986; Mishler, 1986). Selon Gauthier (1984), l'efficacité de l'entretien non directif repose sur les qualités humaines et relationnelles de l'intervieweur. Au début de l'entrevue, l'intervieweur propose un thème et laisse à l'interviewé la responsabilité de s'exprimer librement et avec spontanéité sur le thème. Durant l'entrevue, l'intervieweur guide son interlocuteur afin d'obtenir des informations appropriées aux objectifs de sa recherche (Gauthier, 1984). L'entrevue doit permettre aux deux interlocuteurs de communiquer ouvertement afin de construire ensemble le contenu du discours. On reconnaît que c'est le participant qui est le spécialiste du sujet de notre étude (Mishler, 1986; Gauthier, 1984). Au besoin, les deux interlocuteurs doivent pouvoir reformuler les questions afin d'arriver à un accord sur le sens précis du message.

Chapitre 3

Analyse et interprétation des données

Le présent chapitre a pour objet de présenter les étapes du processus que nous avons suivi pour faire l'analyse qualitative des données. Nous nous sommes inspiré de Huberman et Miles (1991) pour notre plan d'analyse des données selon deux approches : l'analyse intra-cas et l'analyse inter-cas. L'analyse intra-cas porte sur les incidents critiques et les émotions énoncés par chacune des participantes, tandis que l'analyse inter-cas compare les réactions émotives des participantes par rapport aux divers incidents critiques. Aux fins de l'analyse, nous avons procédé au codage des données à partir des composantes du modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion de Lazarus (1991). Pour présenter les données, nous avons réuni celles-ci dans plusieurs tableaux qui servent à illustrer la démarche d'analyse intra-cas et inter-cas. En résumé, chaque étape de l'analyse des données est exposée de façon systématique.

Présentation et analyse des données

L'analyse qualitative est un exercice structuré de mise en relation logique de catégories données. «C'est le type d'exercice par lequel on tente de reproduire logiquement un schéma mental de l'évolution d'un phénomène ou d'une interrelation entre phénomènes, en essayant de vérifier, par l'observation, le degré de correspondance entre cette construction de l'esprit et la situation réelle» (Mace, 1988, p. 93). Cette façon de procéder, «parce qu'elle ne fait pas appel à la quantification, exige du chercheur une attitude d'extrême prudence étant donné les éléments de subjectivité pouvant intervenir au moment de l'interprétation» (ibid.).

Nous avons cherché à rendre objective l'analyse des données, et ce de trois façons.

Premièrement, nous avons suivi une démarche rigoureuse, comme le proposent Huberman et Miles (1991). Nous présentons, en effet, le processus d'analyse étape par étape. Deuxièmement, tout au long de notre analyse, nous avons utilisé des citations pour confirmer nos observations. Nous avons laissé la parole aux participantes. Troisièmement, après une première analyse des données, nous avons rencontré chaque participante pour un suivi qui nous a permis de confirmer nos observations.

Après chaque entrevue, nous avons rempli la *Fiche de synthèse d'entrevue*, que le lecteur trouvera à l'annexe 2. Cette fiche d'une page nous a permis de résumer nos impressions à la suite de chaque entrevue. Dans tous les cas, nous avons noté le lieu de l'entrevue, l'ambiance générale et les faits qui nous ont frappés. Nous avons résumé les incidents critiques mentionnés, consigné tout autre fait marquant ou révélateur et signalé les changements à faire pour faciliter l'entrevue suivante ou en améliorer la qualité.

Nous avons enregistré chaque entrevue sur audiocassette et respecté, dans la transcription, le vocabulaire typiquement «franco-ontarien» des participantes ainsi que les tournures qu'elles employaient. Nous n'avons tenu compte ni de la longueur des pauses ni des hésitations puisque chaque participante avait une élocution et une façon de s'exprimer bien à elle. En plus, il fallait apporter une concentration assez soutenue pour se souvenir de son éducation sexuelle. Nous donnons vraiment la parole à la participante quand nous citons ce qu'elle a dit pendant l'entrevue. Il était important que, dans la transcription, les lignes soient numérotées et que la marge de droite soit suffisamment large pour contenir nos commentaires d'analyse des données. Les lignes numérotées permettent, en effet, de repérer facilement les citations importantes.

L'annexe 3 renferme un échantillon de la transcription d'entrevue de la participante n° 7. Dans ce tableau, M désigne la chercheuse et P la participante. Dans plusieurs tableaux vous trouverez p1, par exemple, pour désigner la participante n° 1.

Codage des données

L'analyse des données a commencé par une partition des verbalisations selon les six catégories suivantes : incidents critiques, émotions, processus d'appréciation, réactions, processus d'adaptation et variables antécédentes. Nous avons ensuite procédé à un codage plus serré, plus fin, plus détaillé, à partir des transcriptions d'entrevue des sept participantes, en commençant par les incidents critiques.

Incidents critiques

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, un incident critique est un événement perçu comme critique, essentiel ou décisif pour le déroulement d'un processus donné. Dans notre étude, le processus est l'éducation sexuelle des adolescentes et les incidents critiques sont les événements éducatifs qui furent perçus comme importants et critiques à leur éducation sexuelle. Afin d'obtenir les incidents critiques de leur éducation sexuelle, nous avons guidé l'adolescente au début de l'entrevue, en lui présentant une liste d'exemples d'information sur la sexualité (ex. maladies transmises sexuellement, grossesses) ainsi qu'une liste de sources d'information (ex. amies, école).

La première étape du processus de codage a consisté à isoler chaque incident critique formel et informel, à noter les numéros des lignes qui marquent le début et la fin de l'incident critique, et à lui assigner un nom. Comme l'indique l'annexe 3, *Transcription d'entrevue de la participante n°7*, l'incident critique intitulé *Premier livre de ses parents* est un incident critique

informel qui commence à la ligne 2 et se termine à la ligne 16. La présentation matérielle (format) de la transcription d'entrevue permet de noter des informations dans la marge de droite. Voici quelques exemples d'incidents critiques que nous avons notés dans la marge : cour d'école, dictionnaire illustré, vidéo sur le viol, première menstruation, livre donné par la mère.

Nous nous sommes rendu compte qu'en plus de mentionner des incidents critiques précis de leur éducation sexuelle, les participantes avaient aussi mentionné des «thèmes» comme la grossesse d'une élève, la gêne des parents, l'abstinence avant le mariage. Dans de tels cas, les participantes ne parlent pas d'un incident précis dans le temps, mais plutôt d'un thème qui leur tient à coeur. Voici d'autres exemples de thèmes soulevés par les participantes : être prête à faire l'amour, être populaire auprès des gars et les stéréotypes des rôles sexuels.

Pour faciliter le repérage des codes dans les transcriptions d'entrevue, nous nous sommes servi de marqueurs de couleur. Nous avons, par exemple, souligné les incidents critiques et thèmes en jaune, les émotions en rose. Les couleurs avaient essentiellement pour but de faciliter l'identification des différents codes. Ces couleurs apparaissent dans les transcriptions d'entrevue seulement; elles ne sont pas reproduites dans le présent document.

Émotions

Nous avons tôt fait de constater que la liste des 15 émotions proposée par Lazarus ne suffisait pas à classer toutes les émotions que nous avons relevées dans les transcriptions d'entrevue. En effet, Lazarus (1991) mentionne 9 émotions négatives et 6 émotions positives. Les émotions négatives, selon Lazarus, sont les suivantes : la colère, l'anxiété, la peur, la culpabilité, la honte, la tristesse, l'envie, la jalousie et le dégoût. Les 6 émotions positives sont le bonheur, la fierté, le soulagement, l'espoir, l'amour et la compassion. La gêne, par exemple, n'y

figure pas. Comme presque toutes les participantes la mentionnent, nous avons jugé essentiel de l'ajouter et de réviser la liste d'émotions pour l'enrichir.

C'est ainsi que nous avons ajouté 7 émotions à la liste de Lazarus : intérêt, surprise, timidité (gêne), acceptation, mépris, respect et excitation. Plusieurs auteurs reconnaissent ces émotions, dont Izard (1991), Ekman (1992) et Plutchik (1980). La liste révisée des émotions servant à l'analyse comporte 11 émotions négatives, 10 émotions positives et une émotion ambivalente - la surprise -, qui peut être positive ou négative. Ce nouvel inventaire d'émotions a permis de classifier toutes les émotions retrouvées dans les transcriptions d'entrevue. Nous croyons que ce plus vaste inventaire, qui comprend autant d'émotions positives que d'émotions négatives, convient mieux à notre étude exploratoire.

Le tableau 5, *Recueil des émotions*, présente les 15 émotions de Lazarus (1991), plus les 7 autres émotions, identifiées par un astérisque (*). Dans la deuxième colonne, nous donnons soit les thèmes relationnels correspondant aux émotions de Lazarus, soit des définitions et des synonymes tirés du Larousse (1998) ou du Petit Robert (1992). La colonne de droite renferme des citations provenant des transcriptions d'entrevue. Un court énoncé permettant de situer le lecteur précède certaines citations. Lorsque cela se produit, nous précisons entre parenthèses le numéro de la participante (p7 désignant la participante n° 7) et les numéros des lignes qui se rapportent à l'énoncé en question dans la transcription d'entrevue. Ce tableau permet de repérer rapidement l'émotion, sa définition et un exemple des propos tenus par les participantes.

Tableau 5

Recueil des émotions

Émotion	Thème relationnel ou définition	Citation
colère	outrage infligé à soi ou à une personne proche	filles enceintes et injustices : «Moi, ça me fâche!» (p7 : 577)
anxiété	conscience plus ou moins précise d'un danger	orgasme : «J'm'avais vraiment inquiétée» (p3 : 494)
peur	danger réel et soudain d'une menace imminente	d'où viennent les bébés : «J'tais terrorisée» (p2 : 23)
culpabilité	avoir transgressé une consigne d'ordre moral	aucune citation
honte	incapacité de vivre selon un idéal de soi	«On dirait que t'as fait quelque chose de mal» (p7 : 126)
tristesse	éprouver une perte irrévocable	puberté : «quand t'es jeune, t'es malheureux» (p5 : 219)
envie	vouloir ce que quelqu'un d'autre possède	aucune citation
jalousie	avoir du ressentiment envers une tierce personne parce qu'elle nous fait perdre l'affection d'une autre personne ou qu'elle met cette affection en péril	aucune citation
dégoût	réflexe puissant et naturel qui pousse à éviter quelque chose d'offensant ou à s'en défaire	demande à sa mère ce que signifie 69 : «J'trouvais ça dégueulasse, pis j'tais super jeune» (p5 : 94-95)
bonheur	obtenir ce que l'on désire	1 ^{re} menstruation : «j'tais contente, j'tais normale» (p2 : 96)
fierté	mise en valeur de l'identité de soi en prenant le crédit pour un objet ou un accomplissement valorisé	«D'une minute à l'autre t'as tes menstruations, WOW!, t'es mature!... T'es cool! (P5 : 241-242, 246)
soulagement	lorsqu'une condition accablante et non propice à la concrétisation d'un but disparaît ou s'améliore	parler de sexualité avec ses amies : «Pis là t'en parles, pis là, c'est soulageant, j'pense d'en parler» (p4 : 22-23)
espoir	avoir peur du pire tout en aspirant au mieux	aucune citation
amour	éprouver du désir ou de l'affection à l'égard de quelqu'un pour qui c'est généralement, mais pas forcément, réciproque	aucune citation
compassion	être touché par les souffrances d'un autre et vouloir l'aider	sida : «on avait d'la compassion pour ces gens-là» (p2 : 263)
*intérêt	état de l'esprit qui prend part à ce qu'il trouve digne d'attention, curiosité	revue : «c'est plutôt <i>Seventeen</i> pis des choses comme ça, des histoires.. c'tait intéressant» (p6 : 281, 289)
*surprise	émotion provoquée par quelque chose d'inattendu, étonnement	sida : «c'est surprenant, tu t'attends pas à ça» (p2 : 273)
*timidité	manque d'aisance et d'assurance en société, embarras, gêne	sang sur pyjama : «Ah ! C'tait donc gênant.» (p1:133)
*acceptation	le fait d'accepter, accord	À la maison : «vraiment, c'est super ouvert» (p3 : 54)
*mépris	sentiment par lequel on s'élève au-dessus de, mésestime	hygiène : «c'tait juste tata, c'tait niaisieux» (p3 : 118, 122)
*respect	sentiment qui porte à accorder à quelqu'un une considération admirative, estime	amie qui croyait dans l'abstinence : «Je sais pas, je respectais vraiment son point de vue» (p3 : 867)
*excitation	qui éveille des sensations, des sentiments, animation	lisent revue : «Oh, oh! pis on riait toutes» (p7:117)

* l'astérisque indique les émotions ajoutées à la liste de Lazarus

Processus d'appréciation

Une des sous-questions de notre étude visait à clarifier comment les adolescentes avaient évalué l'information reçue sur la sexualité. Il s'agit ici du processus d'appréciation qui s'opère au moment où survient l'incident critique. Quand une participante évoque son enfance pour décrire et presque revivre un incident critique, il s'agit d'un processus d'appréciation. Elle partage avec nous l'appréciation qu'elle faisait toute jeune d'une situation d'apprentissage. Plusieurs participantes citent ce qui leur est venu à l'esprit à ce moment-là. Par exemple, une participante raconte que, lorsqu'elle avait 7 ans, des élèves montaient sur leur bureau, à l'heure du lunch, et baissaient leurs culottes en l'absence du surveillant. Elle déclare : «Moi j'm'en rappelle être là pis juste être comme. *Qu'est-ce qui font?*». La richesse des récits se rapportant à l'enfance est impressionnante. Il en découle des scénarios très animés. Une participante raconte, par exemple, que, le jour de sa première menstruation, sa mère lui a dit : «C'est à cause que t'es une femme aujourd'hui!». Cette participante, qui avait 11 ans à l'époque, raconte ce qu'elle a pensé à ce moment-là : «Pis j'tais comme... *J't'en 5^e année, j'comprends pas là. What?*». Une autre participante se souvient que des amies lui avaient raconté comment on fait des bébés. Elle évoque avec dégoût les pensées qui lui sont venues à l'esprit à cet instant : «*Moi c'tait : Non! Non, pas pantoute! Moi j'veux pas ça là!... Mes parents feraient pas ça certain!*».

Voici d'autres énoncés qui reflètent le processus d'appréciation des participantes, quand elles étaient plus jeunes : «c'tait comme, ah mais lui y a ça pis moi j'ai ça. Qu'est-ce qu'on a en commun! (organes génitaux)», «C'est tu drôle? C'est tu correcte? (que son père face des blagues au sujet des homosexuels)» et «Moi je veux pas de ça (menstruation)!»

Réactions

Selon le modèle du système cognitif et motivationnel de l'émotion de Lazarus (tableau 1), trois résultats ou réactions découlent du processus d'appréciation : la tendance à agir (*action tendencies*), l'émotion et les réactions physiologiques. Nous n'avons pas accordé d'attention aux réactions physiologiques puisqu'il s'agit des réactions du système nerveux et endocrinien survenues dans le passé. Notre analyse porte donc essentiellement sur la tendance à agir et sur les émotions. Comme nous avons déjà parlé du mode de fonctionnement du codage des émotions, nous expliquons, dans la présente section, de quelle manière nous avons codé la réaction, c'est-à-dire la tendance à agir. Selon Lazarus (1991), «Action tendencies provide the link between an emotion and its physiological response pattern» (p.87). C'est ce qu'on appelle une pulsion «*impulse*». Pour la colère, par exemple, la tendance à agir est d'attaquer.

Durant l'entrevue, nous avons demandé aux participantes comment elles avaient réagi à l'information qu'elles avaient reçue sur la sexualité (troisième sous-question de recherche). Les réactions que nous avons codées comprennent les gestes, actions, paroles et manifestations mentionnés par les participantes. Plusieurs d'entre elles ont exprimé des réactions sous forme d'exclamations : «what?!», «hein?», «c'est quoi? Wo!», «ah, my god!», «ah, non!», «ouiii, hiii!» «WOW!», «yé, yé cool!» et «Non! Non!.. D'autres réactions sont plus précises : «j'tais toute cachée», «j'sautais tout partout», «j'paniquais», «Ah non c'pas vrai!», «j'suis arrivée chez nous en pleurant», «Ok, on le sait! (cours d'hygiène)», «On riait toutes pis on était rouge, pis toute cachée», «ça me faisait rire tout l'temps», «Mom, j'ai pas de seins, j'veux des seins, j'veux mes périodes», «J'y avais pas dit en premier (menstruation cachée de sa mère)», «Ferme-toi, fatigant! (frère vulgaire)» «J'courais à maison pis je demandais à ma mère», et «Ah, laisse-moi

tranquille!». D'autres réactions ont pris la forme de questions : «Pis là j'avais parlé. *Comment vous aviez pas d'condom!?*», «*Es-tu sûre là?*». «Maman, maman, c'tu vrai, c'tu vrai?» et «Bein c'est ça, ou c'est ça?». Nous constatons que la gêne a tendance à entraîner deux types de réactions : le rire ou le besoin de se cacher. Le dégoût et le mépris poussent la participante à rejeter l'information quand cette information va à l'encontre des croyances de la participante.

