

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires

Chercheur principal

Line Chamberland, Université du Québec à Montréal

Co-chercheur(s)

Gilbert Émond, Université Concordia
Danielle Julien, Université du Québec à Montréal
Joanne Otis, Université du Québec à Montréal

Autre(s) membre(s) de l'équipe

William Ryan, Université McGill

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2008-PE-118474

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

SECTION 5. ANNEXES

Annexe A. État des connaissances	p. 3
Annexe B. Méthodologie du volet A: stratégie échantillonnale et robustesse des enquêtes	p. 10
Annexe C. Méthodologie du volet B: entrevues avec les jeunes LGBTQF	p. 26
Annexe D. Méthodologie du volet C: outils et guides d'intervention contre l'homophobie	p. 34
Annexe E. Résultats globaux du volet A (écoles secondaires)	p. 38
Annexe F. Résultats globaux du volet A (CÉGEP)	p. 106
Annexe G. Résultats globaux du volet B: entrevues avec les jeunes LGBTQF	p. 174
Annexe H. Résultats du volet C: Guides d'intervention contre l'homophobie	p. 183
Annexe I. Bibliographie	p. 221
Annexe J. Guide d'entretien pour les entrevues	p. 231
Annexe K. Formulaire de consentement parental	p. 239
Annexe L. Questionnaire d'enquête pour le secondaire	p. 245
Annexe M. Questionnaire d'enquête pour le collégial	p. 265
Annexe N. Rapport sur les expériences scolaires des étudiant-es trans	p. 289
Annexe O. Contribution des adjoint-es de recherche	p. 341

Annexe A
État des connaissances

Le contexte de l'étude

Les institutions scolaires québécoises et canadiennes, comme les institutions publiques, sont interpellées par les nombreux changements survenus au cours des dernières décennies qui ont profondément modifié le contexte sociohistorique eu égard à la discrimination basée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre. D'un côté, la législation accorde désormais une égalité juridique formelle à toutes les personnes, notamment à travers la reconnaissance des couples de même sexe et de l'homoparentalité. Les mouvements, identités et cultures non hétérosexuelles ont acquis plus de visibilité sociale et médiatique. Les jeunes qui grandissent dans ce contexte peuvent légitimement s'attendre à une acceptation par leurs proches et à des réactions positives de leur milieu de vie lorsqu'ils affirment une orientation sexuelle ou une identité de genre différente de la majorité. Paradoxalement, les recherches, incluant plusieurs études de population, montrent le caractère endémique de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans l'environnement social et institutionnel, et leur impact négatif révélé à travers de nombreux indicateurs sur les problèmes de santé, de comportements à risque et de troubles liés au stress (Julien et Chartrand, 2005). L'homophobie décrit les perceptions, attitudes ou comportements négatifs envers l'homosexualité ou les personnes homosexuelles (Ryan, 2003). L'hétérosexisme réfère à un système idéologique qui dénie, dénigre et stigmatise toutes les formes non hétérosexuelles de comportement, d'identité, de relation ou de communauté (Herek, 1998).

Depuis une dizaine d'années, le problème de l'homophobie en milieu scolaire et de ses impacts dramatiques sur la santé physique et mentale des jeunes gais, lesbiennes, bisexuel-le-s et transsexuel-les/transgenres (désormais LGBT) a été soulevé à plus d'une reprise par la littérature scientifique et par des organismes intervenant auprès de ces jeunes comme Projet 10, Jeunesse Lambda ou le Regroupement d'entraide à la jeunesse allosexuelle du Québec

(REJAQ). Les GRIS, des Groupes de Recherches et d'Intervention Sociale gais et lesbiennes implantés dans plusieurs régions du Québec et réalisant dans les écoles des activités de sensibilisation s'adressant à l'ensemble des élèves, constatent sur le terrain, année après année, les malaises persistants des jeunes face à l'homosexualité. La publication de l'ouvrage *Mort ou fif* (Dorais, 2000) a mis en lumière la détresse psychologique qui pousse des jeunes Québécois jusqu'au suicide. Des témoignages percutants de jeunes LGBT victimisés par leurs pairs transmis par les médias ont également interpellé les intervenants des milieux scolaires ainsi que le grand public. En réponse à ces signaux d'alarme, des initiatives ont été prises. Mentionnons aux fins d'exemple le Forum Droits et libertés, organisé par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec (CDPDJ) sur le thème « Jeunes gais et lesbiennes – Quels droits à l'école ? » ou la production de la vidéo *Silence, s'il vous plaît* par la CSQ. Après avoir organisé un Forum de discussion sur les jeunes LGB (mars 2004), le Conseil permanent de la jeunesse a inclus l'homophobie dans les écoles parmi ses priorités stratégiques 2005-2008. Le Conseil a aussi mené une étude et publié un avis sur le sujet en 2007, accompagné d'une série de recommandations, *Recherche-avis. Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires*. De plus en plus, les acteurs professionnels, associatifs et institutionnels du monde de l'éducation et des milieux jeunesse sont sensibilisés et disposés à se mobiliser. Toutefois, malgré un consensus de plus en plus large quant à l'ampleur et aux conséquences inquiétantes de ce problème, les initiatives sont loin d'être généralisées à l'ensemble du réseau de l'éducation.

L'homophobie dans l'éducation constitue également l'une des principales problématiques ayant retenu l'attention du Groupe de travail mixte contre l'homophobie, qui a réuni des représentants des ministères et des associations LGBT, sous l'égide de la CDPDJ, afin d'élaborer une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie. Ses travaux ont fait l'objet

d'une publication, *De l'égalité juridique à l'égalité sociale. Vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*, incluant une série de recommandations endossées par la CDPDJ, dont celle de mener des recherches sur la problématique de l'homophobie dans le milieu de l'éducation (section 13.2.1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Éducation, recommandation 15, p. 79). Si l'existence du problème de l'homophobie touchant les jeunes dans les établissements scolaires est désormais indéniable, jusqu'à maintenant, il n'a fait l'objet d'aucune étude scientifique qui en documenterait de manière approfondie et systématique les manifestations à l'échelle du Québec ni surtout ses répercussions sur le cheminement scolaire des jeunes.

L'homophobie en milieu scolaire

Plusieurs enquêtes récentes, principalement états-uniennes, ont sondé la prévalence de l'homophobie (qu'elle soit d'ordre physique, verbale ou autre) dans les écoles secondaires et ses conséquences néfastes sur les jeunes qui en sont victimes (Kosciw, Diaz & Greytak, 2008; D'Augelli, 2002, 2003). Aux États-Unis, le *2007 National School Climate Survey* est la plus récente des enquêtes bisannuelles réalisées par le Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN) auprès de jeunes LGBT de 13 à 20 ans. Cette publication rapporte que trois quarts des 6 209 répondants rapportent entendre fréquemment un langage péjoratif à l'égard de la diversité sexuelle en milieu scolaire. Ils rapportent en grand nombre avoir été harcelés verbalement (86,2 % en lien avec leur orientation sexuelle; 66,5 % en lien avec leur expression de genre) et physiquement (respectivement 44,1 % et 30,4 %) dans leur environnement scolaire (Kosciw, Diaz & Greytak, 2008). Ces données viennent appuyer les conclusions de maintes autres études, basées sur des vastes échantillons comprenant des jeunes de toutes orientations sexuelles.

Au Canada, les récentes conclusions du *First National Climate Survey on Homophobia in Canadian Schools* abondent dans le même sens. La phase 1 de cette enquête consistait en un questionnaire web sur le climat scolaire et l'homophobie, complété par 687 jeunes adultes de toutes les provinces et territoires canadiens, dont la majorité (73 %) s'identifiait comme LGBT (Taylor *et al.*, 2010). Six répondants sur dix affirment avoir été harcelés verbalement à propos de leur orientation sexuelle, alors qu'un sur quatre rapporte avoir fait l'objet d'une agression d'ordre physique à ce sujet en milieu scolaire. Il ressort des conclusions de cette étude un malaise des participants LGBT dans leur établissement scolaire: 73 % déclarent ne pas se sentir en sécurité à l'école et 28,5 % d'entre eux ont rapporté avoir déjà manqué au moins une journée d'école à cause de ce sentiment d'insécurité.

Quatre conclusions tendent à ressortir de ces études sur le climat scolaire et l'homophobie:

- 1) Les jeunes LGBT sont plus à risque que leurs pairs non LGBT de subir de l'intimidation, des menaces, du harcèlement et des agressions physiques en milieu scolaire (Taylor *et al.*, 2010; Kosciw, Diaz & Greytak, 2008; Kosciw & Diaz, 2006; Warwick, 2004; Girard, Otis et Ryan, 2003; D'Augelli, Pilkington & Hershberger, 2002).
- 2) Les gestes et propos homophobes tendent à toucher les jeunes qui sont ou que l'on présume être non conformes aux normes en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre. Cela inclut les jeunes LGBT qui sont visibles comme tels en milieu scolaire, mais également ceux qui dissimulent leur orientation sexuelle ou leur identité de genre, qui ont des questionnements à ces sujets, qui proviennent de familles homoparentales ou qui sont soupçonnés à tort ou à raison d'être LGBT, notamment à cause de leur non-conformité de genre (Walton, 2007).
- 3) Les manifestations homophobes couvrent un large spectre d'actions et de propos dénigrant un comportement ou une personne associée à l'homosexualité. Parmi ceux-ci, notons le

vandalisme, l'étiquetage, la cyberintimidation, la diffusion de rumeurs ou l'exclusion sociale (Kosciw & Diaz, 2006; Warwick *et al.*, 2004; Thurlow, 2001; Smith, 1998).

4) L'homophobie a d'importantes conséquences sur la réussite scolaire et sur la santé mentale des jeunes victimisés. Les recherches en ce sens ont démontré que les jeunes victimes d'homophobie sont plus susceptibles que leurs pairs de manquer l'école, de connaître des difficultés scolaires et d'avoir des aspirations scolaires limitées (Taylor *et al.*, 2010; Kosciw, Diaz & Greytak, 2008; Kosciw & Diaz, 2006; Warwick, 2004; CSSC, 2004). L'on souligne également que les jeunes de minorités sexuelles victimes de harcèlement et de violence sont susceptibles de connaître des troubles anxieux ou de l'humeur, d'avoir une faible estime de soi ou des idéations suicidaires (Coggan, 2003; Girard, Otis et Ryan, 2003; Bond, 2001).

Jusqu'à ce jour, aucune enquête n'a été réalisée au Québec pour évaluer la nature, la prévalence et les conséquences du climat et des actes homophobes dans l'environnement scolaire. Les données colligées depuis plusieurs années par les organismes GRIS-Montréal et GRIS-Québec montrent que pour une importante proportion de jeunes francophones du niveau secondaire, l'homosexualité constitue une source de malaise qui s'accroît avec la proximité géosociale de la personne réputée homosexuelle (Grenier, 2005). Cet inconfort est plus marqué et s'exprime plus fortement par les garçons envers d'autres garçons. Il diminuerait avec l'âge et avec la présence connue d'un gai ou d'une lesbienne dans l'entourage. Sur la base de témoignages d'enseignants et intervenants, Grenier identifie les espaces-temps de l'école où se manifesteraient davantage les réactions homophobes entre élèves – hors de la présence d'adultes – et les caractéristiques individuelles susceptibles de les déclencher, notamment la non-conformité de genre. Bien qu'indiquant la présence d'un problème d'homophobie, ces données demeurent partielles sur les plans géographique (restreintes aux villes de Montréal et Québec) et linguistique (uniquement sur les écoles offrant de l'enseignement en français). De

plus, ces données sont indirectes, non exhaustives quant aux comportements homophobes recensés, et limitées quant aux caractéristiques des personnes impliquées, aux contextes des incidents et aux réactions de l'entourage scolaire.

Les facteurs de vulnérabilité et de résilience

Quelques études se sont penchées sur les facteurs susceptibles de modérer l'impact de l'homophobie sur les jeunes de minorités sexuelles. Ainsi certaines caractéristiques positives du milieu scolaire (politique sur le harcèlement et intervention à la suite d'incidents; soutien de membres du personnel et de professeurs en particulier; disponibilité de l'information; intégration avec les pairs) accroissent le sentiment de sécurité et le sentiment d'appartenance à l'école, atténuant ainsi l'impact du climat d'homophobie et faisant diminuer l'absentéisme scolaire (Elze, 2003; Kosciw & Diaz, 2006; Murdock, 2005; Rankin, 2003). La présence d'associations LGBT et la perception du soutien disponible diminueraient les risques de victimisation (Goodenow, Szalacha & Westheimer, 2006). Pour sa part, D'Augelli (2002) a montré que l'acceptation par les parents a un effet positif sur la santé mentale des jeunes LGB, ce qui ne peut que se répercuter sur leurs performances scolaires. Elze (2003) constate elle aussi l'effet positif des variables psychosociales et de l'ouverture de la famille. Cependant, selon Murdock (2005), le soutien des amis et de la famille ne suffit pas à compenser les effets négatifs de l'environnement scolaire. Les jeunes les plus à risque tant sur le plan de la santé mentale que sur le plan scolaire seraient ceux à la fois très victimisés et sans soutien social, que ce soit de la famille ou du groupe des pairs (Rigby, 2000; Murdock, 2005; Williams *et al.*; 2005). Il est possible que l'isolement d'un jeune de minorités sexuelles contribue dès le départ à en faire une cible plus vulnérable aux effets négatifs d'un environnement homophobe.

Annexe B
Méthodologique du volet A
stratégie échantillonnale et robustesse des enquêtes

Cette enquête a été effectuée en deux temps, aux niveaux collégial et secondaire successivement, et avec deux questionnaires sensiblement semblables. Entre février et avril 2008, l'enquête était menée auprès de 1 844 élèves provenant de 26 cégeps répartis à travers le Québec. Cet échantillon se compose de 42,2 % d'hommes et de 57,8 % de femmes, ce qui correspond à quelques dixièmes près aux proportions d'étudiants et d'étudiantes dans la clientèle régulière collégiale de cette année scolaire selon les données du MELS. Les deux tiers des répondant-es étaient alors inscrit en formation préuniversitaire et les autres en formation technique. Une collecte de 2 000 questionnaires était visée à ce niveau.

L'échantillon du secondaire a été réalisé entre février et mai 2009 (sauf une école qui a fait la collecte en juin) auprès de 2 747 élèves provenant de 30 écoles secondaires publiques où il y avait au moins deux classes régulières à temps complet de 3^e secondaire ou deux classes de 5^e secondaire (plus de 50 élèves d'un des deux niveaux). L'échantillon se compose de 47,4 % d'hommes et de 52,6 % de femmes. Il est constitué de 44,5 % d'élèves de 3^e secondaire et de 55,5 % d'élèves de 5^e secondaire. Une collecte de 3 000 questionnaires, soit 1 500 élèves de chacun des deux niveaux, était initialement visée.

Il existe diverses stratégies possibles pour joindre un ensemble représentatif d'élèves du Québec selon les objectifs poursuivis. Un exemple typique serait de disposer d'une liste de ceux-ci et de leur écrire par voie postale ou électronique. Ce moyen est cependant non réalisable dans le contexte actuel, car ces listes d'élèves actifs ne sont guère disponibles et de tels envois seraient sujets à un taux particulièrement faible de réponse (généralement moins de 20 % pour un long questionnaire écrit, selon notre connaissance de la pratique). Une autre approche possible serait de faire un appel à tous et d'ouvrir un questionnaire sur Internet visant à recueillir les mêmes informations. Une telle enquête a été menée par Égale Canada et a surtout rejoint des jeunes LGBT, lesquels se sentent directement concernés par le sujet de

l'étude et motivés à y participer (Taylor, 2010).¹ Or notre questionnaire d'enquête s'adressait, par sa conception, à tous les élèves, et non seulement à ceux des minorités sexuelles. Il s'avérait donc pertinent d'aborder la stratégie échantillonnale de façon proactive afin de recueillir un maximum de réponses et ceci dans toutes les tranches de la population.