Processus d'adaptation

Selon Lazarus, l'individu peut s'adapter à une situation grâce à un ajustement centré soit sur l'émotion ou soit sur la situation. D'une part, il s'agit de modifier la façon de percevoir la situation en la réévaluant. Cette adaptation centrée sur l'émotion permet de réévaluer la situation grâce à un processus cognitif qui donne une nouvelle signification à la situation. D'autre part, l'adaptation se fait également en posant un geste ou une action qui modifie directement la situation. Dans le contexte de notre étude, l'adaptation survient quand l'adolescente tente de s'ajuster à l'information qu'elle reçoit sur la sexualité en la réévaluant.

Les participantes ont tenu plusieurs propos révélateurs du processus de réévaluation qui s'est enclenché chez elles face à l'information qu'elles avaient reçue sur la sexualité. Nous pouvons dire avec assurance qu'une grande partie du contenu des entrevues a été codé dans la catégorie «réévaluation». Voilà qui n'a rien d'étonnant puisque l'entrevue se rapporte en grande partie à des événements survenus dans le passé. C'est grâce au processus de réévaluation que les participantes sont parvenues à exprimer leurs impressions sur des thèmes et des incidents critiques qui ont marqué leur éducation sexuelle.

Le témoignage suivant illustre, par exemple, l'incompréhension d'une participante à l'égard de la fécondation : «Au début t'apprends le sperme, pis les trompes de Fallope, ça c'tait en 3^e année. T'as vraiment l'impression que tu pouvais l'attraper comme si un homme éternue sur toi». Une autre participante critique en ces termes le contenu des cours d'hygiène : «J'pense qu'y nous donnaient des faits pour nous dire de faire attention. Non, c'est pas que c'tait mal, c'tait juste des faits». Plus tard au cours de l'entrevue, elle ajoute : «On avait comme le même cours de la 5^e à 8^e année, comme, à fin, on l'savait par coeur». Une autre participante explique comment elle a appris la sexualité graduellement, d'elle-même : «J'ai aucune idée de c'tait comment que j'l'ai su, mais j'l'ai su. C'est pas d'mes parents. C'est par moi-même que j'ai appris ça». Ces énoncés traduisent l'évaluation que font les participantes de leur éducation sexuelle.

Une participante fait la distinction entre la mentalité de ses parents et la sienne. Elle mentionne que son père écoutait le *Ed Sullivan Show*. Dans ce temps-là, «y pouvaient pas filmer en bas de la *waist*». Elle ajoute : «Quand mes parents sont élevés avec une mentalité comme ça, c'est ben dur pour eux autres, parce que ça bouge vite, ça l'a avancé tellement vite. *Whiiou! Oh my God!* Parce tu penses là, tu vois, le monde parle de sexe, y'a des vidéos. Non, mais tsé en ce temps-là, c'tait même pas entendu parlé!»

Certaines participantes ont posé des gestes (actions) attribuables à une carence d'information sur la sexualité et par besoin de comprendre. Une participante mentionne : «So, je vérifiais tout le temps avec ma mère». Les participantes qui ne parlaient pas ouvertement de sexualité avec leur mère trouvaient d'autres moyens pour obtenir des réponses à leur questions. Une participante a avoué qu'elle avait appris de Much Music et des vidéos de Madonna. «Je

regardais la tv, *whatever*, pis c'tait comme, j'en voyais de ça (sexe)...j'ai appris beaucoup de là je pourrais dire..c'est quoi le sexe». Une autre participante qui n'abordait pas le sexe avec sa mère avait consulté des brochures et des livres. «Bein, c'tait plutôt les livres que je regardais, c'tait sur les maladies transmises sexuellement, le sida, ah oui! Les pamphlets aussi...j'ai volais , pis je lisais à propos de plein d'affaires». Une autre participante qui parlait de sexualité avec sa mère consultait aussi des revues. Elle précise l'utilité des revues comme *Seventeen* et *YM* : «Y te donnaient qu'est-ce que tu voulais entendre parce qu'y savaient exactement ce que t'as besoin de savoir»

Variables antécédentes

La quatrième sous-question de recherche se rapporte à l'incidence des variables antécédentes contextuelles et personnelles sur l'éducation sexuelle des participantes. Selon le modèle de Lazarus (1991), les variables antécédentes personnelles se rapportent aux connaissances, croyances, engagements et motifs de l'individu tandis que les variables antécédentes contextuelles englobent les exigences, contraintes et ressources fournies par une situation donnée. Dans le contexte de notre étude, ces variables personnelles se rapportent aux connaissances, croyances, engagements et motifs des adolescentes face à la sexualité. Les variables antécédentes contextuelles se rapportent à l'influence de la mère, des amies, des médias et de la société.

Il peut sembler étonnant que nous finissions notre exercice de codage par les variables antécédentes puisque, dans le modèle de Lazarus, ces variables se trouvent au début du processus de l'émotion. Nous devons cependant souligner ici que ce n'est qu'à la fin du codage de l'entrevue pilote que nous sommes enfin parvenu à cerner les variables antécédentes. En effet,

vers la fin du processus de codage, nous avons remarqué que plusieurs variables antécédentes commençaient par des formules comme : «parce que», «à cause que», «c'est parce que» et «parce». Cette constatation a été très révélatrice. Nous ne parvenions pas à formuler des questions pour obtenir les variables antécédentes. Spontanément, sans qu'on le leur demande, les participantes ont dévoilé des variables antécédentes personnelles et contextuelles en nous parlant de leur éducation sexuelle.

Citons quelques exemples de variables antécédentes personnelles : «parce que moi j'l'avais approchée avec des questions», «j'chu curieuse, j'aime apprendre», «ah j'tais jeune», «I guess quand t'es jeune t'as la curiosité», «pis moi j'tais gênée, j'voulais rien dire parce moi j'avais mes périodes», «parce tu savais pas si toi t'es normale», «parce que moi quand j'tais jeune j'tais pas populaire», «j'tais trop gênée pour le demander à la personne», «t'es timide des fois pis tu te demandes», «moi personnellement je crois pas dans l'avortement», «quand t'es jeune, c'est pas quequechose qui te gêne (le sexe)», «j'tais super jeune», et «moi j'tais toujours gênée». Le fait d'être jeune, d'avoir peu de connaissances sur la sexualité et d'être gênée sont les variables antécédentes personnelles ayant le plus d'importance dans l'éducation sexuelle des participantes.

Les variables antécédentes contextuelles de l'éducation sexuelle des participantes furent : la présence de la mère, les amies, les médias, les enseignants ainsi que l'absence des parents dans l'éducation sexuelle. Citons quelques exemples d'énoncés illustrant les variables antécédentes contextuelles : «ma mère a pas eu le temps de m'en parler», «à cause que ma mère était gênée de m'en parler», «ma mère a veut pas qu'on fasse ça n'importe où», «elle (mère) a toujours été très ouverte», «à cause que ça gêne mon père aussi», «moi je trouve que mes parents m'ont gênée de poser des questions», «à cause ça gêne mon père aussi», «I guess j'cherchais une réponse en

regardant la tv», «Y avait un prof, y était assez ouvert, pis y avait pas peur d'en parler» «Ça ça vraiment été ouvert au secondaire» et «j'y pense que ça l'a à faire beaucoup avec le fait qu'on était catholique à notre école». Parmi les variables antécédentes contextuelles, c'est l'influence de la mère qui est ressortie le plus comme ressource disponible pour l'éducation sexuelle de leur fille. Cette variable est très présente par rapport à la première menstruation des participantes.

Analyse intra-cas

Pour chaque participante, nous avons délimité le début et la fin de chaque incident critique ou thème retrouvé dans les transcriptions d'entrevues. Nous avons ensuite identifié (codé) les émotions, le processus d'appréciation, les réactions, le processus de réévaluation et les variables antécédentes. Après avoir procédé ainsi pour les transcriptions des 7 entrevues, nous avons jugé bon de transposer cette information sous forme de tableau. C'est ainsi que nous avons procédé, pour chaque participante, à transposer l'information de chaque thème et incident critique afin de décrire le processus de chaque émotion. Le tableau 6 illustre cette transposition de l'information sous 5 colonnes : émotion, appréciation, réaction, réévaluation et variables antécédentes. Vous trouverez au tableau 6, intitulé *Tableau de synthèse d'entrevue*, un échantillon de cette présentation des données. Ce tableau présente l'incident critique que nous avons nommé **incident critique - cour d'école**. Nous avons rajusté les tableaux de synthèse d'entrevue plusieurs fois en relisant attentivement les transcriptions et en écoutant à maintes reprises les cassettes audio. Une fois complétés, ces tableaux offrent une vue d'ensemble du processus de l'émotion pour chaque thème ou incident critique.

Les tableaux de synthèse d'entrevue nous ont servi à préparer la deuxième entrevue. En examinant ces tableaux, nous avons pu repérer l'information qui manquait. Dans certains cas, la

Tableau 6

Tableau de synthèse d'entrevue participante n° 2
Contexte de la cour d'école
 (échantillon)

émotion	appréciation	réaction	réévaluation	variables antécédentes
dégoût (-3)	Moi j'croisais pas ça (10) L'idée là, mes parents t'sais (41) Fait que j'dis «mes parents feraient pas ça certain» (43)	J'suis arrivée chez nous en pleurant «maman, maman c'tu vrai, c'tu vrai?» j'dis «voyons donc!» (11-13) «Ah, non, pas vrai!» (23) pis, j'tais «ah, non!» (32) Moi, c'tait «Non», t'sais «Non, pas pantoute, là» «Moi j'veux pas ça là» (40)	pis j'trouvais ça dégueulasse (10) moi je l'croisais pas (13) c'tait comme, c'tait trop <u>dégueulasse</u> pour moi. C'est, c'tait pas normal pour moi. J'croisais pas que c'est comme ça (17) J'trouvais ça <u>dégoûtant</u>... complètement (25) Ah oui! ça m'a <u>traumatisée</u> !(34) j'voyais ça à télévision, pis j'trouvais ça dégoûtant (42) Pis moi j'tais <u>terrorisée</u>, j'croisais pas que mes parents pouvaient faire ça (23)	parce mes parents m'en avaient pas encore parlé, y attendaient que je pose la question... c'pour ça, pis j'avais pas encore posé la question, pis mes ptites amies y'ont commencé à en parler du sujet là (22)
peur (-3)				

Dans cet incident critique informel, des amies expliquent comment on fait des bébés. Le nombre entre parenthèses indique la ligne où débute l'énoncé dans la transcription d'entrevue. Les (-3) qui figurent sous l'émotion en question indiquent l'intensité. Nous expliquons cette échelle d'intensité plus loin dans le texte.

participante n'avait fait mention d'aucune émotion en relatant un incident critique. Avant la deuxième entrevue, nous avons tenté d'identifier les émotions qui n'avaient pas été exprimées, à partir de l'information que nous avons déjà sur le processus d'appréciation, les réactions, le processus de réévaluation et les variables antécédentes. Souvent, c'était évident qu'il s'agissait d'une émotion négative ou positive. La deuxième entrevue nous a donc permis de préciser les émotions qui n'étaient pas claires. Après la deuxième entrevue, nous avons complété les tableaux de synthèse d'entrevue.

Nous avons ensuite déterminé les répartitions de fréquences des émotions de chaque participante selon le format présenté au tableau 7. Ce tableau donne une vue d'ensemble des émotions exprimées par chaque participante et en montre la diversité. Il indique aussi la polarité positive (+) ou négative (-) de l'émotion ainsi que le total des émotions positives et négatives. C'est ainsi qu'il est possible de constater, par exemple, que la participante n° 7 mentionne beaucoup plus d'émotions négatives (19) que d'émotions positives (10). Le tableau 7 permet aussi d'identifier, grâce à la fréquence des codes, l'émotion ou les émotions prédominantes dans le discours de chaque participante. Chez la participante n° 1, par exemple, c'est la timidité et ensuite la peur qui prédominent, tandis que, chez la participante n° 2 ce sont l'intérêt et le bonheur. Ce tableau donne un bilan des 142 émotions exprimées par les 7 participantes. Dans 74 cas, ces émotions sont négatives, et dans 68 cas positives. Les émotions négatives qui sont revenues le plus souvent sont le mépris (n=25), la timidité (n=19) et la peur (n=10), et les émotions positives sont l'intérêt (n=19), l'acceptation (n=17) et le soulagement (n=9). Nous avons ensuite établi une échelle destinée à indiquer le niveau d'intensité des émotions. L'échelle d'intensité que nous avons construite comprend les sept niveaux d'intensité suivants : -3, -2, -1,

Tableau 7

Répartition de fréquences des émotions de chaque participante

Émotion	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	total
intérêt	2	4	2	1	3	3	4	19
acceptation	2	2	6	2	1	2	2	17
soulagement	2	3		2	1		1	9
bonheur		4		1	1			6
excitation	2			1	1	1	3	8
respect		1	1			1		3
fierté		2			1			3
compassion		1	1					2
surprise (+)				1				1
espoir								0
amour								0
mépris	3		8	1	1	2	10	25
timidité	6	1		3	5	2	2	19
peur	4	1				3	2	10
tristesse	1	2			1		2	6
dégoût		2	2	1	1			6
surprise (-)		1		1		1	1	4
colère	1						1	2
anxiété	1		1					2
honte							1	1
culpabilité								0
envie								0
jalousie								0

Total des émotions : 142 émotions (68 émotions positives et 74 émotions négatives)

0, +1, +2, +3. Le niveau 3 indique un niveau intense, le 2 un niveau moyen et le 1 un niveau faible. Les pôles positif (+) ou négatif (-) soulignent qu'il s'agit d'une émotion soit positive soit négative.

Afin d'appliquer cette échelle d'intensité, nous avons analysé le discours de chaque participante. L'emploi de superlatifs, comme «très», «vraiment», «ben» ou «super», nous a amené à qualifier l'émotion d'intense (3), de même que la réitération du terme exprimant l'émotion. Les exemples suivants illustrent des émotions intenses : «j'tais gênée de ça, très gênée», «j'trouvais ça dégoûtant... complètement!». Nous avons codé une émotion d'un niveau moyen (2) lorsque la participante a simplement nommé l'émotion ou un terme équivalent. L'intensité faible (1) s'est appliquée dans le cas où l'émotion n'a pas été mentionnée de façon précise durant la première entrevue, mais qu'il nous a été possible de l'identifier à partir d'autres indices du processus de l'émotion ou lors de la deuxième entrevue. La participante n° 1, par exemple, a commencé par parler de sa gêne d'être la seule à avoir ses menstruations. Elle mentionne par la suite qu'avec le temps d'autres filles ont aussi commencé à avoir leurs règles. Elle déclare : «c'est confortable de savoir qu'y en a deux autres!». Nous avons noté «soulagement», intensité faible (1), dans le tableau de synthèse d'entrevue; à l'occasion de la deuxième entrevue, la participante a confirmé notre interprétation.

Le tableau 8, *Intensité des émotions exprimées par la participante n° 5*, renferme un échantillon de cette étape de l'analyse des données. Ce tableau présente l'émotion, son intensité, le thème ou l'incident critique à l'origine de cette émotion et un énoncé qui valide l'intensité de celle-ci. Il précise aussi la réaction et les variables antécédentes, ce qui permet de valider

Tableau 8

Intensité de trois émotions exprimées par la participante n° 5
par rapport aux incidents critiques correspondants

Émotion	Intensité	thème ou incident critique et énoncé illustrant l'intensité de l'émotion	Réaction	Variables antécédentes
*timidité (gêne)	-3	● information de sa mère : «j'entendais quelque chose à l'école pis j'savais pas c'était quoi, j'tais trop <u>gênée</u> pour demander à la personne» (ligne 4)	«j'courais à la maison pis je demandais à ma mère» (ligne 6)	«sinon les gens y riaient de toi» (ligne 5)
	-3	● information de sa mère : «Ben, au début là, j'tais vraiment <u>gênée</u> quand j'tais petite, j'allais la voir pis j'tournais autour» (106)	«J'tournais autour» (107)	«on était proche» (110)
	-3	● cours d'hygiène : on est « <u>trop gênés</u> » de poser des questions à propos des ovaires et des trompes de Fallope (44)	«Tu t'dis. <i>Pourquoi?</i> » (42)	Tu poses pas de questions, «Parce que tu dis quelque chose pis tout le monde rit» (44)
	-1	● média : «le Gros Robert en images, en dessous de sexualité ou sexe t'avais comme plein de pages plein d'hommes tout nus pis des femmes toutes nues. On trouvait ça tellement drôle» (126)	«On regardait ça pis comme : <i>Non! Non!</i> » (131)	«Nous autres on avait ça quand on était p'tits» (127)
	-3	● conversation avec ses amies : «j'tais juste vraiment gênée, n'importe quoi» (251)	«j'contais pas mes affaires» (256)	
dégoût	-3	● cour d'école : entend 69 et demande à sa mère la signification : «j'trouvais ça <u>dégueulasse...</u> pis ça me <u>dégueulait</u> » (91)	«pis j'tais là : <i>Non, Non!</i> » (97)	«Juste parce que j'connaissais rien» (251)
*mépris	-1	● cours d'hygiène : «c'tait très scientifique, y parlaient comme <i>by the book...</i> y font pas de connexion avec la personne» (27)	«Tu t'dis <i>Pourquoi?</i> » (42)	«J'tais super-jeune» (94)

* l'astérisque indique les émotions ajoutées à la liste de Lazarus (1991)

l'émotion d'intensité faible. Nous avons noté entre parenthèses le numéro de la ligne où figure chaque énoncé.

Synopsis et profil des émotions pour chaque participante

La description de la démarche utilisée pour l'analyse des données ainsi que la présentation des différents tableaux cités précédemment nous ont permis de dégager des informations factuelles relatives aux émotions des adolescentes. Pour aller plus en profondeur dans ce que chacune exprime, il nous a aussi semblé important et pertinent de rédiger une synopsis (bref récit) de chaque participante. Le profil des émotions de chaque participante (annexe 4) a servi de guide à cet effet. Ces synopsis décrivent la dimension humaine et expérientielle des participantes. Elles invitent en quelque sorte à faire connaissance avec la personne. De plus, elles présentent une liste complète des émotions exprimées par chacune. L'annexe 4, intitulée *Synopsis et profil des émotions pour chaque participante*, présente aussi le niveau d'intensité de l'émotion ainsi qu'une courte citation.

Conclusions de l'analyse intra-cas

L'analyse intra-cas a permis d'identifier les émotions, le processus d'appréciation, les réactions, le processus d'adaptation et les variables antécédentes des thèmes et incidents critiques. Les trois émotions positives et trois émotions négatives les plus souvent mentionnées par les participantes furent : l'intérêt, l'acceptation, le soulagement, le mépris, la timidité et la peur. L'analyse a permis d'identifier le rôle de ces émotions dans l'éducation sexuelle formelle et informelle des adolescentes. Il en ressort que les émotions positives ont eu un effet positif sur l'éducation sexuelle. En effet, l'intérêt a motivé les adolescentes à poser des questions à leur mère et à consulter les médias afin d'approfondir ou clarifier l'information reçue. L'acceptation

nous indique que l'adolescente était prête à recevoir l'information en question. L'information ne menaçait pas ses croyances, connaissances, engagements et motifs face à la sexualité. Les participantes qui ont mentionné le soulagement se réjouissaient de savoir qu'elles étaient normales. Par opposition, les émotions négatives avaient deux types d'impact sur l'éducation sexuelle des adolescentes. D'une part les participantes qui ont exprimé du mépris face au contenu des cours d'hygiène manquaient d'intérêt pour cette matière. Celles qui ont exprimé de la timidité n'osaient pas poser de questions par crainte d'être ridiculisées. D'autre part, l'information qui a suscité la peur a encouragé certaines adolescentes à poser des questions à leur mère.

Analyse inter-cas

Comme le disent si bien Huberman et Miles (1991), «la condensation des données s'opère continuellement, dans toutes les phases d'un projet à orientation qualitative» (p.35). Ces auteurs mentionnent plusieurs phases de condensation des données : résumés, codage, repérage de thèmes, regroupements, divisions, rédactions de mémos. Pour notre étude, nous avons entrepris l'analyse inter-cas en regroupant les incidents critiques et les thèmes afin d'établir leurs fréquences. Le tableau 9, intitulé *Relevé de fréquences des thèmes et incidents critiques*, présente ce regroupement des données. En lisant ce tableau, on constate que toutes les participantes (100 %) ont parlé des cours d'hygiène et des histoires de cour d'école durant l'entrevue. Les autres thèmes et incidents critiques sont, par ordre de fréquence, la première menstruation, les médias, l'influence de la mère, les invités spéciaux à l'école, la grossesse d'une élève, les conversations sur la sexualité avec les amies, le professeur d'hygiène, l'information sur le sida et l'explication de l'orgasme. Le tableau 9 renferme aussi les autres

Tableau 9

Relevé de la présence des thèmes et incidents critiques

Thème ou incident critique	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
Cours d'hygiène	x	x	x	x	x	x	x
Histoires de cour d'école	x	x	x	x	x	x	x
Première menstruation	x	x	x	x	x	x	
Médias	x	x	x		x	x	x
Influence de la mère	x	x	x	x	x		
Invités spéciaux	x	x				x	
Grossesse d'une élève		x	x				x
Conversations avec les amies		x		x		x	
Professeur d'hygiène		x	x			x	
Information sur le sida	x					x	x
Explication de l'orgasme			x		x		x

Autres incidents et thèmes moins fréquents

Mentionnés par deux participantes :

Explication de l'excitation sexuelle; comment on fait les bébés; la pilule; le premier bec; l'homosexualité; être prête (à faire l'amour); et apprendre la sexualité graduellement.

Mentionnés par une participante :

Participante ne veut pas parler de sexualité avec son père; jeu des culottes baissées; gêne des parents; les gars (parler de sexe avec eux, être populaire auprès d'eux, activité sexuelle); savoir que son père a été infidèle; ne pas vouloir connaître la vie sexuelle des parents; fille qui croit dans l'abstinence avant le mariage; information donnée par le médecin; injustice des rôles; et stéréotypes sexuels.

thèmes et incidents critiques mentionnés par une ou deux participantes. Cependant, nous avons limité notre analyse inter-cas aux 11 thèmes et incidents critiques mentionnés par plus de deux participantes.

Après avoir établi la présence des thèmes et des incidents critiques, nous les avons répartis en quatre familles : contexte scolaire, cercle d'amies, influence de la mère et médias. À chaque famille d'incidents critiques correspond un tableau où l'on précise, pour chaque thème ou incident critique, les émotions exprimées, l'intensité de ces émotions et les participantes qui les ont verbalisées. Nous allons maintenant présenter ces tableaux.

Contexte scolaire

Le tableau 10 aborde le contexte scolaire et présente différents thèmes et incidents critiques : les cours d'hygiène, le «prof» d'hygiène, les exposés faits à l'école par des invités spéciaux et le thème du sida. Dans chaque tableau, nous avons mis les thèmes et incidents critiques par ordre de fréquence en commençant par ceux mentionnés par le plus grand nombre de participantes.

Nous utilisons le terme cours d'hygiène parce que c'est celui qu'ont employé la plupart des participantes. Comme l'indique le tableau 10, toutes les participantes ont parlé des cours d'hygiène durant l'entrevue. Nous trouvons très révélateur le fait que le mépris soit l'émotion la plus souvent exprimée au sujet des cours d'hygiène. Cinq des sept participantes en ont fait mention. Le principal objet de leur mépris, c'est la nature répétitive du contenu des cours d'hygiène. Voici des exemples d'évaluations faites par des participantes au sujet du contenu répétitif des cours d'hygiène : «On avait comme le même cours de 5^e à 8^e»; «en 10^e année, y t'donnent un cours d'hygiène-sexualité, mais c'est pas mal tout' la même affaire encore»;

Tableau 10

Intensité des émotions exprimées par les participantes :**Contexte scolaire**

Thème ou incident critique	Émotion	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
cours d'hygiène	timidité	-1				-3		
	mépris			-2	-1	-1	-1	-1
	intérêt		+2	+2				
	respect						+1	
	excitation							+2
invités spéciaux	timidité	-1	-1					
	tristesse		-3					
	surprise		-1					
	peur						-2	
	mépris	-1						
	bonheur		+2					
	excitation						+3	
	compassion		+1					
sida	peur	-3					-3	-3

«t'sais, y t'apprennent des choses que tu connais déjà, t'sais des choses qui aident à clarifier, mais c'est trop des choses que tu connais déjà, *so*, ça t'intéresse pas parce que tu le sais : «*Ah! Pas encore!*», «J'ai pris éducation physique jusqu'à 11^e année, ç'a toujours été la même chose», «On a fait beaucoup avec les relations avec les pairs, t'sais des choses pas mal niaiseuses, relations sociales, c'tait juste tata».

Plusieurs des participantes qui ont exprimé du mépris à l'égard des cours d'hygiène déplorent que l'information n'ait pas répondu à leurs besoins. Trois participantes ont critiqué le contenu en le qualifiant de trop théorique, de trop scientifique et de trop cartésien. Voici des citations de plusieurs participantes qui permettent d'illustrer ce mépris : «Ben, à l'école, c'est pas vraiment bon, c'est plutôt les faits, la théorie, y parlent pas des émotions», «c'tait vraiment scientifique, y parlaient vraiment, comme, c'était "by the book". Y vont pas dire : *Oui ça ça l'arrive, ça c'est comme ça!* Y vont prendre des mots scientifiques. J'me rappelle, y montraient une trompe de Fallope, pis j'tais. *C'est quoi ça?* J'pouvais le voir sur un papier mais j'comprenais pas, pas vraiment. T'as 10 ans, tu regardes ça, pis tu dis. *Pourquoi?*», «pis comme on a jamais appris le désir sexuel... on parlait de puberté c'tait C'tait toujours cartésien!...on apprenait le corps de la femme : les ovaires, les trompes de Fallope, l'utérus».

La façon de présenter l'information fait aussi l'objet de mépris. Une participante mentionne qu'en 10^e année «c'tait juste tata... les méthodes contraceptives... toutes les maladies transmises sexuellement, y'en avaient comme une dizaine qu'on avait mémorisées, pis là t'avais un test». Une participante remarque qu'on utilise toujours des bandes dessinées dans les vidéos ou les livres : «ç'a jamais été des personnes comme un homme, une femme, c'est un dessin d'un homme, un dessin d'une femme».

La participante qui a parlé d'approche pédagogique trop «cartésienne» souligne avec mépris qu'on n'aborde jamais les sentiments dans les cours d'hygiène. Elle déclare : «Comme, on m'a jamais dit comment tu t'sens avant, comment tu t'sens pendant, comment tu t'sens après. Pis les sentiments qui vont avec ça, y'en a tellement! Comme. *Est-ce que je suis normale de ressentir telle chose?*». Elle remarque aussi qu'on ne parle pas du désir sexuel. Elle dit : «Pis, comme, on n'a jamais appris le désir, le désir sexuel. *L'acte sexuel, c'est un acte de procréation!*».

Deux participantes ont manifesté de l'intérêt pour les cours d'hygiène. Une participante se rappelle qu'en 6^e année l'enseignant avait dit : «C'est peut-être pas dans le programme, mais j'aime mieux vous en avertir». La participante explique que l'enseignant ne voulait pas que les jeunes aient des problèmes. Elle ajoute : «parce que, lui, qu'est-ce qui l'avait frappé une fois, une fille a dit : *J'tais assise sur mon chum, j'peux-tu être enceinte?*». La participante déclare : «ça j'avais aimé ça c'te cours-là». L'autre participante ayant exprimé de l'intérêt au sujet du cours offert en 9^e année mentionne: «ça, ç'a vraiment été ouvert au secondaire, très, très ouvert». Elle raconte, que durant le cours, une étudiante avait avoué être tombée enceinte et avoir perdu le bébé. La participante fait aussi observer que l'enseignante était très à l'écoute : «comme, tu y voyais les yeux quand quelqu'un disait quelque chose». Elle ajoute : «quand c'est venu au sexe par le rectum... a dit que *J'ai une amie que maintenant le mari s'en attend toujours et pis parce qu'elle a dit oui une fois. Donc pensez-y très beaucoup les filles*». Il importe de souligner que les deux participantes qui ont témoigné de l'intérêt à l'égard d'un cours d'hygiène qui leur était offert ont aussi apprécié la personne chargée de ce cours.

Deux des participantes ont dit avoir ressenti de la timidité dans les cours d'hygiène. Pour l'une d'elle, la timidité était liée au risque de faire rire de soi si elle posait des questions «parce que tu dis quelque chose pis tout le monde rit». L'autre participante s'explique en ces termes : «ça nous gênait de demander à des profs ou à l'enseignant qui parlait de puberté, parce que, t'sais, dans la classe, tu voyais toujours des p'tits "teams"». Elle déclare aussi avoir ressenti de la gêne en 5^e année quand l'enseignant a parlé de menstruation. Elle raconte : «La puberté, c'est la première chose qu'on a vue. T'sais, j'avais compris mes périodes, pis eux autres en parlaient, pis moi j'tais gênée, j'voulais rien dire».

Comme l'indique le tableau 10, trois des participantes ont vraiment apprécié leur «prof d'hygiène». Les deux participantes qui ont manifesté de l'intérêt pour un cours d'hygiène ont expressément mentionné l'enseignant. Une de ces participantes a déclaré qu'en 9^e année «c'était vraiment ouvert». La participante n° 6 a exprimé du respect à l'égard du cours d'hygiène et envers l'enseignant : «Y'avait un prof, y'était assez ouvert, pis y'avait pas peur d'en parler... ça j'avais aimé ce cours-là, j'trouvais ça intéressant». Elle ajoute : «lui y 'était bon, c'tait bon... c'tait le prof d'éducation physique pendant des années, y 'était à l'aise, vraiment à l'aise, pis nous autres aussi on était à l'aise».

Une chose est frappante, c'est que, dans les entrevues, trois des participantes admettent avoir mis du temps à faire le lien entre le système de reproduction, la puberté et la grossesse. Le coït semble être le maillon manquant dans l'éducation sexuelle formelle de plusieurs participantes. Une d'entre elles explique qu'elle n'a «jamais appris la logique de l'acte sexuel». Elle précise : «Le sperme, miraculeusement, y'arrive, y s'promène. Au début, quand t'apprends le sperme pis les trompes de Fallope. Ça c'tait en 3^e année. T'as vraiment l'impression que tu

pouvais l'attraper comme si un homme éternue sur toi. C'est ça, tu peux être enceinte!» Elle poursuit en disant : «L'action, comme, sexuelle a jamais été discutée comme telle». Une autre participante explique : «J'pense que certaine logique avec des professeurs c'est que, si y nous l'disent, on va l'faire». Une autre fait tout simplement la constatation suivante : «Le sexe, comme, y'en parlaient pas de sexe!»

Trois des participantes ont mentionné qu'elles avaient assisté à quatre présentations faites par des invités spéciaux provenant de l'extérieur du milieu scolaire (tableau 10). Elles ont exprimé une grande variété d'émotions parce que le contenu et la façon de présenter l'information variaient beaucoup. Une participante a mentionné qu'une activité de groupe l'avait gênée. Cette activité avait comme but d'appliquer un condom sur un pénis en bois. Une autre participante avait trouvé très drôle un commentaire du policier qui avait parlé de viol à son école. Elle raconte : «y disait pour les gars : *Si vous violez les femmes, vous allez en prison; échappez pas votre savon, parce que vous allez vous faire violer vous autres aussi*». Ce sont la peur et l'excitation qui ressortent du discours de cette participante qui se rappelle l'exposé. Le sujet traité, le viol, l'avait effrayée, mais, en même temps, l'histoire du savon faisait déjà partie du répertoire de farces populaires des élèves.

Deux des participantes disent avoir ressenti de la gêne pendant les exposés des invités spéciaux. Pour une d'entre elles cette gêne venait du fait que les animateurs avaient recours à des jeux de groupe pour vérifier les connaissances des élèves. Elle explique : «C'est gênant devant tout le monde». L'autre participante témoigne de sa gêne et de son mépris en évoquant une présentation faite sur la puberté. Elle raconte : «J'm'en rappelle, a rentré dans classe, pis a dit. *Ça, c'est la fille. Whiiiiittt*. A baissé le rideau, pis *Ça c'est le gars*. Pis a juste collé des poils,

t'sais a collé des seins, a collé des zits». La participante explique : «y'ont pris un approche super sec!»