Pour éviter les écueils organisationnels mentionnés ici, tels les besoins de listes et les faibles taux de réponse, nous avons recherché le contact avec des classes entières d'élèves en passant par l'intermédiaire des responsables d'établissements et des enseignant-es. Cette stratégie s'avérait possible dans la mesure où l'enquête bénéficiait d'un fort soutien de nos partenaires dans sa réalisation, notamment la Table nationale de lutte contre l'homophobie du réseau scolaire et la Table nationale de lutte contre l'homophobie du réseau collégial. Il nous a semblé plus réaliste de concentrer nos efforts de sollicitation vers un nombre restreint d'établissements et de personnes plutôt que tenter une mobilisation généralisée de la population des élèves du Québec. De plus, en recherchant la participation de classes entières, nous anticipions un engagement des élèves sollicités, eux-mêmes motivés par leur enseignant-e, favorisant ainsi un haut taux de réponse. En prime, comme c'est arrivé dans certaines classes, des élèves ont pu demander d'engager une discussion avec l'enseignant-e sur le sujet de l'homophobie, à la suite de la passation du questionnaire, afin de répondre à leurs préoccupations. Nous avons donc choisi de faire une sélection d'établissements puis de classes afin de maximiser le taux de réponse tout en limitant l'investissement de ressources, tout autant les nôtres que celles provenant des établissements et commissions scolaires.

Tant au niveau collégial que secondaire, les établissements ont été choisis par « échantillonnage systématique avec probabilité proportionnelle à la taille », soit selon le

¹ Nous avons d'ailleurs eu la possibilité de mettre le questionnaire en ligne dans quelques établissements collégiaux, à la suite de la complétion de notre enquête. Cette approche n'a pas été concluante. Le taux de réponse demeure très faible, à moins de multiplier les incitatifs ou de faire remplir le questionnaire en ligne dans le cadre d'un cours-laboratoire. Cette dernière approche est la seule ayant donné des résultats intéressants.

nombre d'élèves inscrits. Ce mode de sélection peut être assimilé à un échantillon aléatoire sans remise des établissements (Cochran, 1977). La sélection des établissements en proportion avec leur taille permet de faire des estimations sans pondérer les résultats en fonction des probabilités d'échantillonnage. Il s'avère cependant prudent de contrôler les divers facteurs de biais qui ont pu s'introduire involontairement lors du recrutement et de l'administration des questionnaires. Nous reviendrons sur ces biais potentiels plus loin.

Une fois les établissements identifiés et après avoir obtenu leur accord sur l'administration d'un questionnaire auprès de leurs élèves, deux classes de 3^e secondaire et deux de 5^e secondaire ou, au niveau collégial, deux classes de philosophie (*Humanities* dans les collèges anglophones) ou de français (*English* dans les collèges anglophones) étaient choisies pour y faire enquête. Les classes et les enseignant-es choisis l'ont été par quota de façon à laisser à chaque administration de l'établissement participant une marge de manœuvre suffisante pour faire des choix en fonction de la disponibilité des classes aux niveaux visés.

Les écoles secondaires ont été sélectionnées d'abord en considérant le niveau de 3^e secondaire: elles devaient compter au moins deux classes, soit un minimum de 50 élèves, de ce niveau. Si ces écoles choisies pour leur 3^e secondaire n'accueillaient pas également l'équivalent de deux classes de 5^e secondaire, une école avec deux classes de 5^e secondaire et voisine (le plus possible), de même langue et de la même commission scolaire que celle-ci, était choisie pour l'échantillon. Les écoles trop petites pour accueillir deux classes de 3^e secondaire ou de 5^e secondaire ont été exclues de la sélection.² Nous avons donc visé des échantillons de niveaux secondaires provenant de milieux homogènes, ce qui permet

² Les écoles très petites ou ayant très peu d'élèves ont été exclues. Ceci parce que plusieurs établissements comme des hôpitaux à longue durée ou autres sont inscrits comme « écoles » de façon à y permettre des enseignements alternatifs aux enfants résidents. On comprend aussi que certaines écoles avec 15 élèves de 5^e secondaire 5 par exemple reçoivent des élèves de ce niveau pour des raisons spécifiques et non formulées, nous n'avons pas cherché à couvrir ces petites populations. On trouve un bon nombre de petits établissements dans l'est et le nord du Québec.

d'apprécier à quel point les jeunes d'un même milieu évoluent dans leurs attitudes relativement à l'homosexualité et aux diverses discriminations. De plus, nous avons visé des milieux accueillant un « grand » nombre d'élèves de façon à témoigner de milieux où la dynamique entre élèves n'est pas particulièrement restreinte par leur rapport aux adultes, des milieux où, si l'homophobie se manifeste entre jeunes, elle reste moins directement soumise à l'attitude des adultes intervenants. Si nous avions pris le parti de faire deux échantillons indépendants l'un de l'autre pour les 3^e et 5^e secondaire, nous aurions perdu cet avantage de mesure d'évolution relative d'un niveau à l'autre, et nous aurions augmenté le nombre d'établissements à contacter. Nous avons rencontré ailleurs une certaine maturation des élèves avec l'âge quant aux questions d'homophobie et d'homosexualité (Émond et Bastien Charlebois, 2007), nous tenions à examiner cette propension en explorant des milieux homogènes.

Le remplacement des établissements refusant l'enquête s'est fait selon les mêmes principes de voisinage et de langue que le choix d'une autre école de 5^e secondaire. Il faut cependant noter que lorsque toute une commission scolaire a refusé sa participation, nous avons cherché à remplacer les écoles qui y étaient ciblées par d'autres aux caractéristiques similaires sur les plans urbain/régional, linguistique, etc., sans toutefois pouvoir respecter le critère de voisinage « immédiat ». Ainsi à titre d'exemple, il est arrivé que des écoles de l'Ouest-de-l'Île de Montréal soient remplacées par des écoles de la Rive-Sud de Montréal parlant la même langue parce qu'une commission scolaire nous refusait l'accès à ses écoles.

Au collégial, une moyenne d'environ 35 étudiants par classe était prévue, permettant de viser la collaboration de 56 classes, réparties au nombre de deux par établissement collégial, soit 28 paires de classes. Chaque établissement ou campus d'un cégep était sujet à être échantillonné selon sa taille, comme nous l'avons écrit. Au secondaire, nous avons estimé une

moyenne de 25 élèves par classe régulière et nous avons suivi les mêmes principes de sélection.

Effet de plan

Pour chaque établissement choisi, au collégial comme à chaque niveau du secondaire, deux classes sont sélectionnées par les responsables de l'enquête dans l'établissement, la paire de classes permet d'évaluer si une variance particulière est présente dans le niveau, dans l'établissement ou si celle-ci est un phénomène inter-établissements. Il est prudent de permettre cette évaluation dans les analyses fines afin de mesurer si la stratégie échantillonnale a pu induire ce qui est appelé « un effet de plan ». Cet effet de plan correspond grosso modo à l'effet de choisir des élèves dans une même classe, dans un même niveau de l'établissement, dans un même milieu ou établissement, les réponses peuvent être « corrélées » entre elles. En choisissant la paire, on permet de valider si les estimations semblent biaisées par un des niveaux de sélection des élèves. En complément, dans certains cas où l'observation s'attache à plusieurs niveaux, cet effet de plan (dû au niveau de sélection) pourrait être vu comme relativement pertinent puisqu'il exprimerait une certaine maturation des étudiants avec l'âge, comme nous le mentionnions plus haut.

Il peut aussi y avoir eu dans certaines classes une concertation involontaire entre étudiants sachant qu'ils auraient un tel questionnaire ou encore on pourrait aussi constater un effet dû aux consignes données par l'enseignant-e selon que nos propres instructions ont été bien ou moins bien comprises. La variance et la moyenne de réponses où un effet de plan est particulièrement réel se constatent en remarquant la marginalité des résultats au niveau de la classe. Pour l'effet de plan, à titre d'exemple et en se référant aux estimations faites par GRIS-Montréal (Emond et Bastien-Charlebois, 2007) et GRIS-Québec (Grenier, 2005), il y aurait une

évolution naturelle d'un niveau à l'autre suivant la maturité progressive des jeunes, tandis que la variation à l'échelle provinciale pour un même niveau scolaire resterait relativement faible.

D'autre part, si un milieu s'avérait le terrain d'une offensive homophobe particulièrement virulente et que nous avons choisi ce milieu par hasard, on pourrait s'attendre à ce que les réponses des élèves exposent particulièrement cette situation; ceci amènerait une disparité de ce milieu lors de la comparaison avec d'autres milieux. Dans tous les cas, un milieu se révélant particulièrement homophobe par l'enquête peut n'en être qu'un parmi plusieurs, cette enquête ne pourrait servir de prétexte à une intervention localisée sans considérer que cette localité représente plusieurs autres environnements non enquêtés. La confidentialité des milieux répondants en association avec leurs réponses est donc une règle d'or pour nous, car nous devons préserver l'anonymat des répondant-es qui permettent d'établir ces statistiques.

Des analyses fines pourront valider l'assertion d'équivalence des milieux et des niveaux de sélection, il s'agira de voir si les variations peuvent s'expliquer en fonction du contexte. Les effets de plan restent complexes à estimer et nécessiteraient la participation d'un méthodologue spécialisé dans ces questions. Si ce n'est l'intervention de groupes ou d'événements visant une conscientisation des jeunes ou au contraire des situations de discrimination particulièrement aigüe, nous ne voyons pas ce qui pourrait amener à rencontrer un effet de plan significatif dans ce contexte, c'est pour cette raison que nous avons accepté d'emblée cette stratégie d'échantillonnage.

Pour réduire les effets possibles de concentration des échantillons selon certaines variables, nous avons opté pour une organisation de l'échantillonnage par strate régionale:

RMR de Montréal³, RMR de Québec et autres régions (hors RMR) selon notre façon de les nommer. Les écoles et cégeps ont d'abord été classés selon ce découpage avant l'échantillonnage et de façon à répartir l'échantillon dans les différentes régions. Les RMR ont été choisies pour s'assurer de couvrir les deux régions métropolitaines les plus importantes du Québec. Les établissements étaient classés selon leur taille dans chaque région, la langue n'a pas été retenue comme critère de sélection initiale, mais une validation préliminaire nous assurait de couvrir les deux langues de façon proportionnelle au nombre d'élèves inscrits dans les écoles et cégeps. Nous avons également pris soin de répartir l'échantillon hors RMR en proportion dans l'est et l'ouest du Québec.

Notre échantillon, d'abord réparti selon les régions, a parfois été affecté par les circonstances et contraintes propres aux écoles (par exemple, il est arrivé qu'on nous donne quatre classes d'un même niveau, 5^e secondaire, plutôt que deux de chaque niveau, ou deux classes de 4^e secondaire, car il s'avérait impossible de récolter les questionnaires en 3^e secondaire). Lorsque c'était possible, nous avons rattrapé ces écarts dans l'administration des questionnaires par un suréchantillonnage. Mais, avec la fin de l'année académique approchant, il nous a fallu parfois accepter les réponses telles que nous les avons obtenues. Nous avons reçu un bon nombre de réponses, au-delà de nos espérances, et c'était déjà un résultat majeur dans les temps impartis pour la recherche.

Un des cégeps, par son importante population étudiante, a été choisi deux fois (4 classes) et certains autres n'ont pas été retenus même s'ils sont relativement importants; c'est

³ RMR: Région métropolitaines de recensement selon la classification de Statistique Canada. Voir les détails disponibles à:
http://geodepot.statcan.ca/GeoSearch2006/GeoSearch2006.jsp?minx=7273190.44058824&miny=1158229.55899159&maxx=7750585.39857142&maxy=1448817.7942857&LastImage=http://geodepot.statcan.ca/Diss/Output/GeoSearch2006_geodepotfarm53172301263625.gif&resolution=H&lang=F&resolution=H&lang=F&boundaryType=cma&cmd=DoPan&pan=E&switchTab=3

Les informations par région administrative ont été tirées de:
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Sipeec/donnees_2006/REGIONS_2006.xls et de:
http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/iwae.proc_acce?p_temp_bran=ISQ

un effet de la sélection systématique. Dans l'ensemble, nous avons obtenu une bonne répartition de cégeps de grande, moyenne et petite taille. Il en va de même pour les écoles secondaires où nous avons choisi deux classes de chaque niveau, sauf les exceptions où les deux niveaux visés n'étaient pas représentés.

Les démarches visant à obtenir les autorisations de recueillir les informations dans les classes ont été un point majeur de nos travaux. La complexité de ces démarches et les inévitables remplacements d'institutions à enquêter dans ce processus ont permis d'obtenir un échantillon de réponses grandement satisfaisant en regard de nos critères et de nos objectifs. Une précieuse collaboration des partenaires a permis d'obtenir ces résultats et de faire, pour la première fois, une enquête représentative de tout le territoire du Québec sur ce sujet. Cette seule caractéristique confère à notre enquête un caractère innovateur, car il existe peu d'études comparables à travers le monde.

Les taux de réponse des institutions (acceptant nos questionnaires) sont une illustration de la réceptivité des institutions au sujet. Après avoir effectué les démarches nécessaires à l'atteinte de nos objectifs initiaux, nous pouvons estimer le taux de réponse des cégeps à 85 % (soit 29 cégeps favorables sur 34 contactés), le taux de réponse des commissions scolaires à 85,7 % (30 commissions favorables sur 35 contactées) et celui des écoles à 66 % au niveau secondaire (soit 22 refus ou non-réponses sur les 66 écoles rejointes par l'ensemble de nos démarches). Nous n'avons pas toujours poursuivi ces contacts jusqu'à leur terme, entre autres parce que certaines de ces écoles (11) avaient été contactées dès le début de l'année au cas où nous aurions besoin de remplacer une école refusant le questionnaire (ce que nous apprendrions seulement en cours d'année). Il est à noter que certaines écoles et certaines commissions scolaires ont craint la réaction des parents à voir leurs enfants questionnés sur les contextes homophobes potentiels de leur école ou sur des aspects plus personnels, comme leur

orientation sexuelle, mais ce ne sont pas des facteurs dominants dans la gamme des craintes ou des motifs de refus évoqués par les écoles. Le plus souvent, celles-ci ont évoqué les problèmes de disponibilité et d'organisation ou d'administration, plutôt que le sujet de l'enquête, comme justification aux refus.

Parce que l'accessibilité aux classes et aux participants est déterminée par plusieurs facteurs d'autorisation et aussi parce que le nombre d'élèves momentanément absents des classes n'a pas été compilé⁴, il n'est pas pertinent de tenter de calculer un taux de réponse global à notre enquête. D'autant plus que nous avons déployé simultanément plusieurs stratégies de contact pour nous assurer de récolter un nombre suffisant de questionnaires complétés en fin de période d'enquête.

En termes d'effectifs de réponses, nous avons atteint pleinement nos objectifs en récoltant 1844 questionnaires valides au collégial (92,2 % du nombre visé) et 2747 au secondaire (91,6 % du nombre visé). De plus, nous pouvons également dire que la qualité de l'enquête sur ce plan est préservée, car mille questionnaires auraient suffi à obtenir une réponse fiable pour chacun des niveaux et nous en avons près du double réparti assez bien dans l'ensemble des régions, autant en métropole, dans la capitale nationale que dans les régions, à l'est et à l'ouest de la province, et dans les deux langues d'enseignement.

Si ces réponses étaient obtenues au hasard dans l'ensemble de la population étudiante de ces niveaux au Québec, la précision des estimations serait de quelque 3 % pour chacun des niveaux d'étude enquêtés si on exclut l'effet de plan. Une considération prudente est cependant de mise: il serait avisé de considérer que les valeurs estimées sont précises à près de 5 % (en plus ou en moins) des valeurs obtenues, en particulier s'il y a un effet de plan induit par l'enquête.

⁴ Le questionnaire à cet effet, destiné à l'enseignant-e, n'a pas toujours été rempli ou ne précisait pas toujours cette information.

Biais potentiels et robustesse

L'enquête s'adressait à des élèves réguliers et à temps plein (en principe). Il se peut toutefois que des élèves à temps plein aient été exclus de l'ensemble visé par l'enquête, mais nous ne saurions pas dire qui ou dans quelle région ou secteur. Il ne devait y avoir vraisemblablement aucune chance de sélectionner deux fois le même étudiant. Des élèves réguliers qui, pour des raisons que nous ignorons, n'étaient pas inscrits aux matières choisies par leur établissement pour l'enquête ont malheureusement été exclus de l'échantillon. À noter, certains cégeps et commissions scolaires offrent des programmes de langue ou encore des programmes où il n'y a ni cours réguliers de français ni cours de philosophie, ils visent généralement une réintégration de leurs élèves au marché du travail; ces élèves qui ne font pas partie des programmes réguliers devraient avoir été exclus de l'échantillon. Pour ces raisons et pour les quelques écoles exclues de la sélection (explication donnée plus haut), il pourrait y avoir dans ce sens une légère sous-couverture dans l'échantillon.

Nous n'avons pas cherché à recueillir l'échantillon dans l'ensemble des régions administratives du Québec, nous avons plutôt cherché une répartition dans l'ensemble du territoire. Il est cependant pertinent de noter que les régions suivantes n'ont pas été touchées par l'échantillon des écoles secondaires: Estrie (5), Abitibi-Témiscamingue (8), Côte-Nord (9), Nord du Québec (10), Gaspésie-Iles de la Madeleine (11) et Chaudière-Appalaches (12). Il n'a pas non plus été possible d'obtenir des réponses pour les cégeps de toutes les régions administratives.

Les régions hors RMR sont légèrement surreprésentées dans l'échantillon des cégeps (voir tableau 1). La RMR de Québec est dans ce sens légèrement sous-représentée dans cet échantillon. Toutefois, étant donné ce débalancement relativement faible de l'échantillon, il y a

peu de chance d'avoir un biais d'échantillonnage pour la répartition dans les différentes régions au niveau des cégeps.

Par contre, au secondaire, il y a une forte représentation de la région métropolitaine de Montréal et particulièrement de la Montérégie. Nous avons déjà expliqué que pour rencontrer le nombre de réponses souhaitées nous avons sollicité davantage certaines commissions scolaires et, en plus, nous ne voulions pas sous-représenter les anglophones dans l'échantillon; le hasard des décisions et des réponses obtenues ou non dans le recrutement des institutions a fait que nous avons maintenant une trop grande proportion de nos répondants dans la RMR de Montréal. Les régions des RMR de Montréal et de Québec avaient le plus bas taux de réponse des écoles et, malgré cela, nous avons obtenu une surreprésentation de Montréal. Nous n'avons peut-être pas anticipé ce débalancement aussi bien que nous aurions pu l'envisager et ainsi nous avons peut-être trop travaillé (en y contactant plus d'écoles) sur la région de Montréal en l'affectant du double poids d'obtenir une bonne réponse en anglais et en français. Par contre, comme nous le mentionnions, nous avons cherché et obtenu un bon taux de réponses dans l'ensemble, ce qui est rare et primordial pour de telles enquêtes.⁵

On constate au tableau 3 que les réponses des anglophones sont en surnombre aux niveaux de 5^e secondaire et du collégial tandis qu'elles sont dans des proportions similaires à la répartition québécoise des établissements francophones/anglophones au niveau de 3^e secondaire. C'est particulièrement le cas pour la répartition des élèves de 5^e secondaire où les anglophones représentent le double du contingent espéré. Étant donné les efforts fournis pour s'assurer ses réponses dans les commissions scolaires anglophones et la façon dont les consignes ont été administrées au secondaire, nous pouvons dire que la surreprésentation des

⁵ Notre expérience en matière de taux de réponse se réfère à un autre contexte d'enquête auprès d'étudiants, un contexte qui en principe devrait avoir appelé à la participation et ne l'a appelé que partiellement (voir Émond et Brassard, 1985). Nous avons au moment de cette enquête antérieure et par nos recherches du moment, constaté plusieurs des enjeux que nous avons visés à contenir dans l'enquête actuelle.

anglophones en 5^e secondaire est liée à la surreprésentation de la RMR de Montréal au même niveau.

Dans tous les cas ci-dessus où une répartition débalancée a pu être observée, il convient de pratiquer des « validations prudentes » sur les estimations et, au besoin, on pourra établir des corrections statistiques lorsque pertinentes. Les validations prudentes recommandées sont de vérifier chaque conclusion d'importance en comparant les réponses obtenues selon les 3 « régions » de notre enquête et en comparant les réponses obtenues entre anglophones et francophones; si le niveau d'étude peut être considéré, il devrait aussi être inclus dans l'analyse fine ainsi nécessaire. Un test du khi-deux, de comparaisons de proportions ou un ANOVA tenant compte du niveau, de la région et de la langue dans son modèle permettra de valider s'il peut y avoir un biais d'estimation et donc de le corriger (nuancer) le cas échéant. Donc, si pour les deux ou trois groupes comparés, les réponses sont similaires ou que ces variables sont sans effet dans un modèle, les débalancements n'engendrent probablement aucun biais notable dans les estimations obtenues. Si au contraire, les estimations varient grandement selon les régions ou selon la langue d'enseignement, il conviendra d'établir une estimation pondérée des moyennes en fonction des paramètres de la population. Nous n'avons cependant pas constaté une telle nécessité dans les premières estimations obtenues dans les deux enquêtes.

Une autre stratégie de correction possible étant donné le nombre de répondants serait de retirer des réponses au hasard dans l'échantillon. Nous restons cependant prudents face à une telle recommandation, car elle pourrait compromettre des analyses fines de sous-populations que le nombre actuel de répondants permet.

Il reste que des biais non contrôlables ont pu être introduits par le sujet ou les conditionnements des élèves par leur environnement. Nous ne pouvons que les nommer sans pouvoir les mesurer. Par exemple, la désirabilité sociale est un type de biais classique dans

toute étude. Dans notre étude, il se pourrait que des élèves aient omis des événements, qu'ils en aient banalisé certains autres ou qu'ils aient enjolivé leur ouverture aux homosexuels pour différentes raisons. Une de ces raisons serait qu'il ne faut pas sembler être discriminant envers les homosexuels; une autre raison serait aussi « dans notre écoles il n'y a pas de problèmes d'homophobie ou de discrimination ». Un autre biais est le nombre d'élèves qui ont profité de l'enquête pour s'esquiver de la classe et ne pas répondre. Dans quel sens auraient-ils répondu? Nous ne le savons pas et nous ne connaissons pas non plus leur nombre puisqu'ils n'étaient pas comptabilisés. Les lecteurs garderont donc en tête qu'une question peut avoir été interprétée de façon « désirable » au sens social par les répondants et que les réalités ont ainsi pu être enjolivées malgré la volonté de chacun de répondre avec honnêteté aux questionnaires. Il peut y avoir aussi certains aspects qui ne sont pas rapportés par absence des participants escomptés.

En conclusion sur la valeur des résultats présentés, nous pouvons dire que le nombre de réponses obtenues est particulièrement un gage de robustesse des estimations produites par notre enquête. Dans notre contexte, des analyses fines de sous-populations sont possibles sans pour autant compromettre la qualité des analyses; c'est un avantage important de ces enquêtes sur trois niveaux d'études. La répartition au hasard des institutions choisies (suivant un échantillonnage systématique proportionnel à la taille) est aussi une des forces rarement constatées pour une telle enquête, qu'elle soit faite dans des milieux de recherches académique ou communautaire. Par contre, en sélectionnant par quota des classes entières dans les institutions ciblées, nous avons pu créer malgré nous un effet de plan qui se reflète aussi dans la répartition des institutions sollicitées. De là, en combinaison avec des taux de réponse inégaux, nous avons peut-être engendré un biais qui reste à vérifier; celui-ci serait associé d'une part à la « région » du répondant, et d'autre part à sa langue d'enseignement, mais l'effet

de ce biais potentiel ne semble pas être systématique et il invite les analystes à la prudence en regard de ces deux facteurs.

Étant donné le sujet de l'enquête qui reste largement tabou, difficile à administrer dans des institutions où les gens se sentent peu concernés par une telle enquête, nous pouvons dire que nous avons rencontré un bon niveau de robustesse initial sur lequel nous resterons prudents dans nos analyses fines.

Tableau 1. Répartition des réponses obtenues dans les cégeps

	RMR Montréal	RMR Québec	Hors RMR
Cégeps			
Réponses obtenues	48,64 %	10,09 %	41,27 %
Réponses escomptées pour l'échantillon demandé	51,22 %	11,58 %	37,19 %
Ensemble des élèves inscrits au Québec *	49,35 %	14,49 %	36,16 %

* Valeurs du MELS au moment de la sélection

Un test d'homogénéité (khi-deux) indique une variation des répartitions dépendant des contextes.

Tableau 2. Répartition des réponses obtenues par niveau au secondaire

	RMR Montréal	RMR Québec	hors RMR
3 ^e Secondaire			
Réponses obtenues *	60,85 %	10,57 %	28,58 %
Élèves inscrits au Québec **	45,29 %	7,96 %	46,75 %
5 ^e Secondaire			
Réponses obtenues	75,69 %	3,60 %	20,71 %
Élèves inscrits au Québec **	46,16 %	8,85 %	44,99 %

* Les réponses des deux classes de secondaire 4 obtenues ont été assimilées au secondaire 3 pour fins d'évaluation.

** Valeurs du MELS au moment de la sélection

Un test d'homogénéité (khi-deux) indique une variation des répartitions dépendant des contextes pour chacun des deux niveaux.

Tableau 3. Répartition des réponses obtenues selon la langue d'enseignement

	Francophones	Anglophones
3 ^e Secondaire		
Réponses obtenues	86,65 %	13,35 %
Élèves inscrits au Québec **	88,37 %	11,63 %
5 ^e Secondaire*		
Réponses obtenues	74,51 %	25,49 %
Élèves inscrits au Québec **	87,77 %	12,23 %
Cégeps *		
Réponses obtenues	78,63 %	21,37 %
Élèves inscrits au Québec **	84,48 %	15,52 %

* Un test d'homogénéité (khi-deux) indique une variation des répartitions dépendant des contextes pour les niveaux de secondaire 5 et du collégial seulement.

** Valeurs du MELS au moment de la sélection

Annexe C
Méthodologie du volet B
Entrevues avec les jeunes LGBTQF

Des entrevues ont été menées, individuellement ou en groupe, avec 73 jeunes entre janvier 2008 et avril 2010. Les participants recrutés répondaient aux critères suivants: être âgé de 14 à 24 ans, s'identifier comme lesbienne, gai, bisexuel-le, en questionnement, ou avoir un parent homosexuel (LGBQF), avoir vécu des difficultés en milieu scolaire en lien avec son orientation sexuelle ou celle d'un parent. Un volet de la recherche s'est intéressé aux expériences vécues par les jeunes trans en milieu scolaire et huit d'entre eux ont été rencontrés individuellement⁶. Les critères de participation à ce volet étaient les suivants: être âgé entre 14 et 24 ans, s'identifier comme trans (transsexuel-le, transgenre) ou être en questionnement sur son identité de genre, et avoir vécu des difficultés en milieu scolaire en lien avec son identité de genre ou son orientation sexuelle, réelle ou présumée. Les caractéristiques démographiques des 65 participant-es LGBQF sont décrites au tableau 4 et celles des huit participant-es trans au tableau 5.

Les critères relatifs à l'âge des participants ont été établis afin de recruter des jeunes fréquentant l'école secondaire, la formation aux adultes ou un établissement collégial au moment de l'entrevue (ou ayant quitté le milieu scolaire depuis peu). Nous cherchions des jeunes à même de témoigner de leur expérience scolaire récente, afin de minimiser autant que possible la reconstruction *a posteriori* d'événements passés. Les efforts de recrutement ciblaient les jeunes s'auto-identifiant comme gais, lesbiennes et bisexuel-les, de même que ceux qui questionnaient leur orientation sexuelle. Nous avons eu le souci d'inclure ces derniers afin d'éviter d'avoir à présumer de la finalité identitaire de participants mineurs ou jeunes adultes. Les témoignages de jeunes provenant de familles homoparentales (soit les jeunes ayant au moins un parent homosexuel ou bisexuel) ont également été recherchés, dans la mesure où la littérature tend à démontrer que ces derniers peuvent également vivre de l'homophobie en

⁶ Voir le rapport concernant spécifiquement l'expérience des jeunes trans en annexe N.

raison de leur lien de proximité avec une personne homosexuelle. Toutefois, nous n'avons pas intensifié nos efforts de recrutement dans cette direction, sachant que des recherches doctorales en cours portaient entre autres sur l'homophobie vécue à l'école par des jeunes issus de familles homoparentales et que les résultats en seraient éventuellement disponibles (Vyncke, 2009).

Les participants souhaitant prendre part à la recherche ont fait l'objet d'une pré-sélection lors du premier contact avec l'adjointe de recherche responsable des entrevues. Cette dernière s'assurait alors qu'ils répondaient aux critères établis et qu'ils étaient bien inscrits dans une institution scolaire québécoise ou l'avaient quittée depuis moins de deux ans. Selon l'âge du jeune, elle évoquait également les alternatives relatives au consentement à prendre part à une recherche. Alors que les participants majeurs étaient invités à signer eux-mêmes le formulaire de consentement lors de l'entrevue, les participants mineurs se sont vus présenter deux options, en conformité avec notre entente avec le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal. Nous avons demandé aux participants se sentant à l'aise de le faire d'aller chercher le consentement parental avant l'entrevue (signature du formulaire de consentement parental, disponible en annexe K). Les participants émettant des craintes à ce sujet ont été dispensés de cette démarche et ont pu signer eux-mêmes le formulaire de consentement. Cette mesure visait à protéger les répondants qui n'auraient pas abordé de leur propre chef les sujets de cet ordre avec leurs parents.

Le moment et le lieu de l'entrevue ont été laissés à l'entière discrétion du participant. La plupart des entrevues ont eu lieu à proximité du bureau de l'équipe de recherche (surtout le cas pour les participants originaires de la région de Montréal, bien qu'il soit arrivé que les jeunes d'autres régions s'y déplacent pour l'occasion), ou encore à l'établissement scolaire fréquenté par l'interviewé (local d'étude à la bibliothèque, bureau prêté pour l'occasion, etc.).

Un dédommagement de 10 dollars était offert à chaque participant et ses frais de déplacement jusqu'au lieu de l'entrevue, lorsque nécessaire, étaient remboursés. La majorité des participants ont été rencontrés dans le cadre d'une entrevue individuelle semi-structurée (n=52) d'une heure trente en moyenne, alors que les autres participants (n=21) ont pris part à un groupe de discussion. Six groupes de discussion ont été organisés, dont trois à l'hiver 2008, afin de tester la grille d'entrevue et de l'adapter aux éventuelles spécificités du CÉGEP. Les autres groupes de discussion ont été mis sur pied pour des raisons d'ordre logistique, afin de regrouper plusieurs membres d'un même groupe LGB ou éviter de multiplier les voyages dans une même région plus éloignée.

La grille d'entrevue visait à aborder divers aspects de l'expérience scolaire et personnelle des participants: l'orientation sexuelle (et/ou l'identité de genre) du participant et sa visibilité en milieu scolaire, la visibilité des sujets relatifs à l'homosexualité en milieu scolaire, les événements homophobes (et/ou transphobes) vécus par eux ou dont ils ont été témoins dans leurs établissements scolaires, les impacts scolaires et psychologiques de ces événements, de même que les facteurs de soutien et de résilience. À la fin, le participant était invité à répondre à un bref questionnaire afin de compléter son profil sociodémographique.