Il est difficile de comparer les réactions émotives des participantes parce que les exposés étaient trop différents. En revanche, nous avons constaté que les émotions étaient liées soit au sujet de l'exposé soit à l'approche utilisée pour présenter le sujet. La participante qui a entendu le témoignage d'une personne atteinte du sida a exprimé de la tristesse et de la compassion face à la maladie et aux souffrances qu'elle entraîne.

Le thème du SIDA, qui a surtout été abordé pendant les cours d'hygiène, est le dernier élément du tableau 10. Trois participantes ont mentionné ce thème et exprimé une peur intense. Une participante déclare : «y nous avertissaient beaucoup du SIDA, c'était : *Y'a le SIDA, faites attention!* Ça ç'a fait' vraiment peur!». Une autre participante dit : «J'ché, la première fois j'ai entendu le SIDA, ça ç'a m'a frappé! La première fois, c'tait définitivement sur la télévision, pis après ça, t'en a appris pendant des cours, pis après t'en parlais. C't'épouvantant t'sais!». Une autre affirme qu'elle avait peur de s'asseoir sur le siège des toilettes «parce que j'voulais pas avoir une maladie mortelle».

Cercle d'amies

Le tableau 11 présente les incidents critiques et thèmes qui se rapportent au cercle d'amies des participantes. Les éléments compris dans le cercle d'amies, comme source d'information sur la sexualité, sont les histoires de cour d'école, les conversations avec les amies et la présence d'une étudiante enceinte à l'école.

Nous trouvons très intéressant le fait que toutes les participantes aient rapporté ce que nous appelons «histoires de cour d'école» (récits populaires construits à partir d'informations

Tableau 11

Intensité des émotions exprimées par les participantes :**Cercle d'amies**

Thème ou incident critique	Émotion	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
Histoires de cours d'école	dégoût		-3			-3		
	peur		-3					
	mépris	-1		-3				
	timidité				-1			
	intérêt	+1					+1	+2
	excitation							+2
Conversation avec les amies	timidité				-1			
	bonheur		+3					
	soulagement		+1		+1			
	intérêt		+2				+1	
Étudiante enceinte	tristesse		-1					-3
	colère							-2
	surprise		-1					
	compassion			+1				

fausses ou douteuses) et qu'aucun écrit ne mentionne cette source d'information sur la sexualité. Les trois émotions les plus souvent provoquées par ces histoires sont le dégoût, le mépris et l'intérêt. Les deux participantes qui ont exprimé du dégoût l'ont fait de manière intense. Leur dégoût a été suscité par des informations qu'elles ont reçues sur l'acte sexuel. Au sujet de la manière dont on lui a appris «comment les bébés se faisaient», l'une d'elles déclare : «J'trouvais ça dégueulasse... c'tait trop dégueulasse pour moi, c'tait pas normal pour moi!». Cette participante évoque aussi sa peur. «Mes p'tites amies y'ont commencé à en parler du sujet là, pis moi, j'tais terrorisée!». L'autre participante demande à sa mère ce que signifie l'expression «69». Elle ressent du dégoût en entendant l'explication de sa mère : «j'trouvais ça dégueulasse, pis ça me dégueulait, pis j'comprenais pas pourquoi le monde y font ça!».

Deux des participantes expriment du mépris à l'égard de mots vulgaires répétés dans la cour d'école : «T'entends des mots comme *j'vas la fourrer*». Elle ajoute qu'elle au moins connaissait les bons mots, elle savait que «c'était faire un p'tit bébé». L'autre participante raconte avec mépris que les histoires entendues dans la cour d'école ne lui fournissaient pas les mots justes. Elle dit : «Au début, j'tais pas sûre c'tait quoi ça voulait dire, mais là j'ai figuré. Ça m'a pris du temps à savoir que c'tait pas des totos, mais des seins! T'sais ça ç'a m'a pris longtemps, comme les propres mots, pis c'tait quoi, pis c'tait pas une niaiserie, c'est sérieux!».

Si certaines participantes ont eu des réactions négatives par rapport aux histoires de cour d'école, d'autres ont éprouvé de l'intérêt et de l'excitation. Une participante prenait intérêt à des histoires comme celle-ci : «Après que t'as couché avec un gars, si tu te mets à genoux pis t'éternues fort, fort, tu tomberas pas enceinte». Elle rapporte que lorsque ses amies et elle se

cachaient pour raconter ce genre d'histoires, elles ricanaient entre elles. Ces histoires étaient à la fois intéressantes et excitantes.

Selon les témoignages des participantes, ces histoires leurs ont permis d'apprendre des choses sur la sexualité. L'une d'entre elles mentionne : «pis "anyways", moi c'est dans la cour d'école que j'en ai appris le plus, c'est de valeur à dire là, mais...». Cette même participante ajoute : «Dans le fond, on apprend des mots par là... c't à cour d'école où t'apprends ça». Une autre participante a répété plus d'une fois avoir appris les choses de la sexualité par elle-même. Ses amies étaient en 6^e année, tandis qu'elle n'était qu'en 3^e année. Elle rapporte les faits suivants : «C'est juste venu, comme, "I guess", le monde en parle. Ouin ça l'arrive, j'me tenais aussi avec des élèves un peu plus vieux..., pis y'en a qui avaient des "chums", pis y'en parlaient tout le temps». Il s'agit ici d'une écoute silencieuse : «Ben, j'disais pas rien parce j'tais jeune, ben j'apprenais».

Ces témoignages permettent aussi de constater que l'information reçue des histoires de cour d'école est souvent erronée. Par exemple, une amie d'une des participantes lui avait dit : «Pour tester pour voir si y'a un trou dans un condom, tu le passes par-dessus ta main». Selon la participante, c'est la mère de son amie qui lui avait donné ce renseignement. Une autre participante rapporte ce qu'elle a entendu quand elle avait 13-14 ans : «Si t'as du beurre en dessous du lit, tu deviendras pas enceinte».

Le thème des conversations avec les amies, repris par trois participantes au cours des entrevues, donne surtout lieu à des émotions positives. Une participante exprime du bonheur, du soulagement et de l'intérêt lorsqu'elle raconte : «J'me disais. *J'suis la seule qui l'a pas fait*'. Mais en parlant à du monde, y'avait d'autres qui l'avaient pas fait' plus. C'tait l'fun d'en

discuter. J'trouvais ça intéressant». Une autre participante déclare : «C'est plutôt avec les amies que t'en entends parler. T'sais, y vont dire qu'est-ce qui a arrivé à eux autres, pis tu vas dire tes propres expériences... Ben, en premier, c'est un p'tit peu gênant d'en parler là, parce que tu savais pas si toi t'es normale de penser comme ça. Pis t'en parles, pis c'est soulageant».

À propos d'une fille de leur école qui était tombée enceinte, deux des trois participantes expriment de la tristesse face à ce genre de situation. Une participante rapporte les faits suivants : «Ah c'tait l'enfer, c'tait un vrai bébé boom à chaque année! C'tait épouvantable le décrochage scolaire à cause de ça. Y'avait eu une fille, avait eu des jumeaux!». Elle ajoute : «T'es voyais arriver avec leurs p'tits à l'école. Y montraient à leurs amies. Y pouvaient pas, tsais, retourner en salle de classe, t'sais c'tait impossible. Une autre participante exprime de la colère et de la tristesse face à l'injustice que la fille enceinte devait affronter. Elle dit : «Les gens la traitaient comme si a l'avait le plus gros problème, c'est elle qui avait fait quequ'chose de mal... le gars, personne en parlait jamais.». Elle ajoute : «C'est pas juste! C'est tellement pas juste! Moi ça me fâche, pis ça me rend vraiment triste».

Influence de la mère

L'information provenant de la mère, la première menstruation et l'information sur l'orgasme ont été regroupées dans le tableau 12. Nous avons intitulé ce tableau *Influence de la mère* parce que les participantes ont parlé de leur mère en abordant ces thèmes et incidents critiques.

Cinq des sept participantes ont mentionné avoir reçu de l'information de leur mère sur la sexualité. Les deux autres participantes n'ont jamais parlé de sexualité avec leur mère. Le respect et l'acceptation sont les deux émotions qui reviennent le plus souvent. Une participante

Tableau 12

Intensité des émotions exprimées par les participantes :

Influence de la mère

Thème ou incident critique	Émotion	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
Information de la mère	mépris			-3				
	timidité					-1		
	soulagement	+1						
	respect		+1	+1				
	acceptation			+1	+1			
	intérêt					+1		
Première menstruation	peur	-3					-3	
	timidité	-3						
	mépris			-1				
	bonheur		+1		+1	+3		
	soulagement		+2		+1	+2		
	fierté		+1			+2		
	excitation					+2	+2	
Orgasme (information)	anxiété			-3				
	mépris							-2
	intérêt					+1		

exprime du respect envers sa mère, qui lui disait d'«attendre le plus longtemps possible». Par rapport à l'information qu'elle a reçue de sa mère, elle explique : «T'sais, a voulait pas que je r'grette mes expériences, a voulait que j'm'en rappelle, que ce soit un beau moment. J'la respectais dans son choix, j'tais d'accord avec ça». Une autre participante raconte comment elle avait accepté, toute jeune, l'information reçue de sa mère. «Ma mère me l'a expliqué aussi là quand j'étais jeune, pis j'ai une grosse famille, alors, t'sais, comme, si quelqu'un, une de mes tantes, était enceinte, ben là, t'sais, j'posais des questions, pis ma mère m'expliquait». Elle continue son explication en abordant le sujet de la gêne : «J'tais pas mal jeune, donc j'étais pas vraiment gênée parce que, t'sais quand t'es jeune, c'est pas quelque chose qui te gêne, parce que t'es tellement jeune que pour toi c'est pas tabou».

Une participante a affirmé avoir beaucoup appris de sa mère. Elle rapporte les faits suivants : «Les menstruations, complètement couvert par ma mère. Les bébés, toute jeune. *C'est le pénis qui rentre dans le vagin de la mère*». Elle ajoute au sujet des menstruations : «Je savais qu'elle a l'avait ses menstruations parce qu'elle a toujours été très ouverte. Ma mère se promène toute nue. Et puis très ouvert pour ça pis. *Ça c'est un tampon, puis ça c'est comment tu mets un tampon*». Par contre, cette participante estime que sa mère allait un peu trop loin en lui parlant de l'infidélité de son père. Cette participante exprime du mépris envers sa mère lorsqu'elle dit : «a été vraiment plus ouverte qu'elle aurait dû, comme à propos de la sexualité avec elle pis mon père».

La première menstruation a été un événement marquant pour plusieurs participantes. Cet incident critique de l'éducation sexuelle des adolescentes est souvent lié à l'influence de la mère. Six d'entre elles en ont fait mention. Sept émotions se dégagent de leurs témoignages,

dont la peur, la joie, le soulagement, la fierté et l'excitation. Ce qui retient le plus l'attention, c'est que la première menstruation a été un événement très négatif pour deux participantes et positif pour trois autres.

Deux de celles pour qui l'expérience a été difficile expriment une peur intense en parlant de leur première menstruation. L'une d'elles déclare : «Ben, quand j'ai commencé, j'avais 13 ans. Pis je l'savais que c'tait pour venir. Mes parents m'ont jamais parlé, c'est juste encore la télévision. Mais ma tante a m'a aidée à me calmer, parce j'tais... j'paniquais là. J'tais comme *Ah non, non, non!* Pis ma tante a m'a calmée parce que j'tais chez elle. A m'en a parlé un peu, t'sais juste pour me calmer, pis me dire que c'est normal pis que ça va être de même pour un autre 60 ans». L'autre participante pour qui l'expérience de la première menstruation a été négative raconte qu'elle était jeune lorsque cela s'est produit. «Moi j'l'ai eu très jeune, j'tais en 5^e année. Ma mère a pas eu l'temps d'm'en parler... J'ai eu la puberté plus vite. Ah, j'tais jeune, pis là ben j'ai eu peur! Ce matin-là, j'ai eu peur. *Oh my god!*». Sa première menstruation a aussi fait naître un fort sentiment de gêne, en partie parce qu'elle avait taché ses vêtements. Elle était gênée aussi parce qu'elle ne comprenait pas ce qui lui arrivait. «J'tais en 5^e année! *J'comprends pas! What?*». L'explication de sa mère l'a soulagée : «Ben là, ma mère a m'en a parlé ce jour-là. Pis a m'a dit c'est tout à fait normal, pis tout' ça. A m'a rendue très confortable à situation». L'adolescente ajoute qu'elle essayait de le cacher à son père et à ses amies : «Sauf que j'voulais pas que personne à l'école le save, à cause j'tais jeune». Plus tard, lorsqu'elle a appris que d'autres de ses amies étaient menstruées, elle s'est sentie réconfortée.

Les participantes qui ont réagi positivement à leur première menstruation ont exprimé de la fierté, du soulagement et de l'excitation face à l'événement. Pour elles, la menstruation

signifiait qu'elles étaient normales et matures. Elles étaient maintenant des femmes. Une des participantes rapporte les faits suivants : «J'ai z'ai eues un midi à l'école, pis, comme, j'tais *Yé Yé cool!* J'arrive chez nous, j'débarque du "bus" : *Mom!* J'cris dans rue, *mom, j'ai mes menstruations!*.. J'tais tellement contente, j'sautais partout». Une deuxième déclare : «Comme, c'tait normal pour moi. *J'tais une femme!* C'est ça que j'me disais». Une autre raconte : «J'tais contente parce que là je pouvais, t'sais je pouvais... Comment j'peux dire? *I could relate.* C'est ça t'sais, j'ai z'ai finalement commencées. Alors j'savais, quand le monde parlait, j' savais qu'est-ce qu'y voulaient dire».

Par rapport à cet incident critique, il est intéressant de noter que deux participantes ont caché leur première menstruation à leur mère. La première participante mentionne que ses «parents le savaient même pas». Elle se souvient qu'à ce moment-là elle a pensé : «J'chus pas obligée de leur dire». La deuxième avoue qu'elle aussi a caché ce fait à sa mère au début. Elle raconte : «Pis là j'l'ai dit, pis a m'a donné une caresse. Pis j'aimais pas trop sa réaction». Cette adolescente ajoute qu'en lui donnant une caresse sa mère lui a dit : «Ah ben, c'est normal!». La participante explique que sa mère lui dit souvent des choses comme «ah ma pauvre fille, tu n'as tellement beaucoup à faire!» Elle ajoute : «Des fois a va dire ça sans même que je l'insiste pis on dirait que j'aime ça!» C'est intéressant qu'elle exprime ensuite son besoin d'indépendance : «Comme, je sais pas pourquoi, mais j'ai vraiment pas aimé que ma mère a sache. C'était comme mon affaire, l'indépendance. Pis, comme, j'voudrais pas que ma mère a sache si j'avais eu des relations sexuelles.... Ça aurait été moi, pis ça aurait été une des nouvelles choses qui faut, comme, je gère, t'sais, comme avoir mon auto. J'voulais pas qu'a la partage avec moi parce que

c'était ma charge». Ces différentes réactions traduisent probablement un déchirement entre vouloir grandir et vouloir rester enfant.

Quand au thème de l'orgasme, dernier élément du tableau 13, il est mentionné par trois des participantes. L'information qu'elles ont reçue au sujet de l'orgasme a suscité chez elles les émotions suivantes : anxiété, intérêt et mépris. Une participante raconte qu'elle a consulté des livres à ce sujet : «Ma mère a des livres en haut, pis là j'avais tout' lu ça, pis j'avais quand même pas été capable d'avoir des orgasmes. J'm'avais vraiment inquiétée». Cette participante déclare qu'elle n'était pas "orgasmic". Une autre participante parle de l'orgasme avec mépris en disant : «Comme, un gars, si y couche avec une fille, l'orgasme, l'atteindre comme ça, moi j'veux dire, j' me sens pas que j'ai le droit de demander que moi j'ai le plaisir. Mon rôle c'est d'être un "orgasm facilitator". La troisième participante s'était informée auprès de sa mère en demandant : «Mom, tout le monde parle d'un orgasme. Qu'est cé-ça?». Elle ajoute : «Comme, j'étais en 10^e année, j'pense, pis j'savais même pas c'tait quoi. Elle [mère] essayait de me l'expliquer pis j' comprenais pas. Moi je voyais ça, comme, le monde criait partout, le monde sont contents!».

Les médias

Le dernier tableau (tableau 13) porte sur l'information obtenue par l'intermédiaire des médias. Six des participantes en parlent. Elles font mention de livres, de la télévision, de revues, de dictionnaires illustrés, de vidéos, de la radio ainsi que de brochures.