Les stratégies de recrutement pour atteindre notre population cible ont pris différentes formes. Au départ, un courriel a été acheminé à différents organismes communautaires s'adressant aux jeunes ainsi qu'à des groupes de soutien LGBT dans le but de faire connaître la recherche. Certains de ces organismes ou groupes s'adressaient directement aux jeunes participants (par exemple un groupe de soutien LGBT dans un CÉGEP) alors que pour d'autres milieux, des intervenants devaient servir d'intermédiaire pour rejoindre notre échantillon (par exemple dans des établissements scolaires ou dans des maisons de jeunes). Ont été annexés à ce courriel divers outils explicatifs tels que la présentation de la recherche et un guide à

l'intention des intervenants et des alliés qui explique les enjeux éthiques liés à la recherche, tel notre engagement en termes de confidentialité, et suggérait des moyens de rendre visible la recherche et des façons d'approcher les jeunes de minorités sexuelles pour le recrutement en respectant ces dites règles éthiques. Ces moyens de publiciser la recherche consistaient en des affiches à installer dans le milieu et des feuilles d'information (incluant les critères de recrutement et des ressources pour les jeunes LGBTQF) qui pouvaient être distribués par les intervenants. Comme les intervenants et les alliés sont les experts de leur milieu, nous avons évalué avec eux les différentes stratégies à adopter pour rejoindre les jeunes de minorités sexuelles dans leur organisme ou leur établissement. Néanmoins, les affiches ont davantage été priorisées pour les niveaux scolaires du CÉGEP et de l'université, compte tenu de la crainte que les affiches soient l'objet de vandalisme au niveau du secondaire. Puisque certains répondants du questionnaire (volet A) qui fréquentaient soit le secondaire ou le collégial pouvaient correspondre aux critères de participation des entrevues, les feuilles d'information ont également été distribuées à l'ensemble des répondants – ce qui offrait l'avantage de les informer tous quant aux ressources disponibles.

Différents moyens de rendre visible la recherche sur Internet ont aussi été mis de l'avant. À cet effet, des blogues, en français et en anglais, ont été créés pour diffuser l'état d'avancement de la recherche (audrey-tavoixcompte.blogspot.com; audrey-letyourvoicebeheard.blogspot.com). Également, des bannières web ont été apposées sur des sites Internet de grande affluence abordant des réalités LGBT, soit Gai-Écoute (gai-ecoute.qc.ca), le Conseil québécois des gais et des lesbiennes (cqgl.ca) et l'Association des lesbiennes et des gais sur Internet (algi.qc.ca). La présence et la distribution de signets de recrutement lors d'événements organisés par la communauté LGBT (Célébrations de la Fierté, Fierté Trans, Ethnoculture, etc.) nous ont permis de rejoindre des jeunes avec une variété de parcours, particulièrement les

jeunes trans et les jeunes LGBT de première et de deuxième générations d'immigrants. Des efforts ont été mis en œuvre afin de cibler des jeunes fréquentant ou ayant fréquenté un établissement dont la langue d'enseignement est l'anglais (diffusion auprès d'organismes et d'écoles à population anglophone).

La méthode de recrutement dite « boule-de-neige » a particulièrement porté fruit, dans la mesure où elle nous a permis d'identifier une personne pivot, à même le milieu. Cette dernière assistait l'équipe de recherche dans le recrutement de participants ainsi que dans l'organisation logistique des entrevues ou groupes de discussion. Des suivis téléphoniques serrés ont été assurés autant avec ces personnes pivots qu'avec les intervenants. Cette manière de procéder s'est avérée fort utile, notamment auprès des participants plus jeunes qui avaient déjà établi un lien de confiance avec ces personnes pivots.

Le verbatim de chacune des entrevues a été transcrit, étape lors de laquelle les informations qui pourraient permettre l'identification des participants (nom des personnes, des institutions, etc.) ont été modifiées. Une première lecture de tout le matériel d'entrevue a permis d'avoir une vue d'ensemble des thématiques abordées. La grille de codification a été construite selon la méthode mixte (L'Écuyer, 1990), d'une part à partir des thèmes préexistants identifiés dans le schéma d'entrevue et d'autre part via les thématiques ressorties au fil des entrevues. Une lecture horizontale de quelques entrevues avec des participants distincts en termes d'âge, d'origine culturelle, d'orientation sexuelle ainsi qu'une lecture verticale de quelques entrevues riches de contenu ont permis de faire ressortir d'autres catégories d'analyse. Une fois l'élaboration de la grille de codification complétée, trois adjointes de recherche ont procédé à la codification des entrevues à l'aide du logiciel N'Vivo. Des exercices de codification avec différents segments d'entrevues ont été complétés par chacune d'entre elles dans le but de vérifier la fonctionnalité et l'objectivité de la grille et d'assurer un bon accord

inter-juges. Des rencontres d'équipe ont été prévues tout au long du processus de codification pour peaufiner la grille au besoin.

Tableau 4. Caractéristiques démographiques des participants LGBTQ¹ (N=65)

	Moyenne	Écart-type
Âge	19,8	3,0
Âge	%	N
14-17 ans	30,7	20
18-24 ans	69,3	45
Orientation sexuelle		
Gai	44,6	29
Lesbienne	35,4	23
Bisexuel	1,5	1
Bisexuelle	6,2	4
En questionnement	4,6	3
Hétérosexuel	1,5	1
Autre	6,2	4
Niveau de scolarité		
École secondaire	21,5	14
Formation des adultes	3,1	2
CÉGEP	32,3	21
Université	30,8	20
N'est plus aux études ²	12,3	8
Origine culturelle		
Québécois d'origine canadienne-française	81,6	53
Européen	6,2	4
Africain	4,6	3
Latino-américain	3,1	2
Maghrébin	1,5	1
Asiatique	1,5	1
Caribéen	1,5	1

1. Au moment de l'entrevue

2. Regroupe les jeunes décrocheurs et ceux étant sur le marché du travail

Tableau 5. Caractéristiques démographiques des participants trans ¹ (N=8)

	Moyenne	Écart-type
Âge	19,1	2,4
Âge	%	N
14-17 ans	25,0	2
18-24 ans	75,0	6
Identité de genre		
Femme trans	37,5	3
Homme trans	37,5	3
Transgenre, en questionnement	25,0	2
Niveau de scolarité		
École secondaire	25,0	2
CÉGEP	12,5	1
Université	37,5	3
N'est plus aux études ²	25,0	2

1. Au moment de l'entrevue

2. Regroupe les jeunes décrocheurs et ceux étant sur le marché du travail

Annexe D
Méthodologie du volet C
Outils et guides d'intervention contre l'homophobie

Identification du matériel d'intervention disponible

La recension du matériel d'intervention a été réalisée à partir de l'identification des organismes gouvernementaux, paragouvernementaux, ainsi que des groupes communautaires ou associations ayant pour mandat de contribuer à améliorer les conditions de vie des personnes LGBT. Nous avons consulté les documents produits par les organismes qui s'adressaient plus particulièrement aux jeunes correspondant à la classe d'âge des élèves de l'enseignement secondaire ou collégial. Nous avons ainsi constitué une première liste d'outils et de guides d'intervention destinés aux personnes intervenant auprès des jeunes LGBTQ. La plupart proposent à leur tour une liste d'outils et de guides d'intervention que nous avons ajoutés aux premiers. À l'issue de cette étape, nous avons recensé 38 productions canadiennes, en langue française et/ou anglaise, et dont le public cible est constitué des élèves de l'enseignement secondaire ou collégial.

Critères de sélection du matériel d'interventions évalué

La sélection du matériel d'intervention évalué s'est faite principalement en fonction de la nature des productions (outils, guides, recueils d'activités, etc.) et de leur accessibilité. Ce dernier critère concerne la facilité, ou au contraire, la difficulté à se procurer la production depuis le Québec, ainsi que son coût.

Une première sélection a permis de distinguer entre les guides d'intervention et les outils d'intervention, pour ne retenir que les premiers. En effet, les guides d'intervention présentent une orientation générale, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans une perspective et un projet plus large, soit parce que l'organisme qui les porte est axé sur la lutte contre l'homophobie (organismes communautaires), soit qu'il s'est expressément doté d'une orientation qui intègre la lutte contre l'homophobie (organismes gouvernementaux, paragouvernementaux, syndicats, fédérations et associations d'enseignants). Les outils ont un

contenu plus limité, qui vise à soutenir une intervention ou à la concrétiser de manière très ponctuelle (activité en classe, affichage, etc.).

Les guides d'intervention prennent plusieurs formes. Il peut s'agir de documents d'accompagnement de formations dispensées à une clientèle œuvrant dans les milieux de l'éducation. Plus souvent, ce sont des documents qui forment un ensemble autonome, par exemple des guides pédagogiques ou encore des guides de ressources destinés à outiller et à informer les intervenant-es des milieux de l'éducation. Certains guides d'intervention intègrent des outils comme des fiches pédagogiques des activités à réaliser en classe, ou proposent un coffret contenant différents outils destinés à des activités pédagogiques. Plus fréquemment, les guides d'intervention dirigent leur clientèle vers des ressources, le plus souvent accessibles sur Internet, qui donnent accès à des activités.

Une seconde sélection a été menée par rapport à l'accessibilité des guides d'intervention. Ce critère nous a conduits à en écarter plusieurs. En effet, certains d'entre eux se sont révélés disponibles ou partiellement disponibles seulement pour des provinces canadiennes autres que le Québec. C'est le cas d'une formation offerte au Nouveau-Brunswick, dont le matériel d'accompagnement peut être commandé depuis le Québec, alors que la formation elle-même n'est pas accessible en dehors de cette province. De plus, le matériel d'accompagnement est axé sur le contexte propre au Nouveau-Brunswick (sur les plans légal et social), et n'offre pas de ressources québécoises (organismes communautaires), sans compter qu'il est coûteux (145 \$). Étant donné que d'autres formations de ce type sont accessibles depuis le Québec, à un coût modique, voire gratuites, et sont adaptées à notre province, nous avons choisi de privilégier ces dernières. D'autres types d'intervention, comme des pièces de théâtre par exemple, ne sont plus offertes depuis quelques années, ou le sont de manière sporadique. De plus, il arrive que du matériel d'intervention offre un contenu caduc, compte

tenu de la date de production. Ce dernier élément nous a conduits à privilégier les guides d'intervention dont la conception ne remonte pas avant 2000, à moins qu'ils aient bénéficié d'une actualisation depuis cette date. La question de l'actualisation des guides d'intervention constitue un élément problématique sur lequel nous reviendrons.

Enfin, nous avons dû exclure quelques méthodes d'interventions de type formation pour lesquelles nous ne disposions pas de matériel à examiner. Ainsi, une méthode d'intervention organisée par Gris-Québec n'a finalement pas été évaluée étant donné qu'il s'agit d'une journée de formation dispensée en 2007, dont il n'est pas prévu qu'elle soit renouvelée: « Ensemble contre l'homophobie. Alliés et outillés ». Cette formation s'adressait en priorité aux personnes s'identifiant comme « alliées ». Par contre, les formations récurrentes qui sont dispensées par des intervenant-es disposent souvent d'un ensemble de documents supports, lesquels documents permettent d'évaluer différents aspects de la formation.

Annexe E
Résultats globaux du volet A (écoles secondaires)

Le langage, les insultes et les incidents à caractère homophobe au secondaire

Notre enquête met en lumière une large utilisation des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif » ou bien « c'est gai » chez les élèves de niveau secondaire 2^e cycle. En effet, près de 9 répondant-es sur 10 (86,5 %) affirment les entendre souvent ou à l'occasion en milieu scolaire, par opposition à rarement ou jamais (Q. 9)⁷. Ces expressions sont utilisées comme termes dénigrants appliqués à divers objets. 74,3 % de ceux et celles qui les entendent disent que ces remarques sont faites par au moins un bon nombre d'élèves (Q. 10). Quant aux insultes, près de 7 répondant-es sur 10 (67,2 %) ont entendu un élève traiter de manière négative ou péjorative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai » ou « homo » souvent ou à l'occasion (Q. 11). Soulignons leur popularité: 65,3 % des répondant-es disent qu'au moins un bon nombre d'élèves les utilisent (Q. 12). Règle générale, les remarques négatives à caractère homophobe, qu'elles visent un individu ou non, sont formulées dans des endroits pouvant échapper à la supervision des adultes. Par exemple, 73,3 % des répondant-es en ont entendu très souvent ou à l'occasion dans les corridors ou les rangées de casiers, 60,5 % sur le terrain de l'école et 56,3 % à la cafétéria (Q. 13). Toutefois, pas moins de 46,7 % disent avoir eu connaissance de telles remarques très souvent ou à l'occasion dans les salles de cours et 37,7 % dans les gymnases, à la piscine ou sur les terrains sportifs. Or, ces endroits sont habituellement sous la surveillance directe d'un adulte.

Sur le plan de la victimisation homophobe, 38,6 % des élèves sondés ont personnellement vécu au moins un incident parce qu'ils ou elles sont gais, lesbiennes ou bisexuel-le-s (LGB) ou parce qu'on pense qu'ils ou elles le sont (Q. 15). Sans grande surprise, les élèves LGB ou en questionnement sur leur orientation sexuelle sont proportionnellement

⁷ Les résultats chiffrés complets sont présentés sous formes de tableaux dans les pages qui suivent le texte. Ils sont classés dans le même ordre que dans la présente annexe et sont identifiés à partir du numéro de la question correspondante dans le questionnaire (annexe L).

plus nombreux que les élèves hétérosexuels à déclarer avoir vécu au moins un incident de cette nature, soit 69,0 % contre 35,4 %. Précisons ici que l'orientation sexuelle correspond à l'auto-identification en réponse à une question de l'enquête, et non à l'identité du jeune telle qu'affirmée dans le contexte de l'établissement scolaire. Retenons également que beaucoup de jeunes se disant hétérosexuels sont aussi vulnérables face à l'homophobie de leurs pairs. Ce peut être parce qu'ils n'expriment pas leur genre de façon conforme: un gars trop féminin, une fille trop masculine. Ce peut aussi être en raison de motifs tels que les sports et les loisirs qu'ils pratiquent, leur style vestimentaire, leurs préférences musicales et leur cercle d'amis. Les types d'incidents les plus récurrents sont les insultes, les taquineries, les moqueries et l'humiliation (24,0 %), suivi de près par les potins et rumeurs visant à nuire à la réputation (23,2 %), par l'exclusion, le rejet ou la mise à l'écart (16,8 %) et l'intimidation, les menaces ou le harcèlement par voie électronique (10,9 %). Les incidents impliquant une contrainte ou une violence physique (bousculades, coups, vandalisme, agressions sexuelles) sont moins fréquents: pour chacun pris séparément, moins de 10,0 % des élèves disent les avoir vécus à au moins une reprise. Il s'agit toutefois d'incidents graves dont les séquelles peuvent être importantes. Au total, 8,5 % des élèves déclarent avoir été l'objet au moins une fois d'attaques physiques (se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets), 6,4 % de menaces (se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré), 7 % de harcèlement sexuel (se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré), 5,6 % de vandalisme (se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels) et 3,9 % d'agressions sexuelles (se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme).

Par ailleurs, 22,2 % disent avoir rapporté au moins une fois les incidents qu'ils ont vécus à un adulte en milieu scolaire (Q. 16). Les principales raisons évoquées pour ne pas le faire, sélectionnées parmi une liste suggérée d'affirmations non mutuellement exclusives, sont celles-ci: sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé (51,0 %), résolution du problème par moi-même (35,5 %) et impression que rien ne serait fait pour corriger la situation (27,1 %). Également, certains ont répondu qu'il s'agit d'une situation désespérée, rien ne peut changer de toute manière (11,6 %) ou avoir ressenti un sentiment d'embarras, de honte, ou d'inconfort (13,1 %) (Q. 17).

En ce qui concerne les incidents à caractère homophobe, près des trois quarts des élèves interrogés (74,4 %) ont vu ou entendu parler au moins une fois d'un élève qui en aurait vécu un en raison de son orientation sexuelle réelle ou perçue (Q. 18). L'ordre de fréquences des types d'incidents est le même que pour les actes de victimisation déclarés. Il n'en demeure pas moins que les incidents avec contrainte ou violence physique sont fréquemment rapportés par les élèves sondés: 32,7 % ont vu ou entendu parler au moins une fois d'un élève qui s'est fait bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets, 24,2 % d'un élève qui s'est fait vandaliser, voler ou détruire des objets personnels et 18,8 % d'un élève qui s'est fait menacer ou forcer de faire quelque chose contre son gré. D'autres d'incidents à caractère homophobe plus isolés, mais fort préoccupants, ont à voir avec la sexualité. En effet, 12,8 % des répondants sont au fait d'un élève qui s'est fait suivre, qui a subi des avances sexuelles insistantes ou qui s'est fait toucher ou embrasser contre son gré, et 7,5 % d'un élève qui a été forcé à poser des gestes sexuels, qui a été victime d'agression sexuelle ou qui a été la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme en raison de son orientation sexuelle présumée ou réelle. Donc, lorsque ces incidents ou situations surviennent, il est fort possible que la nouvelle

fasse rapidement le tour de l'école, ce qui alimente le climat d'homophobie en associant l'homosexualité, réelle ou perçue, à un risque de victimisation.