Quatre participantes disent avoir lu des livres intéressants sur la sexualité. Une d'entre elles raconte qu'elle a bien aimé le livre *À l'écoute de ton corps*, de Jeannette Bertrand : «Premièrement, j'ai trouvé ça intéressant parce que j'apprenais à me découvrir. Y'a des choses

Tableau 13

Intensité des émotions exprimées les participantes :

Médias

Thème ou incident critique	Émotion	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7
Livre	timidité	-2					-1	
	intérêt		+2	+1		+1	+1	+3
	soulagement		+2					
Télévision	mépris							-1
	intérêt	+3					+1	
	soulagement	+1						
	excitation	+1						
Revue	honte							-3
	intérêt					+2	+1	+1
Dictionnaire illustré	timidité					-1		
	intérêt							+1
Vidéo	surprise						-1	
	excitation							+1

qui auraient pu m'arriver, comme avoir mes règles, des choses comme ça. Jeannette a l'expliquait vraiment bien!». Cette participante, qui avait été dégoûtée par des histoires de cour d'école, déclare : «J'ai tout lu, pis j'ai trouvé ça moins dégoûtant pour moi. Ça m'a expliqué». Une autre participante décrit avec enthousiasme le livre *Our body ourselves*, que son père lui avait donné à 17 ans : «un des livres les plus incroyables que j'ai lus sur le sujet! Non mais c'est vraiment intéressant à lire!». Deux participantes ont mentionné avoir été gênées en lisant des livres de sexualité. L'une d'elles raconte que sa mère lui avait donné un livre à lire : «à cause ma mère était gênée de m'en parler, "so" ça me gênait de lire. J voulais pas que personne save que je lise ça. J'tais toute cachée».

Deux des trois participantes qui mentionnent la télévision comme source d'information ont exprimé de l'intérêt à l'égard des renseignements qu'elles ont pu en tirer. Une de ces participantes dit avoir beaucoup appris des vidéoclips, à Musique Plus. Elle raconte : «Pis Madonna était vraiment..., pis c'est elle que j'voulais voir, c'tait, comme, WOW! Comme, a faisait pas de sexe dans ses vidéos, mais t'sais, tu pouvais voir d'où ça venait. Pis là aussi j'pense j'ai appris beaucoup». Elle précise : «J'étais "I guess" peut-être contente que je savais maintenant pourquoi. T'sais j'cherchais une réponse en regardant la TV».

Les revues sont une autre source d'information sur la sexualité qui suscite l'intérêt de trois participantes. On discerne l'intérêt de l'une d'elles dans ce propos : «Y te donnaient qu'est-ce que tu voulais entendre parce qu'y savent exactement ce que t'as besoin de savoir». Une autre raconte avoir ressenti de la honte en lisant avec ses amies un article sur la masturbation. «Pis on était rouges, pis toutes toutes cachées. Pis un prof est arrivé, pis on l'a caché en dessous parce

qu'on voulait pas qu'y le voie. Parce que y'a un sentiment qu'tu fais quelque chose de mal quand tu fais ça».

Le dictionnaire illustré a également retenu l'attention de deux des participantes. L'une d'elles mentionne le «Gros Robert en images» : «en dessous de sexe t'avais comme plein de pages plein d'hommes tout nus et des femmes tout nues, pis c'tait comme la physionomie. On trouvait ça tellement drôle!». Cette participante avoue sa gêne à la vue de ces images. L'autre participante se souvient encore de la page 16 du dictionnaire visuel. «Quand j'étais en 7 ou 6^e année, dans le dictionnaire visuel pour les enfants, si tu l'ouvres, y a une page avec l'homme et la femme tout nus. Je veux dire toutes les parties soulignées pis nommées. C'tait. *Oh, oh!* Tu voyais ça à page 16. J'me souviens encore d' la page».

Deux participantes ont mentionné avoir visionné une vidéo sur la sexualité à l'école. L'une d'elles raconte que des étudiants plus âgés étaient venus présenter une vidéo à son école. Elle dit : «C'tait drôle, moi c'est comme ça que j'ai réagi. Pis y avait une scène pis j' pense que c'était une quinzaine de pénis. Pis y allaient tout' en érection, comme avec la musique. *C'est quoi! Wo!*»

La radio et les brochures furent d'autres sources d'information sur la sexualité. Une participante témoigne de son intérêt en soulignant l'importance des «messages généralisés» entendus dans des émissions de radio comme celle de *Sunday Sex with Sue*.

Résumé du chapitre 3

L'analyse des données s'est réalisée en deux volets : l'analyse intra-cas et l'analyse inter-cas. Pour procéder à l'analyse intra-cas, nous avons commencé par répartir les données dans les 6 catégories suivantes : incidents critiques, émotions, processus d'appréciation, réactions, processus d'adaptation et variables antécédentes. Nous avons, par la suite, codé 20 thèmes et 9 incidents critiques.

Les émotions ont été codées à partir d'une liste de 22 émotions (tableau 5). Les participantes ont exprimé des émotions en 142 occasions ; dans 75 cas, ces émotions étaient négatives, et dans 67 cas positives. Les trois émotions négatives qui sont revenues le plus fréquemment sont le mépris, la timidité et la peur, et les trois émotions positives l'intérêt, l'acceptation et le soulagement. Nous avons aussi codé les émotions selon leur pôle positif (+) ou négatif (-) et selon leur niveau d'intensité : neutre (0), faible (1), moyen (2) ou intense (3).

Pour procéder à l'analyse inter-cas, nous avons regroupé les principaux thèmes et incidents critiques en 4 familles : le contexte scolaire, le cercle d'amies, l'influence de la mère et les médias. Ce sont les cours d'hygiène, les histoires de cour d'école, la première menstruation et les médias qui furent les thèmes et incidents critiques les plus souvent relevés par les participantes. Les cours d'hygiène ont suscité du mépris quand le contenu était répétitif et inapproprié pour le groupe d'âge. Cependant, l'intérêt grandissait quand le contenu les touchait et que l'enseignant était ouvert et à l'aise d'aborder la sexualité. Les histoires de cour d'école ont fait naître surtout de l'intérêt et du dégoût. Certaines histoires de cour d'école ont évoqué de l'intérêt par leur contenu sensationnel, tandis que les histoires vulgaires ont engendré

le mépris. L'importance du rôle de la mère dans l'éducation sexuelle de sa fille était évidente, surtout au sujet de la première menstruation. Il ressort que les participantes qui n'avaient pas été préparées à la première menstruation ont eu une expérience traumatisante. Elles ont exprimé de la peur et de la timidité intense. Les trois participantes pour qui la première menstruation représentait un événement de réjouissance avaient abordé le sujet avec leur mère. Enfin, six participantes ont mentionné avoir consulté des livres afin d'obtenir de l'information sur la sexualité. La plupart ont mentionné de l'intérêt à ce sujet.

Chapitre 4

Conclusion

Au terme de la présente étude, il convient d'abord de présenter un résumé de nos constatations. Nous soulignerons ensuite les principales contributions de l'étude et ses limites. Nous terminerons en suggérant des pistes de recherche pour l'avenir.

Notre étude a porté sur l'éducation sexuelle formelle (scolaire) et informelle (pairs, familles, médias et autres sources) des adolescentes. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1975), l'éducation sexuelle doit viser la santé sexuelle. La santé sexuelle est : «l'intégration des aspects somatiques, affectifs, intellectuels et sociaux de l'être sexué, réalisée selon des modalités épanouissantes qui valorisent la personnalité, la communication et l'amour» (OMS, 1975, p. 25). Selon Santé Canada, l'éducation en matière de santé sexuelle doit faire «appel à toute une gamme d'expériences didactiques, y compris l'accès à une information appropriée selon l'âge du participant, des mesures de motivation et des occasions d'acquérir les compétences nécessaires pour favoriser l'adaptation sexuelle de l'individu et des relations interpersonnelles satisfaisantes» (Santé Canada, 1994, p. 7).

Des études visant à mesurer l'impact des programmes d'éducation sexuelle en milieu scolaire révèlent que l'éducation sexuelle permet d'acquérir des connaissances sans vraiment avoir d'impact sur les attitudes à l'égard de la sexualité et sur le comportement sexuel des jeunes. Des spécialistes en matière d'éducation sexuelle constatent que les programmes s'attardent très peu aux objectifs pédagogiques du domaine affectif. Comme l'affirme McKay (1990), il s'agit d'une approche axée sur l'acte plutôt que sur la personne.

Question de recherche

Notre étude visait à répondre à la question de recherche suivante : Quelle perception les adolescentes de 18-19 ans ont-elles du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle? Pour répondre à cette question, nous avons demandé aux participantes de nous parler de **l'information** qu'elles ont reçue sur la sexualité et des **émotions** qu'elles ont alors ressenties. Nous pouvons conclure que les émotions ont fait partie de l'éducation sexuelle formelle et informelle des participantes. Ce sont l'intérêt, l'acceptation et le soulagement (émotions positives), ainsi que le mépris, la timidité et la peur (émotions négatives) qui furent les émotions les plus souvent mentionnées. L'analyse des données, faite à partir du modèle du système cognitif et motivationnel de Lazarus (1991), nous a permis d'identifier le rôle des émotions dans l'éducation sexuelle des adolescentes.

Il en ressort que les émotions positives ont eu un effet positif sur l'éducation sexuelle tandis que les émotions négatives ont eu un effet parfois négatif, parfois positif. Les participantes qui ont mentionné de l'intérêt face aux cours d'hygiène, aux histoires cocasses de cour d'école ou à l'information obtenue des médias ont démontré une motivation à écouter, à participer en classe et à continuer à chercher plus d'information sur le sujet. L'acceptation que les participantes ont manifestée face à l'information sur la sexualité semble indiquer qu'elles sont prêtes à recevoir l'information en question et que cette information ne menace pas leurs croyances, connaissances, engagements et motifs face à la sexualité. Cette émotion semble refléter le niveau de réceptivité (*readiness*) de la participante à recevoir l'information. Le soulagement permettait de libérer la participante en la rassurant qu'elle est normale. En effet, plusieurs participantes se sont inquiétées de leur développement, du fonctionnement de leur

corps et de leur compréhension de la sexualité. Puisque le soulagement survient une fois que l'inquiétude est dissipée, cette émotion facilite l'éducation sexuelle. L'adolescente hésite moins à poser des questions. Nous arrivons à la conclusion que les émotions positives semblent avoir un effet positif sur l'éducation sexuelle des participantes.

Par opposition, les émotions négatives avaient un effet positif et négatif sur l'éducation sexuelle des adolescentes. En effet, les participantes qui ont exprimé du mépris face au contenu des cours d'hygiène, ressentaient cette émotion parce que le contenu était répétitif ou parce qu'il ne tenait pas compte de leurs besoins. Le résultat était que l'adolescente manquait d'intérêt pour cette matière. La timidité avait, elle aussi, un effet négatif sur l'éducation sexuelle puisqu'elle empêchait les adolescentes de poser des questions par crainte qu'on ridiculise leur manque de connaissance. Une participante a exprimé que c'est gênant d'acheter des livres sur la sexualité puisque, selon elle, on pourrait la juger de perverse. Finalement, la peur, émotion négative qui survient lorsqu'un individu est menacé par un danger, a eu un effet parfois positif parfois négatif sur l'éducation sexuelle des participantes. La peur a encouragé certaines participantes à poser des questions à leur mère, et à consulter des livres et des brochures. Par contre, la peur de dévoiler qu'elles sont menstruées avait un effet négatif. Cette émotion isolait les participantes qui mettaient tant d'effort à garder le secret de leur menstruation. Plusieurs participantes ont mentionné une peur intense face au sida. Une participante a mentionné de la confusion face aux messages véhiculés par les médias au sujet du danger du sida tandis qu'une autre a affirmé que c'est grâce à ces messages que les jeunes utilisent le condom.

Sous-questions de recherche

La première sous-question se rapporte aux émotions qui ont marqué l'éducation sexuelle formelle et informelle des participantes. Les émotions qui furent mentionnées au sujet de l'éducation sexuelle formelle sont le mépris, l'intérêt et la timidité. Les participantes ont ressenti du mépris quand les cours d'hygiène sont répétitifs et qu'ils ne répondent pas à leurs besoins. Elles ressentent de l'intérêt quand l'enseignant aborde des sujets qui les touchent personnellement et qu'il est à l'aise de parler de sexualité. Les cours d'hygiène peuvent évoquer la gêne parce que la sexualité est un sujet intime dont on ne parle pas ouvertement dans la société. L'éducation sexuelle informelle, transmise par les histoires de cour d'école, a surtout suscité de l'intérêt, du dégoût et du mépris selon le sujet traité. Les histoires cocasses évoquent l'intérêt tandis que les histoires vulgaires font émerger le dégoût et le mépris. L'information venant de la mère a fait ressortir surtout du respect et l'acceptation face à l'information abordée. La première menstruation a été l'incident critique qui a fait émerger le plus d'émotions. Les participantes ont exprimé : du bonheur, du soulagement, de la peur, de l'excitation, de la fierté, de la timidité et du mépris face à cet événement. Très souvent, l'information des médias a suscité de l'intérêt.

La deuxième sous-question de recherche visait l'évaluation que les participantes ont faite de l'information reçue sur la sexualité : le processus d'appréciation. Nous avons obtenu peu d'énoncés reflétant le processus de l'appréciation puisque ce processus survenait au moment de l'incident critique. Durant l'entrevue, les participantes parlaient plutôt de leurs réévaluations de l'incident critique. Les énoncés se rapportant au processus d'appréciation nous ont permis de

confirmer certaines des émotions ambiguës, lors de la deuxième entrevue. Ce processus, étant étroitement lié à l'émotion, était parfois difficile à isoler.

La troisième sous-question visait à obtenir les réactions à l'information obtenue sur la sexualité. À partir de notre analyse, nous avons constaté que la gêne entraînait deux types de réactions, le rire ou le besoin de se cacher. Nous avons remarqué que le dégoût et le mépris ont entraîné le même type de réaction : rejet de l'information. L'individu rejette l'information puisqu'elle s'oppose à ses croyances, ses motifs, ses connaissances et ses engagements face à la sexualité.

Notre étude nous a aussi permis de répondre à la quatrième sous-question de recherche qui touche l'incidence de variables antécédentes personnelles et contextuelles sur l'éducation sexuelle des adolescentes. Les variables antécédentes personnelles qui ont eu le plus d'impact sur l'éducation sexuelle des participantes étaient leur âge, leur connaissance sur la sexualité et leur prédisposition à la timidité. C'est le rôle de la mère dans l'éducation sexuelle de sa fille qui est la variable antécédente contextuelle la plus importante. Il existe un lien entre une communication ouverte sur la sexualité, entre la mère et sa fille, et une expérience positive face à la première menstruation. Une autre variable antécédente contextuelle, l'enseignant, a eu un impact. Les participantes ont apprécié les enseignants qui parlaient ouvertement de sexualité et qui encourageaient les discussions en classe. Il ressort aussi de ce que nous avons entendu des participantes qu'une information juste, provenant de la mère ou de l'enseignant, permettait de les rassurer et de contrebalancer les histoires de cour d'école.

Contribution de l'étude

L'étude que nous venons de terminer permet de confirmer le rôle primordial que jouent les émotions, à titre de dimension affective, dans l'éducation sexuelle des adolescentes. Celles-ci font, en effet, partie de l'éducation sexuelle formelle et informelle des adolescentes. En ce qui a trait à l'éducation sexuelle offerte en milieu scolaire, il serait important que l'enseignant tienne compte du rôle inhibiteur de la timidité et de la peur. Les adolescentes qui ressentaient ces deux émotions n'osaient pas poser de questions. Le mépris qu'affichent les adolescentes à l'égard de l'éducation sexuelle est une réalité. Les programmes d'éducation sexuelle doivent respecter les besoins inhérents au développement des adolescentes. Par exemple, les participantes expriment leur désir d'apprendre les faits de la vie plutôt que d'être limitée à l'étude de données scientifiques et théoriques selon l'approche rationaliste.

D'autre part, l'importance qu'accordent les participantes aux histoires de cour d'école est fort intéressante. C'est à se demander si ces histoires ne constituent pas bien souvent le fondement de leur éducation sexuelle. Il serait bon d'aborder ces histoires dans les cours d'hygiène afin de démystifier la sexualité et d'encourager le développement d'une pensée critique face à la sexualité et face à toutes les sources d'information sur la sexualité. Par exemple, les parents comme les enseignants pourraient utiliser les histoires de cour d'école comme point de départ pour aborder la sexualité.

Par ailleurs, les participantes ont mis en lumière l'importance de leurs pairs pour confirmer qu'elles sont normales. Les enseignants pourraient utiliser des discussions en classe afin d'encourager les partages sur des thèmes choisis par les élèves. Ils pourraient aussi donner des travaux à faire à la maison avec les parents afin de stimuler ce type de communication.