Lorsqu'ils sont témoins ou entendent parler d'incidents à caractère homophobe, les élèves sont peu enclins à les rapporter à un enseignant ou une enseignante, à la direction ou à un autre membre du personnel de leur école: moins de 10 % (9,1 %) l'ont déjà fait (Q. 19). Les principales raisons invoquées pour ne pas le faire suivent un ordre quasi identique à celui dans le cas des victimes (Q. 20). Évidemment, il peut être difficile pour un élève de rapporter les incidents dont il ou elle a seulement entendu parler. Par contre, en lien avec les résultats présents plus haut, quelques-unes des réponses laissent entrevoir une certaine banalisation de l'homophobie en milieu scolaire.

Enfin, nous avons demandé aux élèves quels gestes à caractère homophobe ils avaient déjà posés envers un élève non hétérosexuel ou soupçonné de l'être. Globalement, 32,7 % affirment avoir posé l'un ou l'autre de ces gestes à au moins une reprise (Q. 21). Plus spécifiquement, 23,8 % des élèves disent avoir insulté, taquiné méchamment ou humilié un élève pour ces raisons, 13,7 % avoir exclus, rejeté ou mis à l'écart un élève, 8,0 % avoir propagé des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation et 6,2 % avoir bousculé, frappé, donner des coups de pied ou lancé des objets à un élève. Pour les autres incidents, les proportions sont moins élevées.

L'ensemble des informations qui viennent ici d'être présentées nous donne une mesure du climat scolaire en lien avec l'homophobie. Toutefois, cela ne nous informe pas quant à l'importance relative de l'orientation sexuelle et de l'expression de genre par rapport à d'autres motifs de discrimination, de harcèlement ou d'intimidation. Une question spécifique du questionnaire visait à y remédier. D'après leurs réponses, c'est surtout en raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids que les élèves se font

taquiner méchamment, « écœurer », intimider, insulter ou harceler: 55 % ont répondu que cela arrivait au moins une fois par semaine dans leur école (Q. 6). La deuxième raison en importance est parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine ou, si l'on préfère, l'expression du genre: 44 % des élèves ont dit que cela survenait au moins une fois par semaine. Vient, pas très loin derrière, soit 39 %, le motif « parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuelles ». D'autres motifs de taquineries, de harcèlement et d'intimidation comme le handicap physique, la couleur de la peau, la religion, le pays d'origine ou le sexe suivent loin derrière. Sans vouloir créer de hiérarchie parmi les différents motifs de discrimination, tout indique qu'une attention particulière devrait être portée au phénomène de l'homophobie en milieu scolaire.

La place et la visibilité de la diversité sexuelle au secondaire

En ce qui a trait au repérage de signes permettant aux jeunes de dire que leur établissement scolaire montre une certaine ouverture eu égard à la diversité sexuelle, un peu plus des trois quarts des élèves (77,1 %), en ont remarqué au moins un (Q. 25). Parmi les plus fréquents, on note les coordonnées d'organismes d'aide et de soutien dans les agendas ou autres documents destinés aux élèves, les affiches de sensibilisation par rapport à l'homophobie, ainsi que des signes identifiant certaines personnes ressources en matière de diversité sexuelle. Dans une proportion assez importante de 37,4 %, des jeunes ont coché que la présence d'un ou d'une élève affichant ouvertement son homosexualité ou sa bisexualité était un signe d'ouverture.

Lorsqu'on demande aux élèves quelles activités de sensibilisation face à l'homosexualité et la bisexualité leur école a déjà organisées ou mises de l'avant, 13 % des jeunes interrogés disent avoir eu droit à un témoignage d'une personne LGB en classe. 12 %

disent avoir remarqué des kiosques d'information et 8,4 % avoir assisté (ou du moins entendu parler) à une pièce de théâtre portant sur le sujet (Q. 28). Au total, moins du tiers (31,1 %) ont remarqué la tenue d'au moins une activité de sensibilisation depuis le début de l'année scolaire.

Un peu plus de la moitié des élèves, soit 55,8 %, ont dit que leurs enseignant-es n'avaient jamais abordé de sujets relatifs à la diversité sexuelle durant les cours (Q. 29). En général, lorsque de tels sujets sont abordés, cela résulte de l'initiative d'un seul enseignant ou d'une seule enseignante; c'est du moins ce qu'ont répondu 27,6 % des élèves concernés. La majorité des élèves (58,7 %) interrogés considère que c'est avec des termes neutres que leurs enseignant-es ont traité de ces sujets, ou encore en termes positifs (39,1 %) (Q. 31). Seule une mince proportion (2,1 %) estime que cela a été fait en des termes négatifs.

L'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires

Bien que nous ne puissions établir directement l'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires, nous pouvons l'évaluer par le biais de variables telles que l'absentéisme en raison d'un manque de sécurité, le fait de changer d'école ou de vouloir changer d'école, les aspirations scolaires et le sentiment d'appartenance au milieu d'apprentissage. Nous avons croisé ces variables avec le type d'élèves, ici découpé en quatre modalités: les hétérosexuels non victimisés, les hétérosexuels victimisés, les LGBTQ non victimisés et les LGBTQ victimisés. Comme expliqué plus tôt, l'homophobie touche bon nombre d'élèves en milieu scolaire, d'où l'intérêt de ne pas se limiter à une stricte comparaison entre élèves hétérosexuels et élèves LGBTQ.

Pour l'ensemble de ces variables, excepté les aspirations scolaires, précisons d'emblée que les élèves LGBTQ victimisés se distinguent nettement des autres types d'élèves en ce que l'homophobie semble avoir un impact beaucoup plus négatif sur le plan scolaire. Ils sont suivis de près par les élèves hétérosexuels victimisés. Pour ces deux types, on note une aggravation

importante de la situation à mesure que la victimisation gagne en fréquence. Ainsi, alors que 7,7 % des élèves LGBTQ disant être victimes d'incidents isolés déclarent avoir déjà manqué des jours d'école parce qu'ils ne se sentaient pas en sécurité, 52,4 % de ceux disant être victimes d'incidents répétés survenant chaque semaine ou presque déclarent avoir manqué l'école pour cette même raison (Q. 37). Pour les élèves hétérosexuels, ces pourcentages sont de l'ordre de 4,9 % et 16,9 % respectivement. Le nombre moyen de jours d'absentéisme s'établit à 5,3 du côté des élèves hétérosexuels et LGBTQ non victimisés, et à 11,0 du côté de ceux qui sont victimisés. Il s'agit d'un écart significatif. De plus, pour ces deux types d'élèves, on note une chute significative de plus de 10 points des scores d'appartenance dès que l'on passe d'incidents isolés ($M = 68,6$) à des incidents fréquents et répétés ($M = 57,8$) (Q. 5). Le constat est similaire en ce qui concerne le fait d'avoir changé d'école ou souhaité le faire (Q. 7). Lorsque les incidents à caractère homophobe sont isolés, 28,8 % des élèves LGBTQ disent avoir déjà changé ou souhaité changer d'école. Lorsqu'ils sont plus fréquents, le pourcentage grimpe à 76,2 %. Chez les hétérosexuels, ces pourcentages sont de 12,3 % et de 42,1 % respectivement. Enfin, pour les aspirations scolaires, on notera que les élèves LGBTQ, qu'ils soient victimisés ou non, sont légèrement plus nombreux que ceux hétérosexuels (victimisés ou non) à ne pas souhaiter poursuivre leurs études au-delà du secondaire (7,7 % et 7,9 % contre 4,5 % et 2,9 % respectivement) (Q. 36).

Analyses différenciées pour le volet secondaire⁸

a) Selon le sexe

Les garçons se distinguent sensiblement des filles par rapport aux remarques et insultes homophobes: ils sont plus nombreux à les entendre souvent. Sur le plan de la victimisation homophobe, les garçons sont plus sujets aux bousculades et aux coups, de même qu'aux insultes, taquineries méchantes et humiliations. Pour leur part, les filles sont plus sujettes à la victimisation homophobe de nature sexuelle et à la cyberintimidation. Soulignons aussi qu'une plus grande proportion de garçons que de filles déclarent poser des gestes à caractère homophobe, et ce, peu importe le type de geste considéré. Par ailleurs, les garçons remarquent moins les signes d'ouverture à la diversité sexuelle que leur établissement scolaire met de l'avant, et sont plus nombreux à penser que l'orientation sexuelle des élèves ouvertement LGB est négativement perçue par leurs pairs (Q. 26 et Q. 27). Enfin, il n'est pas étonnant, compte tenu des données précédentes, de constater que les garçons obtiennent des scores plus élevés que les filles sur le plan des attitudes négatives envers l'homosexualité (Q. 35).

b) Selon les régions

Les insultes homophobes sont un peu moins fréquentes dans la région métropolitaine de recensement (RMR) de Québec que dans la RMR de Montréal et dans l'ensemble des autres régions du Québec. Par ailleurs, les élèves hors des grands centres sont globalement plus nombreux à avoir été témoins ou à avoir entendu parler d'incidents homophobes. Plus précisément, on observe des écarts significatifs lorsqu'il s'agit de taquineries et d'insultes, de rumeurs et de potins, ainsi que de gestes d'exclusion envers un élève. Cette différence pourrait

⁸ Pour la plupart des questions, des analyses ont été conduites en fonction des variables suivantes: sexe des répondant-es; localisation géographique (région métropolitaine de recensement, ou RMR, de Montréal, RMR de Québec et l'ensemble des autres régions); langue de l'établissement scolaire (français ou anglais); existence d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école incluant l'orientation sexuelle selon la connaissance qu'en ont les élèves. Les tableaux croisés sont présentés à la suite du texte et viennent après les résultats descriptifs de chacune des questions.

s'expliquer par la très grande proximité sociale dans les écoles de régions moins urbanisées, ce qui favorise l'écho entourant les incidents homophobes au sein de l'école. Toutefois, sur le plan de la victimisation déclarée, nous ne pouvons établir avec assurance quelque distinction que ce soit entre ces grands ensembles régionaux. Notons également que légèrement plus de jeunes de la RMR de Québec admettent avoir déjà posé un geste à caractère homophobe, peu importe lequel. Si l'on considère chaque catégorie de gestes séparément, le seul écart significatif observé concerne l'exclusion, le rejet ou la mise à l'écart d'un autre élève, une conduite que plus d'élèves rapportent avoir adoptée dans la RMR de Québec et dans l'ensemble des autres régions, comparé à la RMR de Montréal.

En ce qui a trait à la place et la visibilité de la diversité sexuelle en milieu scolaire, les élèves des régions sont plus nombreux à avoir noté des signes d'ouverture en ce sens. Ils sont aussi proportionnellement plus nombreux à avoir répondu que leur école avait déjà mis de l'avant des activités de sensibilisation. Même constat en ce qui concerne les cours: les élèves des régions, toutes proportions gardées, sont plus nombreux à dire qu'au moins un-e de leurs enseignant-es a abordé ou parlé de sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les cours. Pourtant, davantage de ces élèves croient que l'orientation sexuelle des élèves ouvertement LGB est négativement perçue par leurs pairs.

c) Selon les autres variables

Nos données indiquent que le climat en lien avec l'homophobie est plus préoccupant dans les établissements de langue anglaise: les élèves y rapportent plus de remarques, d'insultes et d'incidents homophobes. Ils sont aussi plus nombreux à dire en avoir eux-mêmes vécu et à admettre avoir commis de tels gestes. De plus, les élèves qui fréquentent ces établissements rapportent moins de signes d'ouverture et d'activités de sensibilisation de la part de leur école. Si on s'intéresse au niveau scolaire, force est de constater qu'il n'y a pas

d'amélioration en ce qui concerne le climat scolaire en lien avec l'homophobie. Autrement dit, les élèves de 5^e secondaire font la même lecture de leur milieu scolaire que ceux de 3^e secondaire.

Enfin, signalons que l'existence, perçue par les élèves, d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement (que l'orientation sexuelle y soit incluse ou non) n'a ni d'impact positif, ni d'impact négatif sur le climat scolaire en lien avec l'homophobie. On n'observe pas d'écarts significatifs en ce qui concerne la diffusion d'un langage homophobe (remarques et insultes) et la fréquence des incidents rapportés à caractère homophobe. Néanmoins, les élèves qui disent qu'une telle politique ou un tel règlement existe dans leur école sont proportionnellement plus nombreux à signaler des signes d'ouverture et des activités de sensibilisation. Ils sont aussi plus nombreux à dire que leurs enseignant-es ont abordé ou parlé de la question de la diversité sexuelle, à connaître des élèves ouvertement LGB en milieu scolaire et à dire que l'orientation sexuelle de ces derniers est perçue positivement par leurs pairs.

Précisions méthodologiques

Voici certaines informations qui pourraient vous être utiles avant d'amorcer la lecture des tableaux:

1) Pour faciliter la lecture des tableaux et se référer facilement au questionnaire d'enquête, le libellé des questions est en caractère gras. Les résultats ne sont pas présentés selon l'ordre du questionnaire, mais selon l'ordre où ces questions sont abordées dans le texte qui précède. Le questionnaire complet est en annexe L.

2) Les profils complets des répondant-es du volet secondaire se trouvent en pages 51-52. Les effectifs (N) et les pourcentages (%) sont tous deux indiqués pour chacune des variables. Cependant, par souci de concision, nous ne présentons que les pourcentages pour les résultats de recherche et les analyses différenciées.

3) Le nombre total de répondant-es du volet secondaire est de 2747. Dans certains cas, il est à noter que le total sera inférieur. Cela s'explique par deux raisons: premièrement, des participant-es ont refusé ou omis de répondre à des questions et, deuxièmement, certaines questions ne s'appliquaient pas à eux. Ces dernières seront repérables par l'utilisation du terme « sous-groupe ». Donc, dans les analyses différenciées, il se peut que les pourcentages de la colonne « total » ne correspondent pas tout à fait à ceux des résultats descriptifs globaux.

4) Pour la plupart des analyses différenciées, c'est le test du khi-carré qui a été utilisé. Celui-ci permet d'établir si oui ou non il existe un écart significatif entre les différentes modalités d'une variable⁹. Ce test peut être utilisé lorsque nous sommes en présence de deux variables nominales OU d'une variable nominale et une ordinale. Sous chaque tableau, il est indiqué le risque d'erreur (p). Comme dans la plupart des recherches en sciences humaines, nous retenons un seuil de 5 % ($p=0,05$). Un résultat égal ou inférieur à cette valeur sera jugé comme significatif (il existe une différence réelle entre les différentes modalités d'une variable) et au-delà de cette valeur, il sera jugé comme non significatif (pas de différence). Dans certains cas,

⁹ Par exemple, on peut penser à la variable SEXE dont les modalités sont MASCULIN et FÉMININ. Le test du khi-deux nous permettra d'établir s'il existe un écart significatif entre les hommes et les femmes pour une variable donnée.

il sera indiqué N/A: ceci veut dire que plus de 20 % des cellules ont des valeurs théoriques inférieures à 5. À ce moment, le test est inapplicable.

5) Sous chaque tableau présentant des analyses différenciées, nous avons aussi indiqué la valeur du V de Cramer. Ce dernier détermine la force de l'association existant entre deux variables mises en relation. Sa valeur peut se situer entre 0 et 1. Plus elle se rapproche de 1, plus on dira que l'association, ou la corrélation, est forte. En sciences humaines, il est plutôt rare d'obtenir des valeurs de V de Cramer supérieures à 0,500. Ceci est le cas pour notre recherche, où la plupart tournent autour de 0,150, témoignant d'une faible association. Ceci veut dire que les phénomènes que nous étudions sont complexes et s'expliquent par une multitude de facteurs, parfois combinés.

6) Ce ne sont pas toutes les variables sociodémographiques ou « environnementales » qui sont employées pour les analyses différenciées. Parfois, nous en omettons certaines, car elles nous apparaissent moins intéressantes dans la compréhension de notre problème de recherche. Dans la même veine, ajoutons que nous ne procédons pas à de telles analyses pour toutes les questions de l'instrument d'enquête.

7) Dans les cas où des moyennes sont impliquées (par ex., échelles d'attitudes et d'appartenance), nous procédons aux comparaisons entre les modalités d'une même variable à l'aide du test ANOVA. Nous n'indiquerons cependant que la signification du test, selon les règles prévalant pour le khi-carré.

Profil sociodémographique des répondants du secondaire (N=2747)

Variables	N	%
Âge (Q.1)		
14 ans	445	16,3
15 ans	587	21,5
16 ans	805	29,5
17 ans	775	28,4
18 ou 19 ans	118	4,3
Sexe (Q.2)		
Masculin	1301	47,4
Féminin	1444	52,6
Groupe d'appartenance (Q.3)¹		
Québécois d'origine canadienne-française	1929	70,7
Québécois d'origine canadienne-anglaise	444	16,3
Européen	267	9,8
Caribéen	62	2,3
Africain	51	1,9
Latino-américain	90	3,3
Maghrébin ou Moyen-oriental	92	3,4
Asiatique	198	7,3
Américain des États-Unis	27	1,0
Canadien d'une autre province	85	3,1
Autochtones/Premières nations	42	1,5
Autres	3	0,1
Lieu de naissance (Q.4)		
Québec	2340	85,6
Hors Québec	393	14,4
Appartenance religieuse (Q.38)		
Catholique	1550	57,9
Protestante	161	6,0
Musulmane	103	3,8
Orthodoxe chrétienne	4,6	1,7
Juive	9	0,3
Bouddhiste	61	2,3
Hindoue	12	0,4
Sikhe	4	0,1
Aucune religion, athée	648	24,2
Autre	84	3,1
Pratique religieuse (Q.39)²		
Pratiquant-e	464	23,1
Non pratiquant-e	1548	76,9
Auto-identification (Q.53)		
Hétérosexuel(le)	2453	92,0
Gai ou lesbienne	29	1,1
Bisexual(le)	65	2,4
Queer ³	43	1,6
En questionnement/ne sait pas comment se définir	76	2,9

1. Le total n'égal pas 100 % en raison de mentions multiples.

2. Ceux et celles ayant répondu « Aucune religion, athée » ont été exclus.

3. Choix de réponse disponible seulement dans la version anglaise du questionnaire d'enquête.

Profil environnemental des répondants du secondaire (N=2747)

Variables	N	%
Région échantillonnale (3 grands ensembles)		
Montréal RMR	1899	69,1
Québec RMR	183	6,7
Autres régions	665	24,2
Région administrative		
Bas-Saint-Laurent	118	4,3
Saguenay-Lac-St-Jean	103	3,7
Québec	183	6,7
Mauricie	101	3,7
Estrie	0	0,0
Montréal	307	11,2
Outaouais	153	5,6
Abitibi-Témiscamingue	0,0	0,0
Côte-Nord	0,0	0,0
Nord-du-Québec	0,0	0,0
Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine	0,0	0,0
Chaudière-Appalaches	0,0	0,0
Laval	62	2,3
Lanaudière	112	4,1
Laurentides	418	15,2
Montérégie	1094	39,8
Centre-du-Québec	96	3,5
Langue d'enseignement de l'établissement		
Français	2194	79,9
Anglais	553	20,1
Pratique religieuse des parents (Q.40)		
Pratiquants	549	20,6
Non pratiquants	1820	68,4
Un d'entre eux n'est pas pratiquant	291	10,9
Niveau		
3 ^e Secondaire	1149	41,8
4 ^e Secondaire	72	2,6
5 ^e Secondaire	1526	55,6
Existence d'une politique contre le harcèlement ou l'intimidation¹ (Q.23)		
Oui	1952	71,5
Non	65	2,4
Ne sait pas	712	26,1
Inclusion de l'orientation sexuelle dans la politique² (Q.24)		
Oui	530	19,4
Non	241	8,8
Ne sait pas	1955	71,7

1. Cette variable est souvent utilisée pour les analyses différenciées, d'où l'intérêt de l'inclure ici.

2. Idem. De plus, tous les répondants ont été inclus pour les calculs de pourcentages, les non-admissibles ayant été recodés en « ne sait pas ».

Le langage, les insultes et les incidents à caractère homophobe au secondaire

Q9. Depuis que tu fréquentes cette école secondaire, à quelle fréquence entends-tu des élèves faire des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai »?

Ensemble des répondants

Fréquence	(%)
Souvent	62,9
À l'occasion	23,6
Rarement	9,3
Jamais	4,2
Total	100,0

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon le sexe

Sexe			
Fréquence	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Souvent	68,4	57,9	62,9
À l'occasion	20,0	26,9	23,6
Rarement	7,6	10,9	9,3
Jamais	4,0	4,3	4,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,111
 $p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon l'auto-identification

Auto-identification			
Fréquence	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Souvent	63,0	65,6	63,2
À l'occasion	24,0	18,9	23,6
Rarement	9,3	6,1	9,1
Jamais	3,6	9,4	4,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,089
 $p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon la région

Région				
Fréquence	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Souvent	63,9	64,6	59,6	62,9
À l'occasion	22,2	25,4	27,0	23,6
Rarement	9,6	6,1	9,5	9,3
Jamais	4,3	3,9	3,9	4,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,041

$p = 0,175$ (non significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon la langue de l'établissement

Langue de l'établissement			
Fréquence	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Souvent	57,5	84,2	62,9
À l'occasion	26,7	11,2	23,6
Rarement	10,8	3,6	9,3
Jamais	5,0	0,9	4,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,224

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon le niveau scolaire

Niveau scolaire			
Fréquence	Sec. 3 (%)	Sec. 5 (%)	Total (%)
Souvent	59,4	65,2	62,7
À l'occasion	25,4	22,3	23,7
Rarement	10,1	8,9	9,4
Jamais	5,1	3,5	4,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,065

$p = 0,011$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

Existence			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	62,8	63,0	62,8
À l'occasion	24,2	22,1	23,6
Rarement	9,1	9,9	9,4
Jamais	3,9	4,9	4,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,032

$p = 0,429$ (non significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de vie de l'école

Inclusion			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	66,3	62,1	62,9
À l'occasion	20,6	24,3	23,6
Rarement	9,5	9,3	9,3
Jamais	3,6	4,3	4,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,040

$p = 0,234$ (non significatif)

Q10. Dirais-tu que ces remarques sont faites par presque tous les élèves, par un bon nombre d'élèves ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

Sous-groupe (n = 2602)

Part des élèves	(%)
Presque tous les élèves	26,0
Un bon nombre d'élèves	48,3
Quelques-uns	25,6
Total	100,0

Q11. Depuis que tu fréquentes cette école secondaire, à quelle fréquence entends-tu des élèves traiter de manière insultante ou négative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »?

Ensemble des répondants

Fréquence	(%)
Souvent	34,1
À l'occasion	33,1
Rarement	24,3
Jamais	8,5
Total	100,0

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon le sexe

Sexe			
Fréquence	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Souvent	40,5	28,4	34,1
À l'occasion	31,0	35,0	33,1
Rarement	22,0	26,4	24,3
Jamais	6,5	10,2	8,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,133

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon l'auto-identification

Auto-identification			
Fréquence	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Souvent	33,4	45,1	34,3
À l'occasion	33,6	27,2	33,1
Rarement	24,8	18,3	24,3
Jamais	8,2	9,4	8,3
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,072

$p = 0,003$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette »,
« lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon la région

Région				
Fréquence	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Souvent	35,5	25,8	32,5	34,1
À l'occasion	31,1	39,6	37,0	33,1
Rarement	24,7	26,4	22,7	24,3
Jamais	8,7	8,2	7,8	8,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,051

$p = 0,024$ (non significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette »,
« lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon la langue de l'établissement

Langue de l'établissement			
Fréquence	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Souvent	27,4	60,8	34,1
À l'occasion	36,1	21,3	33,1
Rarement	26,3	16,3	24,3
Jamais	10,2	1,6	8,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,289

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette »,
« lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon le niveau scolaire

Niveau scolaire			
Fréquence	Sec. 3 (%)	Sec. 5 (%)	Total (%)
Souvent	34,6	34,1	34,3
À l'occasion	35,1	31,5	33,0
Rarement	22,7	25,4	24,2
Jamais	7,6	9,1	8,4
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,049

$p = 0,096$ (non significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »
 -- selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école
 contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

Existence			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	32,7	37,5	34,0
À l'occasion	33,9	31,4	33,2
Rarement	24,8	22,9	24,2
Jamais	8,7	8,1	8,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,046

$p = 0,123$ (non significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »
 -- selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de
 vie de l'école

Inclusion			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	34,8	33,8	34,0
À l'occasion	33,7	33,1	33,2
Rarement	23,6	24,4	24,2
Jamais	8,0	8,7	8,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,013

$p = 0,920$ (non significatif)

Q12. Dirais-tu que ces termes sont utilisés par presque tous les élèves, par un bon nombre d'élèves ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

Sous-groupe (n = 2493)

Part des élèves	(%)
Presque tous les élèves	22,1
Un bon nombre d'élèves	43,2
Quelques-uns	34,7
Total	100,0

Q13. Dans ton école secondaire, à quelle fréquence entends-tu des remarques négatives utilisant les mots « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » dans les différents endroits qui suivent?

Ensemble des répondants

Lieux	Très souvent	À l'occasion	Rarement	Jamais	Total
Dans les salles de cours	14,2	32,5	34,2	19,1	100,0
Dans les corridors ou les rangées de casiers	34,5	38,8	21,4	5,2	100,0
Dans les salles de bains	6,2	13,6	31,4	48,8	100,0
Dans les vestiaires	10,7	22,9	31,0	35,4	100,0
Dans les gymnases, à la piscine ou sur les terrains sportifs	11,5	26,2	32,8	29,5	100,0
À la cafétéria	23,4	32,9	25,6	18,0	100,0
Sur le terrain de l'école	27,4	33,1	24,4	15,1	100,0
Sur le trajet pour aller ou revenir de l'école, dans l'autobus ou durant les activités éducatives en dehors de l'école	13,7	25,2	30,6	30,5	100,0

Q15. Depuis le début de l'année scolaire, à quelle fréquence AS-TU PERSONNELLEMENT VÉCU les situations suivantes PARCE QU'ON PENSE QUE TU ES GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE OU PARCE QUE TU ES GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE:

Ensemble des répondants

Types d'incidents	Fréquence					Total
	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais	
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,6	1,1	1,5	5,3	91,5	100,0
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,2	0,4	0,9	4,1	94,4	100,0
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	2,4	2,6	3,9	15,2	76,0	100,0
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,5	0,5	1,5	3,9	93,6	100,0
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1,6	2,0	2,3	10,8	83,2	100,0
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	1,2	3,1	3,6	15,2	76,8	100,0
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,8	0,9	1,0	4,3	93,0	100,0
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	0,4	0,4	0,5	2,5	96,1	100,0
Être victime de rumeurs, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	0,5	1,2	1,7	7,4	89,1	100,0

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIMES
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon le sexe

Types d'incidents	Sexe			Tests	
	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	11,1	6,1	8,5	0,090	0,000 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	6,2	5,1	5,6	0,022	0,243 (n-signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	28,2	20,2	24,0	0,093	0,000 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	7,2	5,6	6,4	0,033	0,083 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	17,8	15,9	16,8	0,025	0,183 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	22,4	23,8	23,1	0,016	0,414 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	4,9	8,8	7,0	0,075	0,000 (signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	2,6	5,1	3,9	0,065	0,001 (signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	8,7	12,7	10,8	0,064	0,001 (signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon l’auto-identification

Types d’incidents	Auto-identification			Tests	
	Hétéros. (%)	LGBQ (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	7,4	18,3	8,3	0,107	0,000 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	5,0	10,3	5,4	0,065	0,001 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	21,3	50,2	23,6	0,185	0,000 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	5,7	14,1	6,4	0,093	0,000 (signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l’écart	14,9	34,7	16,5	0,145	0,000 (signif.)
Être l’objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	20,8	49,1	23,0	0,182	0,000 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	6,2	16,5	7,0	0,110	0,000 (signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d’agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d’exhibitionnisme	3,1	11,3	3,7	0,118	0,000 (signif.)
Être victime de rumeurs, d’intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	9,6	23,6	10,7	0,122	0,000 (signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la région

Types d'incidents	Région				Tests	
	Mtl RMR (%)	Qc. RMR (%)	Autres (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	8,5	10,4	7,8	8,5	0,021	0,548 (n-signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	5,5	9,3	5,0	5,6	0,044	0,074 (n-signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	23,6	23,0	25,6	24,0	0,021	0,532 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	6,2	7,7	6,5	6,4	0,014	0,751 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	16,5	16,9	17,5	16,8	0,011	0,849 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	23,0	23,5	23,6	23,2	0,006	0,949 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	7,0	5,5	7,3	7,0	0,016	0,697 (n-signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	3,6	3,8	4,5	3,9	0,019	0,598 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	10,7	9,3	11,8	10,9	0,020	0,568 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la langue de l'établissement

Types d'incidents	Langue de l'établissement			Tests	
	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	8,2	9,5	8,5	0,020	0,295 (n-signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	4,9	8,5	5,6	0,063	0,001 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	23,6	23,0	25,6	0,021	0,532 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	6,1	7,6	6,4	0,025	0,194 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	14,7	25,1	16,8	0,112	0,000 (signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	20,6	33,2	23,2	0,120	0,000 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	6,1	10,2	7,0	0,064	0,001 (signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	3,7	4,5	3,9	0,017	0,372 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	9,4	16,5	10,9	0,091	0,000 (signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon le niveau scolaire

Types d'incidents	Niveau scolaire			Tests	
	3 ^e Sec. (%)	5 ^e Sec. (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	12,0	5,9	8,5	0,108	0,000 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	7,3	4,3	5,6	0,065	0,001 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	29,1	20,4	24,1	0,101	0,000 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	7,9	5,2	6,4	0,053	0,006 (signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	19,9	14,4	16,8	0,074	0,000 (signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	22,7	23,7	23,2	0,012	0,545 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	7,5	6,6	7,0	0,016	0,414 (n-signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	4,0	3,7	3,9	0,007	0,702 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	12,4	9,7	10,9	0,042	0,031 (n-signif.)

Mesures synthétiques

Ont été VICTIME d'au moins une situation ou un événement à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	40,7	36,6	38,5
Non	59,3	63,4	61,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,042
 $p = 0,028$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	35,4	60,9	38,1
Non	64,6	31,0	61,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,188
 $p = 0,000$ (significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	38,2	37,2	40,1	38,6
Non	61,8	62,8	59,9	61,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,019
 $p = 0,621$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	35,9	49,0	38,6
Non	64,1	51,0	61,4
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,108
 $p = 0,000$ (significatif)

Selon le niveau scolaire

	3 ^e Secon. (%)	5 ^e Secon.(%)	Total (%)
Oui	41,9	36,5	38,8
Non	58,1	63,5	61,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,055

$p = 0,055$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	38,5	38,3	38,5
Non	61,5	61,7	61,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,002

$p = 0,924$ (non significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	41,6	37,5	38,3
Non	58,4	62,5	61,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,033

$p = 0,089$ (non significatif)

Q16. As-tu déjà rapporté au moins un de ces incidents que tu as vécu(s) à un-e enseignant-e, à la direction ou à un autre membre du personnel de ton école?

Sous-groupe (n = 693)

Statut des incidents	(%)
Oui, en a déjà rapporté	77,8
Non, n'en a jamais rapporté	22,2
Total	100,0

Q17. Pourquoi n'as-tu pas rapporté les incidents ou quelques-uns des incidents qui t'impliquaient?