Limites de l'étude

Tout en reconnaissant que le nombre restreint de participantes à cette étude exploratoire ne permet pas de généraliser, nous tenons à souligner que l'approche interprétative utilisée lors des entrevues nous a permis de réellement donner la parole aux participantes. Malheureusement, cela a sans doute contribué au fait que nous avons obtenu plus de thèmes que d'incidents critiques précis. Il faut aussi préciser que, si plusieurs participantes se sont montrées volubiles, certaines adolescentes se sont révélées beaucoup moins loquaces et nous avons dû poser des questions pour obtenir l'information désirée.

Les deux entrevues n'ont pas suffi à vraiment aborder la perception qu'ont les adolescentes du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle. Nous avons fait ressortir le rôle des émotions dans l'éducation sexuelle des adolescentes à partir de notre analyse des données. Il s'agit donc d'une interprétation par induction, du rôle que joue les émotions dans leur éducation sexuelle. Lors de la deuxième entrevue, nous aurions dû demander aux participantes quel était le rôle des émotions dans leur éducation sexuelle.

Pendant l'analyse des données, nous avons constaté que le modèle de Lazarus (1991) avait certaines limites. D'une part, les 15 émotions contenues dans ce modèle n'étaient pas suffisantes pour permettre l'analyse des données. Nous avons dû consulter d'autres auteurs pour compléter la liste et en arriver à un total de 22 émotions. D'autre part, l'utilisation ponctuelle du modèle de Lazarus nous a permis de remarquer que cet auteur a tendance à situer les émotions dans un contexte de stress plutôt que dans la vie courante. De plus, nous avons constaté durant l'analyse des données que les thèmes relationnels de certaines émotions (tableau 4) manquaient de précision. Le thème relationnel est, en quelque sorte, une définition de chaque émotion

reconnue par Lazarus. En plus, nous avons constaté que certaines émotions, comme le bonheur, la compassion et le soulagement, semblent être des sentiments plutôt que des émotions.

Recommandations

Nous croyons que lors de la deuxième entrevue nous aurions dû interroger les participantes sur leur perception du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle. Il serait intéressant, dans une autre étude, d'inviter des adolescentes à préciser quels étaient leurs besoins émotifs face à l'éducation sexuelle à différents âges. Cette information pourrait servir à mieux adapter l'éducation sexuelle aux besoins émotifs ressentis aux différents stades de l'enfance et de l'adolescence. Par exemple, il serait utile qu'à l'occasion des premiers cours d'hygiène les enseignants puissent rassurer les jeunes en leur répétant que c'est normal d'avoir des questions, que c'est normal de ne pas comprendre les histoires de cour d'école... Dans le même ordre d'idées, une étude portant sur les histoires qui se racontent dans les cours d'école pourrait être révélatrice des besoins d'apprentissage aux différents âges. Nous souhaitons donc une étude qui se pencherait sur les besoins émotifs des filles à différents stades de leur développement psychosexuel. Une étude chez les garçons pourrait s'avérer très intéressante...!

Références bibliographiques

Allen, I. (1987). Education in Sex and Personal Relationships. London: Policy Studies Institute.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), Action-control: from cognition to behavior. Springer, Heidelberg, 11-19.

Ajzenstat, J. et Gentles, I. (1988). Sex Education in Canada: A Survey of Policies and Programs. Toronto: Human Life Research Institute.

Arnold, M. B. (1960). Emotion and Personality (Vols 1 & 2). New York: Columbia University Press.

Ausherman, J. A. (1994). A Meta-Analysis of Selected K through 12 Sexuality Education Studies. In Dissertation Abstracts. (Order Number : AAC 9518071). University of Tennessee Press.

Bandura, A. (1977), Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, (2), 122-147.

Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the control over AIDS infection. In V. M. Mays, G. W. Albee & S. F. Schneider (Eds.) Primary Prevention of AIDS: Psychological Approaches, Newbury Park, CA: Sage Publications.

Barrett, M. (1994). Sexuality Education in Canadian Schools: An Overview in 1994. The Canadian Journal of Human Sexuality, 3, (3), 199-208.

Becker, M. H. (1974). The health belief model and personal health behavior, Health Education Monographs, 2, 328-335.

Beyer, C. E., Ogletree, R. J., Ritzel, D. O., Drolet, J. C., Gilbert, S. L. et Brown, D. (1996). Gender Representation in Illustrations, Text, and Topic Areas in Sexuality Education Curricula. Journal of School Health, 66, (10), 361-364.

Biernat, M. (1989). Motives and values to achieve: Different constructs with different effects. Journal of Personality, 57, 69-95.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Hill, W. K., Furst, E. J. et Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY: McKay.

Bloom, B. S. (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques : tome I, domaine cognitif. Montréal : P.U.Q.

Byers, E. S. (1991). Genders differences in the traditional sexual script: fact or fiction? SIECCAN Journal, 6, (4), 16-18.

Catania, J. A., Kegeles, S. M., et Coates, T. J. (1990). Toward an understanding of risk behavior: An AIDS Risk Reduction Model (ARRM). Health Education Quarterly, 17, 53-72.

Chilman, C. S. (1990). Promoting Healthy Adolescent Sexuality. Family Relations, 39 (2), 123-131.

Commission royale sur les nouvelles techniques de reproduction (1993). Un virage à prendre en douceur : Rapport final de la Commission royale sur les nouvelles techniques de reproduction. Ottawa : Services gouvernementaux du Canada.

Cruchon, G. (1969). Psychologie Pédagogique Tome II : Les Maturations de l'Adolescence. Paris : Casterman.

Damiens, S. (1979). La vie affective. Paris : Privat.

Darwin, C. (1872). The Expression of the Emotions in Man and Animals. London: John Murray.

de Mauro, D. (1990). Sexuality Education 1990: A review of State Sexuality and AIDS Education Curricula. SIECUS Report, 18, (2), Dec./Jan., 1-9.

Desaulniers, M.-P. (1994). L'école des femmes : regards sur l'éducation sexuelle au féminin. Santé mentale au Canada, 42 (2), 15-20.

Desaulniers, M.-P. (1995). Faire l'éducation sexuelle à l'école. Montréal : Éditions Nouvelles.

Dubinsky, K. et Belyea, S. (1993). Dangers, Pleasures and Teenage Girls: A Report on Young Women and Sexuality. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. Cognition and Emotion, 6, 169-200.

Eysenck, M. (1994). The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology. Cambridge: Blackwell Publishers.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York, NY: Norton.

Fine, M. (1988). Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. Harvard Educational Review, 58, (1), 29-53.

Fisher, J.D., et Fisher, W.A. (1992). Changing AIDS risk behavior. Psychological Bulletin, 1(11), 455-474.

Fletcher, J. (1967). Moral Responsibility: Situation Ethics in Action. Philadelphia, PA: Westminster.

Gauthier, B. (1992). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Presse de l'Université du Québec.

Germain, B. et Langis, P. (1990). La sexualité, regards actuels. Montréal : Études vivantes.

Gillis, J. R., Meyer-Bahlburg, H.F.L., Exner, T.M. et Ehrhardt, A.A. (1998). The predictive utility of an expanded AIDS Risk Reduction Model (ARRM) among adult gay and bisexual men. The Canadian Journal of Human Sexuality, 7(1), 31-49.

Gregory, R. L. (1993). Le cerveau un inconnu. Paris : Édition Robert Lafont.

Haber, J., Leach, A. M., Schudy, S. M., Flynn Sideleau, B. (1978). Comprehensive Psychiatric Nursing. New York, NY: McGraw-Hill.

Harter, S. (1993). Self and Identity Development. In S. Shirley & G. Elliott (Eds.), At the Threshold (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.

Heaven, P. C. L. (1996). Adolescent Health: The Role of Individual Differences. New York, NY: Routledge.

Herold, E. S. (1984). Sexual Behaviour of Canadian Young People. Markham: Fitzhenry & Whiteside.

Herold, E. S. (1990). Rapport de l'atelier de recherche sur le comportement sexuel du 31 mai au 3 juin 1989, à Ottawa. In A. Chouinard & J. Albert (Eds.), Human Sexuality: Research Perspectives in a World Facing AIDS (pp. 37-45). Ottawa: International Development Research Centre.

Holmes, J. et Silverman, E. (1992). J'ai des choses à dire, écoutez-moi! Sondage auprès des adolescentes du Canada, Ottawa : Conseil consultatif sur la situation de la femme.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Institut canadien de la santé infantile (1994). La santé des enfants du Canada : un profil de l'ICSI. Ottawa : ICSI.

Izard, C. E. (1972). The Face of Emotion. New York: Plenum.

Izard, C. E. (1991). The Psychology of Emotion. New York: NY.

James, W. (1884). What is an emotion? Mind, 9, 188-205.

Japel, C. (1992). Grosses et avortement chez l'adolescente: revue de la littérature. Pyschiatry, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant. Printemps 1992, vol.2(3) 382-398.

Johnston Starks, K. et Morrison, E.S. (1996). Growing Up Sexual. New York : Harper Collins Publishers.

King, A. J. C., Beazley, R. P., Warren, W. K., Hankins, C. A., Robertson, A. S. Robertson et Radford, J. L. (1988). Étude sur les jeunes Canadiens face au SIDA. Kingston : Université Queen.

King, A. J. C. et Coles, B. (1992). Nos jeunes, leur santé : opinions des 11, 13 et 15 ans au Canada et dans 10 autres pays. Ottawa : ministère des Approvisionnements et Services Canada.

Kirby, D. (1984). Sexuality Education: An Evaluation of Programs and Their Effects. Santa Cruz: Network Publications.

Kirby, D. (1985). Sexuality Education: A More Realistic View of its Effects. Journal of School Health, 55 (10), 421-424.

Kirby, D. (1992). School-Based Programs to Reduce Sexual Risk-Taking Behaviors. Journal of School Health, 62, (7) 280-287.

Kirby, D. (1993). Sexuality education: It can reduce unprotected intercourse. SIECUS Report, 21, (2), December /January, 19-25.

Kirouac, G. (1995). Les émotions. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. et Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives, Handbook II: Affective domain. New York: McKay.

Lange, C. G. (1885). The Emotions. New York: Hafner.

Lawlor, W., Morris, R. W., McKay, A., Purcell, L. F et Comeau, L. (1990). Human Sexuality Education and the Search for Values. SIECUS Report.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion & Adaptation. New York: Oxford University Press.

Leadbeater, B. et Dionne, J.-P. (1981). The Adolescent's Use of Formal Operational Thinking in Solving Problems Related to Identity Resolution. Adolescence, 16, (61), 111-121.

Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse.

Leroy, M. (1993). Pleasure: The Truth about Female Sexuality. Glasgow, England: Harper Collins.

Lévy, J. (1991). Les attitudes sexuelles et les comportements qui influencent les comportements préventifs. In ministère de la Santé et des Services sociaux, (sous la dir. de), Programme de formation sur le Sida pour une vision humaniste de l'intervention, (pp.220-221). Bibliothèque nationale du Québec.

MacDonald, G., Helquist, M. & Smith, M. (1990). Reducing HIV Transmission: Lessons from the Recent Past. In A. Chouinard, & J. Albert (Eds.), Human Sexuality: Research Perspectives in a World Facing AIDS. (pp. 93-101). Ottawa: International Development Research Centre.

Mace, G. (1988). Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Mackie, M. (1979). Gender socialization in childhood and adolescence: Childhood and Adolescence in Canada. Toronto: McGraw-Hill.

Masters, W. H., Johnson, V. E., et Kolodny, R. C. (1988). Human Sexuality. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

McKay, A. (1990). Toward more meaningful sexuality education: The role of values. In Dissertation Abstract (Order Number AAC MM66403). McGill University Press.

Messier, C. (1981). La sexualité : vécu et opinions d'un groupe de jeunes. Montréal : ministère de la Justice et de la Protection de la jeunesse.

Ministère de l'Éducation du Québec (1978). Notions sur la taxonomie. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Éditeur officiel du Québec: Québec.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (1995). Le programme d'études commun de la 1^{re} à la 9^e année. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Mishler, E. G. (1986). Research Interviewing: context and narrative. Cambridge: Harvard University Press.

Mitchell, J. J. (1986). The Nature of Adolescence. Calgary: Detselig Enterprises Limited.

Moore, S. et Rosenthal, D. (1993). Sexuality in adolescence. New York, NY: Routledge.

Morris, R. W. (1994). Values in Sexuality Education. Lanham, MD: University Press of America.

Oatley, K. et Jenkins, J. M. (1996). Understanding Emotions. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Ontario Advisory Council on Women's Issues (1994). Challenges and choices for girls and young women. Toronto: OACWI.

Organisation mondiale de la santé (1975). Formation des professionnels de la santé aux actions d'éducation et de traitement en sexualité humaine. In Série de rapports techniques 572 de l'OMS. Genève : OMS.

Organisation mondiale de la santé (1982). Éducation sexuelle et planning familial à l'intention des jeunes, in Rapport et études EURO 89, Copenhague : OMS

Ortho McNeil. (1992). The Adolescent Female and Birth Control. Toronto: Insight Research Canada.

Otis, J. (1996). Santé sexuelle et prévention des MTS et de l'infection au VIH. Montréal : ministère de la Santé et des Services sociaux.

Patrick, D. M. (1997). Chlamydia Control: Components of an effective control strategy to reduce the incidence of chlamydia trachomatis. The Canadian Journal of Human Sexuality, 6, (2), 143-150.

Pauzé, É. (1986). Techniques d'entretien et d'entrevue. Mont-Royal : Modulo.

Piaget, J. (1949). Psychologie de l'intelligence. Paris : Armand Colin.

Piaget, J. (1975). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood, Human Development (15) 1-12.

Plutchik, R. (1980). Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York, NY: Harper and Row.

Plutchik, R. (1994). The Psychology and Biology of Emotion. New York: Harper Collins College Publishers.

Read, D. A. et Greene, W. H. (1989). Creative Teaching In Health. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Rimé, B. (1997). Emotion et cognition. In J.-P. Leyens & J.-L. Beauvois (sous la dir. de), L'ère de la cognition (pp. 107-125). Grenoble : Université de Grenoble.

Robert, J. (1989). Parlez-leur d'amour. Montréal : Les éditions de l'homme.

Rubin, R. et Rubin, S. (1995). Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data. Thousand Oaks, CA: Sage.

Santé Canada (1994). Lignes directrices nationales pour l'éducation en matière de santé sexuelle. Ottawa : ministère des Approvisionnements et Services Canada.

Santé et Bien-être social Canada (1990). Enquête Promotion Santé Canada. Ottawa : ministère des Approvisionnements et Services Canada.

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 1) (pp.49-80). New York , NY: Academic Press.

Sexuality Information Education Council of the United States. (1990). Position Statements 1990. SIECUS Report, 10-12.

Sexuality Information Education Council of the United States (1992). SIECUS Fact Sheet #3 on Comprehensive Sexuality Education, Sexuality Education and the Schools: Issues and Answers. SIECUS Report.

Shaughnessy, M. F. et Shakesby, P. (1992). Adolescent sexual and emotional intimacy. Adolescence, 27(106), 475-480.

Wadhera, S. et Millar, W. (1997). La grossesse chez les adolescentes, de 1974 à 1994. Rapport sur la santé. Statistique Canada vol. 9 (3).

Warren, W. K., King, M. A., (1996). Conception et évaluation de Compétences pour des relations saines. Kingston : Presses de l'Université Queen.

Woloshyn, V. E. et Rye, B. J. (1995). Using Bloom's Learning Taxonomies to Conceptualize Effective Sexuality Education for Adolescents. The Canadian Journal of Human Sexuality, 4, (3), 155-167.

Annexe 1**Formulaire de consentement**

Titre de l'étude : Exploration de la perception qu'ont les adolescentes du rôle des émotions dans leur éducation sexuelle.

Chercheuse :

Marielle Demers
25, promenade Birchdale
Nepean (Ontario) (613) 596-8908

Lorsqu'un étudiant ou une étudiante de l'Université fait une recherche auprès d'individus, le comité de déontologie de l'Université exige la signature d'un formulaire de consentement.

Dans le cadre de cette étude, je te demande de participer à deux entrevues d'environ trente minutes, que j'enregistrerai sur audiocassette.

Les questions de l'entrevue porteront sur ton **éducation sexuelle** et sur les **émotions** que tu as ressenties en recevant cette information, que ce soit à l'école, auprès de tes amis ou de tes parents, à la télévision, dans des livres ou des films...

La première entrevue va durer de trente à quarante-cinq minutes et dépendra de ce que tu auras à me dire sur ton éducation sexuelle. Une deuxième rencontre de quinze à trente minutes servira à discuter du résumé d'entrevue que j'aurai rédigé.