Sous-groupe (n=654)

Raisons	% ayant coché la case
Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation	27,1
Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé	51,0
Peur des répercussions négatives possibles.	14,7
Résolution du problème par toi-même.	35,5
Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».	15,3
Le personnel de l'école semble être hostile face à l'homosexualité.	2,0
Sentiment d'embarras, de honte, ou d'inconfort.	13,1
Situation désespérée, rien ne peut changer de toute manière.	11,6
Ce genre d'incident ne m'est arrivé qu'à une seule reprise.	29,7

Q18. Depuis le début de la présente année scolaire, AS-TU VU OU ENTENDU PARLER d'un-e élève qui aurait vécu les situations suivantes PARCE QU'ON PENSE QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE OU PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE:

Ensemble des répondants

Types d'incidents	Fréquence					Total
	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais	
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	2,0	4,4	6,2	20,1	67,3	100,0
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	1,0	2,2	4,7	16,4	75,8	100,0
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	10,6	12,3	16,0	27,6	33,6	100,0
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	1,0	1,9	3,7	12,2	81,2	100,0
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	9,2	10,9	11,7	23,1	45,1	100,0
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	8,9	12,6	11,9	25,4	41,2	100,0
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,8	1,2	2,4	7,9	87,6	100,0
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	0,5	0,7	1,5	4,8	92,5	100,0
Être victime de rumeurs, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	3,9	5,6	8,2	17,7	64,6	100,0

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon le sexe

Types d'incidents	Sexe			Tests	
	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	36,9	28,9	32,7	0,086	0,000 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	28,9	20,0	24,2	0,130	0,000 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	67,2	65,7	66,4	0,017	0,387 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	22,4	15,5	18,8	0,088	0,000 (signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	55,1	54,7	54,9	0,004	0,833 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	58,2	59,3	58,8	0,011	0,577 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	14,5	10,4	12,3	0,063	0,001 (signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	8,6	6,3	7,4	0,044	0,022 (signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	33,6	37,0	35,4	0,036	0,061 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon l’auto-identification

Types d’incidents	Auto-identification			Tests	
	Hétéros. (%)	LGBQ (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	32,2	35,7	32,5	0,020	0,296 (n-signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	23,6	29,6	24,1	0,038	0,051 (n-signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	66,1	69,0	66,3	0,017	0,380 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	18,3	22,5	18,7	0,029	0,130 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l’écart	54,8	56,6	54,9	0,010	0,610 (n-signif.)
Être l’objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	58,8	60,8	59,0	0,011	0,562 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	11,6	17,8	12,1	0,052	0,008 (signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d’agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d’exhibitionnisme	6,8	12,7	7,3	0,062	0,001 (signif.)
Être victime de rumeurs, d’intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	35,0	44,8	35,8	0,056	0,004 (signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la région

Types d'incidents	Région				Tests	
	Mtl RMR (%)	Qc. RMR (%)	Autres (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	31,5	35,0	35,6	32,7	0,040	0,115 (n-signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	24,9	22,4	23,0	24,2	0,022	0,518 (n-signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	64,5	68,9	71,3	66,4	0,063	0,005 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	18,2	19,1	20,4	18,8	0,024	0,462 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	52,7	56,1	61,0	54,9	0,072	0,001 (signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	57,3	54,9	64,1	58,8	0,062	0,005 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	12,7	12,6	11,3	12,4	0,018	0,647 (n-signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	7,3	8,7	7,7	7,5	0,015	0,736 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	34,2	35,2	39,0	35,4	0,042	0,085 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la langue de l'établissement

Types d'incidents	Langue de l'établissement			Tests	
	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	31,5	37,7	32,7	0,053	0,005 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	22,4	31,3	24,2	0,083	0,000 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	64,1	75,6	66,4	0,098	0,000 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	18,3	20,8	18,8	0,026	0,171 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	52,8	63,1	54,9	0,083	0,000 (signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	55,7	71,1	58,8	0,125	0,000 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	12,0	13,9	12,4	0,024	0,206 (n-signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	7,3	8,0	7,5	0,010	0,595 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	32,3	47,6	35,4	0,129	0,000 (signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon le niveau scolaire

Types d'incidents	Niveau scolaire			Tests	
	3 ^e Sec. (%)	5 ^e Sec. (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	36,8	29,5	32,7	0,077	0,000 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	27,1	21,9	24,1	0,059	0,002 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	67,5	65,3	66,2	0,024	0,218 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	21,2	17,0	18,8	0,053	0,006 (signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	56,5	53,4	54,7	0,031	0,116 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	56,4	60,3	58,7	0,039	0,042 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	13,2	11,7	12,4	0,023	0,237 (n-signif.)
Se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle, ou être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme	7,5	7,2	7,3	0,004	0,830 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	35,5	35,0	35,2	0,005	0,802 (n-signif.)

Mesures synthétiques

Ont été TÉMOIN d'au moins une situation ou un événement à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	74,4	74,3	74,7
Non	25,6	25,7	25,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,002

$p = 0,936$ (non significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	74,3	74,2	74,3
Non	25,7	25,8	25,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,001

$p = 0,976$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	72,4	73,8	80,1	74,4
Non	27,6	26,2	19,9	25,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,074

$p = 0,001$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	72,1	83,2	74,4
Non	27,9	16,8	25,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,102

$p = 0,000$ (significatif)

Selon le niveau scolaire

	3 ^e Secon. (%)	5 ^e Secon. (%)	Total (%)
Oui	75,0	73,7	74,3
Non	25,0	26,3	25,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,014

$p = 0,460$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement
ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	74,2	74,7	74,3
Non	25,8	25,3	25,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,005

$p = 0,783$ (non significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique,
le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	72,3	74,9	74,4
Non	27,7	25,1	25,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,023

$p = 0,222$ (non significatif)

Q19. As-tu déjà rapporté au moins un de ces incidents dont tu as été témoin OU dont tu as entendu parler à un-e enseignant-e, à la direction ou à un autre membre du personnel de ton école?

Sous-groupe (n=1518)

Statut des incidents	(%)
Oui, en a déjà rapporté	9,1
Non, n'en a jamais rapporté	90,9
Total	100,0

Q20. Pourquoi n'as-tu jamais rapporté ces incidents ou quelques-uns d'entre eux?

Sous-groupe (n=1438)

Raisons	% ayant coché la case
Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation	22,5
Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé	38,3
Peur des répercussions négatives possibles.	8,8
L'élève ayant été victime de l'incident a résolu le problème.	17,0
Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».	13,8
Le personnel de l'école semble être hostile face à l'homosexualité.	2,6
Je ne connais pas suffisamment l'élève ayant été victime de l'incident.	29,2
Ce n'est pas de mes affaires, ça ne me regarde pas.	38,7
Je n'ai vu ou entendu parler de ce genre d'incident qu'à une seule reprise.	17,1

Q21. Parmi les gestes suivants, lequel ou lesquels AS-TU PERSONNELLEMENT POSÉ AU MOINS UNE FOIS depuis le début de la présente année scolaire envers une élève ou un élève PARCE QUE TU PENSES QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE OU PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE:

Ensemble des répondants

Raisons	% ayant coché la case
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	6,2
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	2,0
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	23,8
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	1,2
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	13,7
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	8,0
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,7
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,6
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	4,4

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon le sexe

Types d'incidents	Sexe			Tests	
	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	9,4	3,3	6,2	0,127	0,000 (signif.)
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	3,1	1,1	2,0	0,069	0,000 (signif.)
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	31,8	16,6	23,8	0,178	0,000 (signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	1,9	0,5	1,2	0,067	0,000 (signif.)
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	17,6	10,2	13,7	0,108	0,000 (signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	8,1	7,9	8,0	0,005	0,808 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	1,1	0,4	0,7	0,039	0,042 (signif.)
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	1,2	0,1	0,6	0,065	0,001 (signif.)
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	4,9	4,0	4,4	0,022	0,253 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon l'auto-identification

Types d'incidents	Auto-identification			Tests	
	Hétéros. (%)	LGBQ (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	5,8	8,5	6,0	0,30	0,117 (n-signif.)
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	2,0	2,3	2,0	N/A	N/A
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	24,0	21,1	23,8	0,018	0,343 (n-signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	1,1	1,9	1,2	N/A	N/A
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	13,8	13,1	13,8	0,005	0,784 (n-signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	7,7	10,8	8,0	0,031	0,115 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,7	0,9	0,7	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,3	2,3	0,5	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	4,2	8,5	4,5	0,056	0,004 (signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon la région

Types d'incidents	Région				Tests	
	Mtl RMR (%)	Qc. RMR (%)	Autres (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	6,3	5,5	6,0	6,2	0,009	0,898 (n-signif.)
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	2,3	1,1	1,5	2,0	0,030	0,285 (n-signif.)
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	22,9	29,5	24,8	23,8	0,040	0,106 (n-signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	1,2	1,1	1,1	1,2	0,007	0,943 (n-signif.)
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	12,6	14,8	16,4	13,7	0,047	0,048 (signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	7,6	12,0	8,1	8,0	0,040	0,107 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,7	0,5	0,8	0,7	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,5	1,1	0,9	0,6	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	4,2	4,9	4,7	4,4	0,009	0,887 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon la langue de l'établissement

Types d'incidents	Langue de l'établissement			Tests	
	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	6,2	6,1	6,2	0,000	0,997 (n-signif.)
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	2,1	2,0	2,0	0,002	0,927 (n-signif.)
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	21,4	33,3	23,8	0,112	0,000 (signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	1,2	1,1	1,2	0,004	0,845 (n-signif.)
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	12,9	16,8	13,7	0,046	0,017 (signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	7,9	8,5	8,0	0,009	0,635 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,8	0,4	0,7	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,7	0,4	0,6	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	4,3	4,9	4,4	0,011	0,574 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon le niveau scolaire

Types d'incidents	Niveau scolaire			Tests	
	Sec. 3 (%)	Sec. 5 (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	8,9	4,0	6,1	0,101	0,000 (signif.)
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	2,3	1,9	2,1	0,016	0,422 (n-signif.)
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	29,4	19,5	23,7	0,116	0,000 (signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	1,4	1,0	1,2	0,016	0,418 (n-signif.)
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	16,8	11,5	13,8	0,076	0,000 (signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	8,1	7,7	7,9	0,007	0,731 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	1,0	0,6	0,7	0,021	0,275 (n-signif.)
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,8	0,5	0,6	0,016	0,404 (n-signif.)
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	5,3	3,7	4,4	0,038	0,050 (signif.)

Mesures synthétiques

Ont COMMIS au moins un geste à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	40,8	25,5	32,8
Non	59,2	74,5	67,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,163

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	32,8	31,9	32,7
Non	67,2	68,1	67,3
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,005

$p = 0,796$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	31,5	40,4	34,1	32,7
Non	68,5	59,6	65,9	67,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,050

$p = 0,033$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	30,3	42,5	32,7
Non	69,7	57,5	67,3
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,104

$p = 0,000$ (significatif)

Selon le niveau scolaire

	Secon. 3 (%)	Secon. 5 (%)	Total (%)
Oui	39,0	27,7	32,6
Non	61,0	72,3	67,4
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,119

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement
ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	31,7	35,4	32,7
Non	68,3	64,6	67,3
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,036

$p = 0,062$ (non significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique,
le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	31,3	33,1	32,7
Non	68,7	66,9	67,3
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,015

$p = 0,440$ (non significatif)

Q6. À ta connaissance, depuis que tu fréquentes cette école secondaire, à quelle fréquence des élèves se font-ils taquiner méchamment, « écœurer », intimider, insulter ou harceler pour les raisons suivantes?

Motifs	Fréquence					Total
	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais	
Parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s	20,0	19,2	14,7	25,2	21,0	100,0
Parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	20,5	23,8	18,6	23,1	14,0	100,0
Parce qu'ils appartiennent à une minorité visible en raison de la couleur de leur peau	3,6	4,8	9,0	24,1	58,4	100,0
Parce qu'ils sont originaires d'un endroit autre que le Québec	3,1	4,4	8,5	24,6	59,5	100,0
Parce qu'ils pratiquent une certaine religion OU qu'ils affichent des symboles religieux	2,8	5,0	11,0	28,0	53,3	100,0
Parce qu'ils ont un handicap physique	7,4	9,1	14,3	26,5	42,6	100,0
En raison de leur sexe	1,2	2,2	5,1	11,9	79,5	100,0
En raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids	30,0	25,0	19,9	17,8	7,4	100,0

La place et la visibilité de la diversité sexuelle au secondaire

Q25. Quels sont les signes qui te permettent de dire que ton école secondaire est ouverte face à l'homosexualité et la bisexualité?

Signes	% ayant coché la case
Affiches	41,7
Coordonnées d'organismes offrant de l'aide et du soutien aux gays, lesbiennes et bisexuel(le)s dans l'agenda scolaire	48,8
Drapeau arc-en-ciel	2,4
Signes identifiant certaines personnes ressources pour répondre aux questions concernant l'homosexualité et la bisexualité	37,8
Un-e membre du personnel de l'école affiche ouvertement son homosexualité ou sa bisexualité	11,1
Un-e élève affiche ouvertement son homosexualité ou sa bisexualité	37,4
Autres	3,6
Je n'ai jamais remarqué de tels signes	22,9

Ont déjà noté des signes d'ouverture de la part de leur école...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	73,4	80,4	77,1
Non	26,6	19,6	22,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,084

$p = 0,001$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	77,7	70,0	77,7
Non	22,3	23,0	22,3
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,005

$p = 0,816$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	73,8	80,8	85,5	77,1
Non	26,2	19,2	14,5	22,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,120

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	78,7	70,8	77,1
Non	21,3	29,2	22,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,075

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	79,6	70,9	77,2
Non	20,4	29,1	22,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,094

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	85,4	75,1	77,1
Non	14,6	24,9	22,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,096

$p = 0,000$ (significatif)

Q28. Quelles activités de SENSIBILISATION face à l'homosexualité et la bisexualité ton école a-telle déjà organisées ou mises de l'avant?

Activités	% ayant coché la case
Témoignage d'une femme lesbienne ou d'un homme gai invité en classe	13,4
Pièce de théâtre portant sur le sujet	8,4
Kiosque d'information	11,7
Autres	4,9
Je n'ai jamais eu connaissance de telles initiatives	69,0

Ont dit que leur école avait déjà organisé ou mis de l'avant de telles activités...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	31,0	31,0	31,0
Non	69,0	69,0	69,0
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,000

$p = 0,987$ (non significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	31,3	30,7	31,2
Non	68,7	69,3	68,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,003

$p = 0,858$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	27,1	31,5	42,1	31,0
Non	72,9	68,5	57,9	69,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,138

$p = 0,000$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	35,5	13,3	31,0
Non	64,5	86,7	69,0
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,192

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui, au moins un	33,6	24,8	31,1
Non, aucun	66,4	75,2	68,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,086

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui, au moins un	36,4	29,8	31,1
Non, aucun	63,6	70,2	28,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,056

$p = 0,003$ (significatif)

Q29. Depuis le début de l'année scolaire, tes enseignant-es ont-ils abordé ou parlé de sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les cours (ex : mariage gai, parade de la fierté gaie, couples de même sexe qui décident d'avoir des enfants, etc.)?

	(%)
Oui, plus d'un-e enseignant-e a parlé ou abordé de tels sujets	16,7
Oui, mais un-e seul-e enseignant-e l'a fait	27,6
Non, jamais	55,8
Total	100,0

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui, au moins un	42,8	45,5	44,2
Non, aucun	57,2	54,5	55,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,027

$p = 0,158$ (non significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui, au moins un	43,6	54,0	44,4
Non, aucun	56,4	46,0	55,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,057

$p = 0,003$ (significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui, au moins un	42,0	43,7	50,9	44,2
Non, aucun	58,0	56,3	49,1	55,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,076

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui, au moins un	42,9	49,8	44,2
Non, aucun	57,1	50,2	55,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,056

$p = 0,003$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui, au moins un	45,9	40,5	44,3
Non, aucun	54,1	59,5	55,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,049

$p = 0,010$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui, au moins un	50,4	42,9	44,4
Non, aucun	49,6	57,1	55,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,060

$p = 0,002$ (significatif)

Q31. En quels termes tes enseignant-es ont-ils abordé ou parlé de sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les cours? Est-ce généralement en des termes...

Sous-groupe (n=1216)

	(%)
Positifs	39,1
Neutres: leurs commentaires ne laissaient pas transparaître leurs opinions	58,7
Négatifs	2,1
Total	100,0

L'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires au secondaire

Q37. Depuis le début de la présente année scolaire, as-tu déjà manqué des jours d'école parce que tu ne t'y sentais pas en sécurité? Si oui, environ combien?