Tu es libre de participer ou non à cette étude et de me dire seulement ce que tu veux sur ton éducation sexuelle. En signant le présent formulaire, tu acceptes de prendre part à l'étude, tout en sachant qu'il est possible de mettre fin à ta participation en tout temps. Je dois te demander la permission d'enregistrer les deux entrevues sur audiocassette. Par souci de confidentialité, j'attribuerai un numéro à l'entrevue, à la cassette enregistrée et à la transcription. Une fois mon étude terminée, je pourrai soit te donner la cassette, si tu la veux, soit la détruire. Ton nom ne paraîtra nulle part.

Cette recherche a été approuvée par le Comité de déontologie de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Si tu as des questions, tu peux communiquer avec les membres du comité au 562-5800, poste 4112. Tu peux aussi me téléphoner au numéro 596-8908. Merci de ta collaboration.

Marielle Demers

J'accepte de participer à l'étude décrite ci-dessus :

Nom : _____

Signature : _____

Date : _____

Signature de la chercheuse responsable : _____

Annexe 2

Fiche de synthèse d'entrevue
(Huberman et Miles, 1991 - traduction libre)

participante n° :

lieu de l'entrevue :

date de l'entrevue :

1. Ambiance générale de l'entrevue

2. Thèmes qui nous ont frappée durant l'entrevue

3. Court résumé de l'incident critique, des émotions, de l'appréciation, des réactions et de la réévaluation pour chaque incident ou thème.

incident n° 1

incident n° 2

incident n° 3

incident n° 4

4. Autres faits ou événements frappants, intéressants, révélateurs ou importants

5. Quelles rectifications devons-nous faire avant la prochaine entrevue?

Annexe 3

Transcription d'entrevue
de la participante n° 7

- 1
- 2 P - Ben, le premier livre que mes parents m'ont donné, _____
- 3 j'pense que j'avais 5 ans 6 ans,
- 4 **Premier livre de ses parents** (incident informel)
- 5 pis c'est ça y'avait des dessins,
- 6 pis l'homme et la femme,
- 7 les parties de l'homme, les parties de la femme,
- 8 la mère le père qui font l'amour pour avoir le bébé.
- 9 La photo de l'amour
- 10 c'est juste couchés un sur l'autre,
- 11 pis après ça tu voyais les p'tits spermes qui étaient comme frappés,
- 12 pis là tu voyais le bébé qui était né,
- 13 comme, c'tait ça!
- 14 Ç'a toujours été très ouvert chez mes parents,
- 15 j'veux dire, dans un sens que, oh,
- 16 ma mère, moi et mon père on en parlait,
- 17 comme, oui j'en avais beaucoup avec mon père _____
- 18 M - T'es la première qui me dit ça
- 19 P - Oui, comme, c'est mon père qui,
- 20 **Livre de son père** (incident informel)
- 21 quand j'ai eu 17 ans, qui m'a donné «Our body ourselves».
- 22 Qui enfin est un des livres les plus incroyables que j'ai lus sur le sujet,
- 23 c'est, comme, être une femme, de tout,
- 24 de la sexualité, c'est de tout,
- 25 ç'a été la vie du féminisme dans les années 70, dans les années 60.
- 26 Non mais c'est vraiment intéressant à lire
- 27 M - Ah ç'a l'air intéressant, je le connais même pas
- 28 P - Oui, c'est lui qui m'a offert ça. _____
- 29 C'est pas qu'on en parlait beaucoup, **Thème - Parents**
- 30 c'est lui qui m'a toujours donné les livres
- 31 pis les pamphlets de ça.
- 32 Pis ma mère, j'en ai jamais parlé avec elle,
- 33 j'en ai jamais parlé avec mon père vraiment.
- 34 M — De ce livre-là, qu'est-ce qui t'a le plus frappé? _____
- 35 P — Qu'est-ce qui m'a le plus frappée ? **Livres (incident informel)**
- 36 c'est que je l'ai lu avant que je devienne active sexuellement,
- 37 pis ce qui m'a frappée c'est que c'était tout un aspect émotif,
- 38 y parlait d'aspects émotifs,
- 39 y parlait «tu vas partir le lendemain pis tu seras pas pareil»,
- 40 pis tout ça, «pis la première fois»,
- 41 pis y parlent pour des gens de 16 ans à 70 ans, pis des stages,

Annexe 4

Synopsis et profil des émotions pour chaque participante

Le tableau suivant renferme une courte synopsis qui permet de résumer l'entrevue de chaque participante. Par la suite, nous passons en revue les émotions exprimées durant l'entrevue et utilisons une citation pour illustrer l'émotion et préciser son intensité.

Échelle d'intensité des émotions

émotion négative (-)			neutre (0)		émotion positive (+)	
intense	moyen	faible	neutre	faible	moyen	intense
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Participante n° 1

Cette participante mentionne souvent sa gêne et la gêne de ses parents. Tout au long de l'entrevue, elle dit que ses parents sont gênés et que c'est elle qui les a dégêné. La peur est la deuxième émotion en importance. C'est surtout à propos du thème des règles et de la première menstruation qu'elle mentionne la gêne et la peur. Elle explique qu'elle est une des premières à avoir eu ses règles. Sa mère lui a dit, le jour de sa première menstruation : «c'est à cause t'es une femme aujourd'hui»; la réaction de la fille a été de se dire : «J't'en 5^e année! J'comprends pas là!». Elle a aussi eu pour réaction de cacher à sa classe et à son père qu'elle était menstruée. Elle mentionne un livre que sa mère lui a fait lire. Elle était gênée de le lire «à cause que ma mère était gênée de m'en parler». Dans la cour d'école, elle entendait des "jokes", «t'apprends les mots» et des jeux comme "kissing tag". Ce qui l'a frappée à l'école, c'est un exposé sur la puberté fait par une invitée. Elle déclare : «y'ont pris un approche super sec». Ce qu'elle retient de l'exposé c'est que «ça, c'est les filles, nous on est normales, les gars l'étaient pas». En 7^e année, elle donne son «premier p'tit bec». Elle précise en disant : «mais ça, c'tait un vrai bec»; une enseignante la menace alors de l'envoyer chez le directeur. Elle devient «tout' suite nerveuse» et a peur. Elle dit : «en ce temps-là, j'trouvais ça tellement normal dans ma tête». Elle affirme qu'elle a mis du temps à faire le lien entre la puberté et la manière dont on fait les bébés. «Le sexe, comme, y'en parlaient pas de sexe». Elle rapporte qu'en 7^e année «c'tait bloqué à son école parce c'était une école catholique». Elle ajoute : «y'en a qui sont des extrémistes, y vont coucher avec n'importe qui parce qu'on dirait qui sont en train de se révolter». La télévision et surtout les vidéoclips de Madona à Musique Plus, «j'ai appris beaucoup de choses de d'là».

timidité

- 1) première menstruation en 5^e année, culotte tachée de sang (-3)
- 2) sa mère lui dit «t'es une femme» (-3)
- 3) elle est une des premières dans sa classe à être menstruées (-3)
- 4) on parle de menstruation dans le cours d'hygiène (-3)
- 5) approche pour enseigner ce qu'est la puberté (-2)
- 6) ses parents «l'ont gênée de poser des questions» (-2)

soulagement

- 1) de savoir que 2 amies sont menstruées (+1)

2) trouve réponses en regardant vidéos (+1)

peur

1) découvre sa première menstruation (-3)

2) peur que son père sache qu'elle est menstruée (-3)

3) danger du sida «faites attention!» (-3)

4) son «premier ptit bec» : un prof menace de l'envoyer chez le directeur (-3)

acceptation

1) explication première menstruation (+1)

2) commerciaux de Much Music sur le sida et les condoms (+1)

intérêt

1) apprend les bons mots (+2)

2) vidéoclips de Madonna (+3)

excitation

1) élèves qui jouent à baisser leurs culottes (+2)

2) vidéoclips de Madonna à Much Music (+1)

mépris

1) en 7^e et 8^e années, école catholique «bloquée», on ne parlait pas de sexualité [santé] (-3)

2) approche utilisée par l'invitée spéciale (-1)

3) prend du temps à savoir les bons mots en matière de sexualité (-1)

colère

1) ses parents ne lui avaient pas dit que sa tante est lesbienne (-3)

anxiété

1) nervosité causée par la menace d'être envoyée chez le directeur [premier bec] (-3)

(-) tristesse : 1

1) a pleuré en apprenant qu'on cachait le fait que sa tante est lesbienne (-3)

16 émotions négatives

8 émotions positives

Participante n° 2

Cette participante commence l'entrevue en disant que c'est dans la cour d'école qu'elle a appris «comment les bébés se faisaient». Elle déclare : «Moi j'croyais pas ça, pis j'trouvais ça dégueulasse. J'suis arrivée chez nous en pleurant». Elle ajoute : «ça m'a traumatisée». Elle mentionne que sa mère lui a donné un livre et qu'elle a «trouvé ça plus clair, c'tait moins dégoûtant». Elle explique que, grâce à ce livre, «quand c'est arrivé avoir mes premières règles, j'tais pas énervée du tout, j'savais quoi faire». Elle ajoute : «comme, c'tait normal pour moi, j'tais une femme. C'est ça que j'me disais. Pis j'tais contente... J'tais normale». Une personne atteinte du sida est venue faire un témoignage à son école. Elle mentionne ce à quoi elle a pensé par la suite : «Moi j'disais attendre le plus longtemps possible... , pas faire ça sur un coup de tête». Plus tard elle ajoute : «faut que ça vienne de toi-même, ça vienne de ton coeur». Elle mentionne un jeu de groupe «en rapport à sexualité... on a eu ben du plaisir quand qu'y voulaient qu'on mette un condom sur un bout de bois». Elle aime discuter de sexualité avec ses amies. Elle est soulagée de découvrir que d'autres filles préfèrent attendre comme elle. À l'âge de 15 ans, sa mère «l'amène chez le médecin pour la pilule». Elle ne veut pas prendre la pilule.

Sa mère disait «Tu sais jamais qu'est-ce qui peut arriver, t'sais, des fois, un coup de tête ça peut arriver... des fois ça peut arriver qu'tu sois pas capable de dire non». Sa mère lui offre des condoms et lui dit : «Ça me dérange pas que tu le fasses, mais parle-moi-z-en pas. T'es ma fille». Elle dit qu'elle a aimé les cours de sexualité à l'école, mais elle mentionne qu'au secondaire «y parlent du corps humain, y font plus un survol, y vont pas en profondeur».

dégoût

- 1) apprend dans la cour d'école, à l'âge de 5 ans, comment on fait les bébés (-3)
- 2) idée que ses parents puissent faire ça [5 ans] (-3)

peur

- 1) terrorisée par l'information sur la manière dont on fait les bébés [5 ans] (-3)

intérêt

- 1) livre de Jeannette Bertrand *À l'écoute de ton corps* (+3)
- 2) prend intérêt au cours de sexualité donné en 6^e année, est curieuse d'apprendre (+2)
- 3) curiosité envers les filles qui amenaient leur bébé à l'école pour rencontrer les amies (+1)
- 4) trouve intéressant de se comparer à «d'autres qui l'avaient pas fait» (+2)

soulagement

- 1) livre de Jeannette Bertrand l'«a vraiment aidée» (+2)
- 2) découvrir qu'il y en avait d'autres qui «l'avaient pas fait' encore» (+2)
- 3) première menstruation, «j'tais normale» (+2)

fierté

- 1) première menstruation, elle se dit qu'elle est une femme (+1)
- 2) elle était fière de dire qu'elle l'avait pas fait encore [pas active sexuellement] (+1)

bonheur

- 1) première menstruation, contente d'être normale (+1)
- 2) plaisir à mettre un condom sur un bout de bois, «on a eu ben du fun» (+3)
- 3) c'est «l'fun» de parler avec d'autres qui l'ont pas fait (+2)
- 4) c'est drôle et «l'fun» de partager des histoires sexuelles cocasses avec les gars (+3)

acceptation

- 1) accepte que sa mère lui fasse prendre la pilule (+1)
- 2) accepte qu'il faille être prête avant de faire l'acte sexuel (+1)

timidité

- 1) en 9^e année, jeux en groupe sur les connaissances touchant à la sexualité (+1)

tristesse

- 1) ne trouve pas drôle la situation des filles enceintes forcées d'abandonner l'école (-1)
- 2) provoquée par le témoignage d'une personne atteinte du sida (-3)

compassion

- 1) compassion face aux souffrances de la personne atteinte du sida (+1)

surprise

- 1) «C'est surprenant. Tu t'attends pas que ce soit si grave que ça» (-1)

respect

- 1) respecte le fait que sa mère ne veuille pas savoir si elle est active sexuellement (+1)

7 émotions négatives

17 émotions positives

Participant n° 3

Les deux émotions qui prédominent chez cette participante sont l'acceptation et le mépris. Son mépris est surtout dirigé contre les cours de sexualité, en particulier ceux de 10^e année, au sujet desquels elle dit que c'était «des choses pas mal niaiseuses, c'tait pas mal tata». Elle précise que l'enseignante se contentait de donner des listes de maladies et de moyens contraceptifs qu'il fallait apprendre par coeur. Le cours d'hygiène de 9^e année, par contre, était intéressant : «ça, ç'a vraiment été ouvert, très, très ouvert». Pendant ce cours, une fille a avoué être tombée enceinte et avoir perdu le bébé par la suite. La participante aime ce type de témoignage. Sa mère et elle parlent ouvertement de sexualité. Toute jeune, elle a lu avec sa mère trois livres sur des sujets touchant à la sexualité. Elle dit que ça lui faisait connaître les bons mots et que «ça défaisait quand t'entendais des mots comme *j'vas la fourrer*». Elle répète par contre plus d'une fois : «ma mère a un point de vue vraiment limité». Elle méprise le fait que sa mère lui ait parlé de l'infidélité de son père. Elle dit, au sujet de sa première menstruation : «je l'ai caché de ma mère au début et pis là j'y ai dit, pis elle m'a donné une caresse, pis vraiment j'aimais pas trop sa réaction». Elle ajoute que sa mère a déclaré : «Ah ben, c'est normal!». Elle aurait mieux aimé entendre sa mère lui dire : «Ah! pauvre fille!». Elle a lu les livres de sa mère sur l'orgasme et s'inquiète de ne pas être «orgasmic». Elle est la seule participante à ne pas avoir parlé de gêne ou de timidité.

acceptation

- 1) sa mère est «ouverte» à propos des menstruations et des tampons (+2)
- 2) sa mère explique l'homosexualité à sa petite soeur (+1)
- 3) est devenue à l'aise avec son corps en faisant de l'exercice (+1)
- 4) «c'tait pas une grosse affaire (orgasme), c'tait juste *a matter of time*» (+1)
- 5) information sur l'excitation sexuelle venant de sa mère (+1)
- 6) 9^e année - «c'tait beaucoup de discussions ent' nous autres, c'tait un bon cours» (+1)

intérêt

- 1) à l'aise avec les 3 livres que sa mère lui a lus sur la sexualité (+1)
- 2) au secondaire, c'était très ouvert dans ce cours de sexualité (+2)

mépris

- 1) cours de 10^e année : «tata et niaiseux» (-2)
- 2) cours de 8^e année : n'a pas aimé hygiène, perte de temps (-1)
- 3) trouve vulgaires des mots comme «fourrer» pour parler de «faire un p'tit bébé» (-2)
- 4) quand elle annonce à sa mère qu'elle est menstruée, n'aime pas que sa mère lui fasse une caresse et dise : «Ah! c'est normal!» (-1)
- 5) dit de sa mère qu'«al'a été vraiment plus ouverte qu'al aurait dû, comme à propos de la sexualité avec elle pis mon père» (-3)
- 6) «j'n'ai beaucoup perdu pour ma mère dans tout' ça» - sa mère et ses «chums» (-3)
- 7) au sujet du sarcasme «faut pas que vous tombiez enceintes»... comme si on était des filles qui *sleep around*» (-1)
- 8) sa mère dit souvent : «c'est pas juste la pénétration». «C'tait pas mal limité qu'est-ce qu'a me disait» (-1)

anxiété

- 1) ne pas être capable d'atteindre l'orgasme, «j'm'avais vraiment inquiétée» (-2)

dégoût

- 1) penser à son père et à ses "girlfriends" dans des hôtels dans des occasions spéciales (-3)
- 2) «ça m'écoeure la vie sexuelle de ma mère, parce que j'l'ai déjà entendue avec ses chums» (-3)

compassion

- 1) une élève confie à la classe qu'elle était tombée enceinte et avait perdu le bébé (-1)

respect

- 1) éprouve du respect pour une amie qui croit dans l'abstinence jusqu'au mariage (+1)

11 émotions négatives**10 émotions positives****Participante n° 4**

Cette participante s'est montrée plus réservée et moins expressive que les autres. Il a fallu que l'intervieweuse pose des questions. C'est une jeune fille qui a appris la sexualité graduellement et dont rien ne semble avoir marqué l'éducation sexuelle : «Ben, j'pense ça commence quand t'es vraiment jeune pis tu sais pas vraiment c'est quoi. J'pense que c'est surtout à l'école que tu en apprends, plus entre tes amies pis les cours de sexualité à l'école». C'est sa mère qui lui a expliqué, quand elle était jeune, d'où viennent les bébés. «J'étais pas mal jeune, donc j'étais pas vraiment gênée parce que, quand t'es jeune, c'est pas quelque chose qui te gêne». Avec ses amies, elle en parlait «un peu mais pas en détail». Elle ajoute «Ben, en premier, c'est un p'tit peu gênant d'en parler là, parce que tu savais pas si toi t'es normale... c'est soulageant, j'pense, d'en parler». Elle parle des cours d'hygiène : «Ben, moi j'trouvais ça correct..., on avait comme le même cours de 5^e à 8^e, comme, à fin, tu l'savais par coeur». Elle a commencé ses «périodes» en 8^e année et avait déjà posé beaucoup de questions. Elle était contente parce que "I could relate"; elle dit : «je les ai finalement commencées».

timidité

- 1) «en premier, c'est un p'tit peu gênant d'en parler là, parce que tu savais pas si toi t'es normale de penser comme ça» (-1)
- 2) «quand t'es gênée, t'as peur d'en parler à du monde parce que t'as peur de les gêner» (-1)
- 3) histoire de tester un condom avec sa main, «j'pensais pas que c'tait ça, mais tu sais jamais...», «t'es timide des fois quand t'es jeune» (-1)

soulagement

- 1) c'est rassurant d'en parler avec ses amies et de savoir que «c'est correct» (+1)
- 2) «j'ai finalement commencé» - première menstruation (+1)

acceptation

- 1) «quand t'es jeune, t'es là pis t'écoutes... ça rentre, mais c'est juste plus tard que ça fait du sens» (+1)
- 2) «ma mère me l'a expliqué quand j'tais jeune», «quand t'es jeune, c'est pas quelque chose qui te gêne» (+1)

mépris

- 1) «à l'école, c'est pas vraiment bon, c'est plutôt les faits et la théorie» (-1)

intérêt

- 1) voulait connaître tous les détails à propos des menstruations (+2)

surprise

- 1) première menstruation : «au début ça m'a frappée quand j'ai commencé» (+1)
- 2) «y'a une personne que j'connais qui a eu un avortement, pis ça m'a frappée, *wow!*» (-1)

bonheur

- 1) en 8^e année, première menstruation : «j'tais contente parce que j'pouvais, *I could relate*» (+2)

dégoût

- 1) «un film que c'est pas vraiment l'amour, c'est juste le sexe» (-2)

excitation

- 1) première menstruation : «au début t'es plus excitée, mais après ça tu t'en fais pas trop» (+1)

6 émotions négatives**8 émotions positives****Participante n° 5**

Cette participante a commencé par dire : «La plupart des choses, j'ai appris de ma mère, juste parce que j'ai tout le temps été proche de ma mère». Elle posait beaucoup de questions à sa mère. «Mom, c'est quoi une *blow job*?» Les deux émotions les plus fréquentes dans son discours sont la gêne et l'intérêt. Sa première menstruation est marquée par la joie, la fierté, l'excitation et le soulagement. Elle annonce la nouvelle à sa mère dès son retour de l'école et crie en sortant de l'autobus : «Mom, j'ai mes menstruations!». Elle critique les cours d'hygiène qui sont «by the book» et qui utilisent «des mots scientifiques». Elle précise «J'me rappelle qu'y montraient une trompe de Fallope, pis j'tais là *c'est quoi ça?*». Elle dit, par rapport à la gêne face à la sexualité : «quand t'es jeune, le sujet est tabou et, quand t'es plus vieux, t'as peur de faire rire de toi en posant des questions devant les autres». Elle déclare avec emphase que les messages «généralisés», comme ceux qui proviennent du D^r Ruth et de l'émission de radio *Sunday Sex with Sue*, sont une bonne chose. Elle est d'avis que «des fois y faut généraliser parce que si y'aurait eu personne qu'y'aurait généralisé, on serait encore comme là *qu'est-ce qui ce passe? Quoi faire? J'chus pas normale*». Elle parle de l'importance d'être prête : «Tu l'sais quand t'es prête, tant qu'à moi, si t'es plus vieille t'es plus comment tu veux, tandis que quand t'es jeune c'est comme : *y faut*»

timidité

- 1) à l'école, elle était trop gênée pour poser des questions (-3)
- 2) au début, elle était gênée de poser des questions à sa mère (-3)
- 3) au cours d'hygiène «t'es trop gênée» pour poser des questions [le monde rit] (-3)
- 4) images d'hommes et de femmes nus dans le dictionnaire illustré (-1)
- 5) conversations avec les amies : «j'tais pas ouverte, j'tais vraiment gênée comme ça» (-3)

dégoût

- 1) «y contaient une *joke* 69... J'trouvais ça dégueulasse» (-3)

mépris

- 1) cours d'hygiène : «c'tait très scientifique», «c'était *by the book*» (-1)

acceptation

1) «tu l'sais quand t'es prête» (+)

tristesse

1) «quand t'es jeune, t'es malheureux... si t'as pas de seins, t'es *looser*, si t'as des seins t'es une pute, *either way you loose*» (-2)

soulagement

1) première menstruation : «J'avais 13, 14 ans, t'sais *come on*, c'tait *WOW*» (+2)

bonheur

1) elle était «tellement contente» quand elle a eu ses premières menstruations (+3)

excitation

1) sa première menstruation, «j'tais *yé, yé cool!* j'sautais partout!» (+2)

fierté

1) sa première menstruation : «d'une minute à l'autre, t'as tes menstruations, *WOW*, t'es mature» (+2)

intérêt

1) les revues lui donnaient «qu'est-ce que tu voulais entendre» (+2)

2) l'information qui vulgarise, comme celle que donne le D^r Ruth, sert de "pointer" (+2)

3) orgasme - elle veut comprendre pourquoi tout le monde en parle (+1)

8 émotions négatives**8 émotions positives****Participante n° 6**

Cette participante a surtout appris d'elle-même, en lisant des livres, des brochures et des revues et en écoutant des élèves plus vieilles parler de leurs "chums". «Me semble que j'ai toujours su pas mal». Les deux émotions qui prédominent dans son discours sont l'intérêt et la peur. Elle mentionne qu'elle aurait pu poser des questions à sa mère, mais qu'elle a toujours été trop gênée pour le faire. Sa première menstruation a été une expérience négative. Elle mentionne que sa tante l'a aidée à se calmer. «J'paniquais. C'tait horrible, horrible». Elle raconte qu'un policier est venu parler à son école du viol et des gars qui peuvent venir à l'école solliciter des faveurs sexuelles. Elle trouvait le sujet apeurant d'une part et drôle d'autre part, parce que le policier disait aux gars : «si vous violez les femmes, vous allez en prison, échappez pas votre savon, vous allez vous faire violer aussi». Elle critique les cours d'hygiène : «On apprenait depuis la 3^e année, ç'a toujours été la même chose. Ok, on le sait là». Elle termine par une phrase qui résume bien son éducation sexuelle : «C'est juste j'ai appris par moi-même... par la télé, des reportages, des livres, des pamphlets, pis là je comprends tout, parce que j'ai tout' appris ça par moi-même». Elle aimait surtout lire des dépliants et des brochures (ce qu'elle appelle «pamphlets»).

acceptation

1) «j'ai jamais été obligée d'en parler avec mes parents» (0)

2) «j'en apprenais de moi-même» par la télé, les reportages, les livres, les dépliants et en écoutant des «élèves un peu plus vieux»; «je l'ai toujours compris... y'a rien qui m'a jamais frappée» (+1)

respect

1) cours d'hygiène au primaire : le prof «lui y'était bon... y savait pas mal à propos de tout». «Y'était à l'aise, pis nous autres aussi on était à l'aise.» (+1)

timidité

1) livre de la bibliothèque sur la sexualité : «c'tait gênant» (-1)

2) «j'tais curieuse, mais j'pouvais jamais poser de questions à mes parents, j'suis sûre que ma mère m'aurait expliqué pas de problème, mais j'tais toujours gênée» (-2)

excitation

1) exposé sur le viol - le policier disait : «Échappez pas votre savon»...; «on trouvait ça pas mal drôle» (+3)

intérêt

1) le seul livre de la bibliothèque : «ça l'expliquait tout' comment que ça va la reproduction, pis c'tait intéressant» (+2)

2) des brochures chez le médecin : «j'en prenais, j'les volais, pis j'lisais plein d'affaires» (+2)

3) les revues : les filles posaient des questions à propos de leur sexualité. «C'tait intéressant, des fois tu l'sais pas, tu penses que t'as ça pis...» (+1)

mépris

1) « y'avait juste un livre à bibliothèque sur la sexualité, pis tout' les jeunes l'empruntaient comme secrètement pour rire en groupe» (-1)

2) les cours d'hygiène, «c'tait toujours la même affaire... ben voyons, on le sait!» (-1)

peur

1) le sida «c'est épeurant, tu sais pas, pis ça paraît pas» (-3)

2) première menstruation : «j'paniquais... c'tait horrible, horrible» (-3)

3) policier qui parlait de viol et de gars en voiture qui attendent à l'extérieur de l'école pour faire des filles des prostituées (-2)

surprise

1) Elle a vu au sujet du viol un film vidéo qui était «choquant» [*shocking*] (-1)

8 émotions négatives**7 émotions positives****Participante n° 7**

Cette participante commence par parler d'un livre que ses parents lui ont donnée quand elle avait 5 ans. Elle déclare : «ma mère, moi et mon père on en parlait»; plus tard, elle dit : «pis ma mère j'en ai jamais parlé avec elle, j'en ai jamais parlé avec mon père vraiment». Elle décrit un livre que son père lui a offert quand elle avait 17 ans, «un des livres les plus incroyables que j'ai lus sur le sujet, c'est, comme, être une femme, de tout, de la sexualité». Cette participante parle avec volubilité de plusieurs thèmes qui touchent à la sexualité de la femme. Le mépris et l'intérêt sont les deux émotions qui dominent pendant l'entrevue. La jeune fille traite de l'injustice des rôles sexuels avec passion. Elle critique les cours de sexualité qui sont muets sur le désir et le plaisir sexuel. Elle pense que c'est la peur qui anime les professeurs; ils croient que «si y nous le disent, on va le faire». Elle ajoute : «pis quand on parlait de puberté, c'tait logique, c'tait toujours cartésien, j'veux dire... comme propre, comme, aseptique. On n'a jamais appris jusqu'y'est le clitoris... le pénis oui, ça c'est correct... on apprenait le corps de la femme - les

ovaires, les trompes de Fallope et l'utérus - y a rien d'autre!» C'est la seule participante qui mentionne la honte quand elle raconte comment elle se sentait en lisant un article sur la masturbation. «Quand un prof arrive, pis que t'es en train de lire quequ'chose sur la sexualité... on dirait que tu fais quequ'chose de mal». Elle éprouve de la colère et de la tristesse au souvenir d'une fille qui était enceinte à son école. «Les gens la traitaient comme si, elle, al'avait le plus gros problème. C'est elle qui avait fait quequ'chose de mal. Le gars, personne en parlait».

acceptation

- 1) Elle se rend compte qu'elle n'a jamais vraiment parlé de sexe avec ses parents (0)
- 2) «ç'a été un apprentissage graduel, ç'a été surtout de mes amies» (+1)

intérêt

- 1) vers l'âge de 5-6 ans, elle voit dans un livre offert par ses parents des dessins, «le père, la mère qui font l'amour» (+1)
- 2) elle reçoit de son père le livre *Our body ourselves*, qu'elle trouve incroyable et vraiment intéressant. (+3)
- 3) les histoires de cour d'école (+2)
- 4) les revues lui donnaient de l'information parfois «quétaine», mais correcte (+1)

timidité

- 1) après avoir lu le livre de son père, elle ressent de la gêne parce qu'elle sait des choses dont on ne parle pas à l'école (-1)
- 2) gênée dans le cours d'hygiène parce qu'elle ne peut pas rire (-1)

tristesse

- 1) «pis là j'trouve que c'est triste qu'y nous avaient pas appris ça à l'école» [aspects émotifs] (-1)
- 2) «ça me rend vraiment triste» : injustice envers la fille enceinte à son école (-3)

excitation

- 1) cours d'hygiène où on ne pouvait pas rire, «mais c'tait vraiment drôle» (+3)
- 2) les histoires de cour d'école : «on ricanait dans un p'tit coin dans cour d'école» (+2)
- 3) une vidéo présentée à l'école l'avait fait rire : «c'tait drôle, c'tait une bande dessinée, c'tait une quinzaine de pénis en érection, comme, avec la musique» (+1)

soulagement

- 1) «pis si ç'avait pas été de mon médecin, que je suis très contente... que, elle, a s'est assis avec moi quand j'ai commencé à avoir mes règles» (+2)

honte

- 1) «quand un prof arrive, pis qu't'es en train de lire quequ'chose sur la sexualité y'a un sentiment que t'es embarrassée... on dirait que tu fais quequ'chose de mal» (-3)

mépris

- 1) «on pouvait pas rire, pis t'es un groupe d'élèves, t'as 11 ans, qu'est-ce que tu vas faire! Moi j'essayais de pas rire... mais y nous disaient rien comme tel qu'on aurait pas pu savoir dans un livre... Moi, la seule éducation sexuelle que j'ai jamais eue, c'tait ça» (-1)
- 2) au secondaire, la contraception «c'est juste les filles qui l'apprennent, les gars y l'apprennent pas» (-2)
- 3) vidéo présentée à l'école : «c'tait une bande dessinée, c'est toujours une bande dessinée toutes les présentations, que ce soit sexuel, c'est toujours des bandes dessinées» (-1)

4) «on n'a jamais appris le désir sexuel, l'acte sexuel c't'un acte de procréation... on n'a pas voulu qu'on apprenne plus par peur j'pense, certaine logique avec des professeurs c'est que si y nous le disent, on va le faire. Si on parle de sexe, on va le vouloir». (-2)

5) «on n'a jamais appris ousqu'y'est le clitoris pis tout' ça... les ovaires, les trompes de Fallope et l'utérus, y'a rien d'autre... ça marche pas de même, y'en a d'autres» (-3)

6) le message qu'elle entendait au sujet de la première fois : «faites-lé pas parce que ça va faire mal, ça vaut même pas la peine» (-2)

7) quand elle était petite, à la télévision «c'tait toujours la mère, le père, les enfants... y vivent dans un beau monde propre...; les parents couchent pas ensemble... comme moi, j'pensais qu'une fois que mes parents m'avaient eue, y'avaient pu couché ensemble. C'est vrai, comme, pourquoi, y'avait pas de but?» C'était juste «les filles sales» qui faisaient ça. (-1)

8) «c'est le rôle de la femme de dire non au gars» (-3)

9) «le désir sexuel ça l'existe pas pour une femme. Pour un homme, c'est la force qui conduit tout ce qui fait... je me sens pas que j'ai le droit de demander que moi aussi j'ai le plaisir. Mon rôle c'est d'être un *orgasm facilitator*» (-1)

10) orgasme : «j'pense qu'y [les gars] savent même pas comment. Pourquoi qu'y'l'sauraient... si personne leur dit. Comme, y pensent qu'en le faisant, que toi ça l'arrive en même temps» (-3)

peur

1) le sida «pis ç'a été la peur là... un moment donné, tu pouvais l'avoir sur un bol de toilette. Moi j'm'en souviens... j'voulais pas m'asseoir dessus parce que j'voulais pas avoir une maladie mortelle». (-3)

2) au sujet de la première fois, «y nous ont dit : *les filles ça fait ben mal, ben, ben mal... ça va déchirer, vous allez saigner*» (-3)

surprise

1) «pis j'tais tellement horrifiée quand qu'un gars a mis sa langue dans ma gorge. J'tais comme, *c'est quoi ça!*» (-1)

colère

1) «pis y'avait une fille à mon école qui était enceinte à l'école, pis les gens la traitaient comme si al'avait le plus gros problème, c'est elle qui avait fait quequ'chose de mal... le gars, personne en parlait jamais» (-3)

émotions négatives : 19

émotions positives : 10