	%
Oui	5,5
Non	94,5
Total	100,0

Selon l'auto-identification et la victimisation

	Hétéros non victimisés (%)	Hétéros victimisés (%)	LGBQ non victimisés (%)	LGBQ victimisés (%)	Total (%)
Oui, a déjà manqué des jours	2,9	8,1	4,7	17,1	5,4
Non, n'a jamais manqué de jours	97,1	91,9	95,3	82,9	94,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,163

$p = 0,000$ (significatif)

Nombre de jours manqués

	Moyenne
Hétéros + LGBQ non victimisés	5,3
Hétéros + LGBQ victimisés	11,0

$p = 0,047$ (significatif)

Absentéisme des élèves hétérosexuels victimisés selon le degré de victimisation¹⁰

	1 ou 2 (%)	3 ou 4 (%)	Entre 5 et 10 (%)	Entre 11 et 36 (%)	Total (%)
Oui, a déjà manqué des jours	4,9	7,7	12,8	16,9	8,1
Non, n'a jamais manqué de jours	95,1	92,3	87,2	83,1	91,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,149

$p = 0,000$ (significatif)

Absentéisme des élèves LGBQ victimisés selon le degré de victimisation

	1 ou 2 (%)	3 ou 4 (%)	Entre 5 et 10 (%)	Entre 11 et 36 (%)	Total (%)
Oui, a déjà manqué des jours	7,7	6,3	19,5	52,4	17,1
Non, n'a jamais manqué de jours	92,3	93,8	80,5	47,6	82,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,410

$p = 0,000$ (significatif)

¹⁰ Afin d'évaluer l'importance de cette victimisation, nous avons procédé à l'addition des réponses aux 9 types d'incidents proposés à la Q. 15. Une valeur numérique a été attribuée à chacune de celles-ci: 0 = jamais ; 1 = moins d'une fois par mois ; 2 = moins d'une fois par semaine ; 3 = environ 1 fois par semaine ; 4 = Plusieurs fois par semaine. Ainsi, un élève qui n'a jamais vécu l'un ou l'autre des types d'incidents proposés aurait un score de victimisation de 0, alors qu'un élève qui les aurait tous vécus à raison de plusieurs fois par semaine aurait un score de 36 (9 X 4).

L'amplitude des 2 premières classes peut paraître petite, mais, par exemple, un score de 4 peut signifier qu'un élève se fait insulter, taquiner méchamment plusieurs fois par semaine OU BIEN qu'il-elle s'est fait bousculer, frapper, donner des coups de pied moins d'une fois par semaine (2) et a été l'objet de potins ou de ragots dans le but de nuire à sa réputation à cette même fréquence (2). Donc, pas besoin d'avoir des scores élevés pour être victimisé de façon importante.

Q5. Le tableau suivant présente différentes expériences et divers sentiments que tu peux vivre en tant qu'élève du secondaire. Pour chacun des énoncés, indique jusqu'à quel point tu es en accord ou en désaccord. Utilise une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE TOTALEMENT EN DESACCORD et « 5 » TOTALEMENT EN ACCORD. – Échelle d'appartenance de Carol Goodenow, 1993 (voir le questionnaire

Excellente consistance de l'échelle: Alpha = 0,881

Score minimal possible: 18

Score maximal possible: 90

Score milieu: 54

Selon l'auto-identification

	Moyenne
Hétéros non victimisés	72,0
Hétéros victimisés (%)	66,3
LGBQ non victimisés	65,7
LGBQ victimisés	61,3
Ensemble des répondants	69,4

$p = 0,000$ (significatif)

Selon le degré de victimisation

	Moyenne
0	71,7
1 ou 2	68,6
3 ou 4	64,7
Entre 5 et 10	63,4
Entre 11 et 36	57,8
Ensemble des répondants	69,4

$p = 0,000$ (significatif)

Scores moyens sur l'échelle d'appartenance pour les hétérosexuels victimisés,
selon le degré de victimisation

	1 ou 2 (%)	3 ou 4 (%)	Entre 5 et 10 (%)	Entre 11 et 36 (%)
Scores	69,2	65,0	63,5	59,5

$p = 0,000$ (significatif)

Scores moyens sur l'échelle d'appartenance pour les LGBQ victimisés,
selon le degré de victimisation

	1 ou 2 (%)	3 ou 4 (%)	Entre 5 et 10 (%)	Entre 11 et 36 (%)
Scores	63,4	63,7	61,9	50,7

$p = 0,000$ (significatif)

Q7. As-tu déjà changé OU souhaité changer d'école secondaire parce que tu te faisais taquiner méchamment, « écœurer », insulter ou harceler?

	%
Oui, j'ai déjà changé d'école secondaire pour ces raisons	2,0
Oui, j'ai déjà souhaité changer d'école secondaire pour ces raisons	12,3
Non	85,7
Total	100,0

Selon l'auto-identification et la victimisation

	Hétéros non victimisés (%)	Hétéros victimisés (%)	LGBQ non victimisés (%)	LGBQ victimisés (%)	Total (%)
Oui, changé d'école	1,0	2,4	3,1	8,3	1,9
Oui, j'ai déjà souhaité changer d'école	6,8	18,4	16,9	34,5	12,3
Non	92,2	79,3	80,0	57,2	85,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tests non appliqués (voir le prochain tableau)

Selon l'auto-identification et la victimisation (mentions regroupées)

	Hétéros non victimisés (%)	Hétéros victimisés (%)	LGBQ non victimisés (%)	LGBQ victimisés (%)	Total (%)
Oui, changé d'école ou souhaité changer	7,8	20,7	20,0	42,8	14,2
Non	92,2	79,3	80,0	57,2	85,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,263

$p = 0,000$ (significatif)

Avoir changé ou souhaité changer d'école chez les hétérosexuels victimisés,
selon le degré de victimisation

	1 ou 2 (%)	3 ou 4 (%)	Entre 5 et 10 (%)	Entre 11 et 36 (%)	Total (%)
Oui, changé d'école ou souhaité changer	12,3	21,9	31,0	42,1	20,7
Non	87,7	78,1	69,0	57,9	79,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,241

$p = 0,000$ (significatif)

Avoir changé ou souhaité changer d'école chez les LGBQ victimisés,
selon le degré de victimisation

	1 ou 2 (%)	3 ou 4 (%)	Entre 5 et 10 (%)	Entre 11 et 36 (%)	Total (%)
Oui, changé d'école ou souhaité changer	28,8	31,3	52,5	76,2	42,8
Non	71,2	68,8	47,5	23,8	57,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,342

$p = 0,001$ (significatif)

Q36. Quel est le plus haut niveau d'études que tu prévois atteindre?

	%
Je ne prévois pas terminer mes études secondaires	0,9
Je prévois terminer mon secondaire seulement	3,0
Je prévois faire un diplôme d'études professionnelles (DEP)	15,3
Je prévois faire des études collégiales	24,0
Je prévois faire des études universitaires	55,8
Autre	1,0
Total	100,0

Selon l'auto-identification et la victimisation

	Hétéros non victimisés (%)	Hétéros victimisés (%)	LGBQ non victimisés (%)	LGBQ victimisés (%)	Total (%)
DES ou moins	2,9	4,5	7,9	7,7	3,8
DEP et plus	97,1	95,5	92,1	92,3	96,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,072

$p = 0,004$ (significatif)

Q26. À ta connaissance, y a-t-il des élèves qui fréquentent la même école secondaire que toi et qui affirment ouvertement être gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s?

	(%)
Oui, un-e seul-e	21,0
Oui, plus d'un-e	48,5
Non, jamais	30,5
Total	100,0

Ont dit connaître au moins un-e élève ouvertement LGB...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui, au moins un	62,8	75,5	69,5
Non, aucun	37,2	24,5	30,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,137

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui, au moins un	69,6	70,8	69,7
Non, aucun	30,4	29,2	30,3
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,007

$p = 0,731$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui, au moins un	69,7	72,5	68,0	69,5
Non, aucun	30,3	27,5	32,0	30,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,024

$p = 0,469$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui, au moins un	65,1	86,8	69,5
Non, aucun	34,9	13,2	30,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,189

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement
ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui, au moins un	71,2	64,9	69,4
Non, aucun	28,8	35,1	30,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,062
 $p = 0,001$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique,
le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui, au moins un	75,9	67,9	69,5
Non, aucun	24,1	32,1	30,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,069
 $p = 0,000$ (significatif)

Q27. De manière générale, comment l'orientation sexuelle de ces élèves qui affirment ouvertement être gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s est-elle perçue par les autres élèves de ton école? Leur orientation sexuelle est perçue de façon...

Sous-groupe (n = 1852)

	(%)
Positive	7,1
Neutre, car les élèves ne semblent pas s'en préoccuper ou en faire de cas	69,0
Négative	23,9
Total	100,0

Perception de l'orientation sexuelle des élèves ouvertement LGB...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Positive/neutre	71,6	79,5	76,1
Négative	28,4	20,5	23,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,091
 $p = 0,000$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Positive/neutre	76,3	72,2	75,9
Négative	23,7	27,8	24,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,026

$p = 0,278$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Positive/neutre	78,0	74,6	71,2	76,1
Négative	22,0	25,4	28,8	23,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,068

$p = 0,013$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Positive/neutre	76,7	74,5	76,1
Négative	23,3	25,5	23,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,022

$p = 0,344$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Positive/neutre	77,7	72,2	76,2
Négative	22,3	27,8	23,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,058

$p = 0,013$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de vie de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Positive/neutre	82,0	74,6	76,2
Négative	18,0	25,4	23,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,071

$p = 0,002$ (significatif)

Q35. Le tableau suivant présente différents énoncés concernant l'homosexualité. Pour chacun d'entre eux, indique jusqu'à quel point tu es en accord ou en désaccord. Pour répondre, utilise une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE TOTALEMENT EN DESACCORD et « 5 » TOTALEMENT EN ACCORD.

Énoncé	Moyenne
S'ils le voulaient vraiment, la plupart des gais et lesbiennes pourraient devenir hétérosexuels.	2,20
Selon son apparence, on peut facilement savoir si une personne est homosexuelle.	2,78
Il est correct que les gais et les lesbiennes adoptent des enfants.*	3,75
L'homosexualité n'est pas normale.	1,90
Dans un couple de même sexe, il y a forcément une personne qui fait l'homme et l'autre la femme.	2,77
Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules.	2,65
Les gais et les lesbiennes sont des personnes comme tout le monde.*	4,37
Il est correct que deux personnes de même sexe se marient.*	3,89
Les gais et les lesbiennes ne pensent qu'au sexe.	1,64
L'homosexualité est une forme naturelle d'expression de la sexualité.*	3,27
Il n'y a pas de vie possible quand on est gai ou lesbienne.	1,68
Les gais efféminés me mettent mal à l'aise.	2,46
L'homosexualité est moralement acceptable.*	3,86
Les gais et les lesbiennes sont tous pareils.	2,23

* Items inversement recodés pour les calculs des différences de moyennes, car leur formulation originale dénote une attitude positive face à l'homosexualité.

L'ensemble de ces items, pris comme un tout, constituent une mesure des attitudes négatives envers l'homosexualité. Pour constituer notre échelle, nous avons à la fois puisé dans les travaux d'autres chercheurs (dont Herek, 1998) et formulé des énoncés reprenant des préjugés communs sur l'homosexualité. L'échelle de Morrison et Morrison (2002), utilisée pour le volet collégial, a été jugée trop complexe pour des jeunes du secondaire. Par conséquent, les comparaisons entre secondaire et collégial sont inapplicables. De plus, mentionnons que les scores d'homonegativité observés au secondaire, plus bas qu'au collégial, nous portent à croire que l'instrument que nous avons développé devrait faire l'objet de tests ultérieurs quant à sa validité interne. Quoi qu'il en soit, les analyses différenciées demeurent pertinentes.

Excellente consistance de l'échelle: $\text{Alpha} = 0,877$

Score minimal possible: 14

Score maximal possible: 70

Score milieu: 42

Répartition des scores

Catégories	(%)
Bas (14 à 28)	50,1
Moyen-bas (29 à 42)	34,0
Moyen-élevé (43 à 56)	12,3
Élevé (57 à 70)	3,3

Analyses différenciées

Selon le sexe

	Moyenne
Masculin	35,4
Féminin	27,2

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Moyenne
Hétérosexuels	31,2
LGBQ	26,7

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la pratique religieuse

	Moyenne
Pratiquant-e	36,6
Non pratiquant-e	30,3
Aucune religion, athée	28,6

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la pratique religieuse des parents

	Moyenne
Ils sont pratiquants	35,4
Ils ne sont pas pratiquants	29,8
Un d'entre eux n'est pas pratiquant	30,7

$p = 0,000$ (significatif)

Selon le fait de connaître une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle

	Moyenne
Connaissent au moins une personne	29,6
Ne connaissent personne	35,7

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la région

	Moyenne
Montréal RMR	31,2
Québec RMR	31,6
Autres	30,4

$p = 0,284$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Moyenne
Français	30,9
Anglais	31,5

$p = 0,330$ (non significatif)

Selon le niveau scolaire

	Moyenne
Secondaire 3	32,1
Secondaire 5	30,2

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement

	Moyenne
Oui	30,4
Non/ne sait pas	32,4

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou le code de vie de l'école

	Moyenne
Oui	29,9
Non/ne sait pas	31,3

$p = 0,016$ (significatif)

Annexe F
Résultats globaux du volet A (cégeps)

Le langage, les insultes et les incidents à caractère homophobe au collégial

L'utilisation des remarques dénigrantes comme « c'est tapette », « c'est fif » ou bien « c'est gai » est moins généralisée chez les élèves du collégial que chez ceux du secondaire. Ce sont tout de même près de 7 répondant-es sur 10 (68,8 %) qui disent les entendre souvent ou à l'occasion, comparativement à une minorité qui rapportent les entendre rarement ou jamais (Q. 12). La majorité, soit 57,2 %, affirme que ces remarques sont faites par au moins un bon nombre d'élèves (Q. 13). Quant aux insultes, environ trois répondant-es sur 10 (31,2 %) ont entendu un élève traiter de manière négative ou péjorative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai » ou « homo » souvent ou à l'occasion (Q. 14), et 45,3 % des répondant-es concernés ont indiqué qu'au moins un bon nombre d'élèves les ont proférées (Q. 15). Ces remarques négatives, qui contribuent au climat scolaire en lien avec l'homophobie, sont très souvent ou assez souvent entendues dans les corridors ou les rangées de casiers (41,0 %), à la cafétéria (39,2 %) et sur le terrain du cégep (31,7 %); il s'agit ici d'endroits qui ne sont pas constamment sous la supervision du personnel scolaire. Il appert toutefois que 23,3 % disent avoir eu connaissance de telles remarques très souvent ou à l'occasion dans les gymnases, à la piscine ou sur les terrains sportifs et 19,5 % dans les salles de cours (Q. 16) – comme quoi de telles remarques ont aussi cours dans des lieux où une figure d'autorité est présente.

En ce qui concerne les incidents à caractère homophobe, 4,5 % des élèves sondés rapportent en avoir personnellement vécu au moins un parce qu'ils ou elles sont gais, lesbiennes ou bisexuel-le-s (LGB) ou parce qu'on pense qu'ils ou elles le sont (Q. 19). Il s'agit donc d'une amélioration considérable par rapport au secondaire, d'autant plus que lorsque de tels incidents surviennent, ce n'est généralement qu'à une seule reprise. Les plus récurrents sont les insultes, les taquineries, les moqueries et l'humiliation (2,7 %), suivis de très près par les potins et rumeurs visant à nuire à la réputation (2,6 %) et par l'exclusion, le rejet ou la mise

à l'écart (1,5 %). Les incidents impliquant une contrainte ou une violence physique (bousculades, coups, vandalisme, agressions sexuelles) sont marginaux – ce qui ne diminue pas pour autant leur gravité lorsqu'ils se produisent. Tout comme au secondaire, les élèves LGBTQ sont proportionnellement plus nombreux que les élèves hétérosexuels à avoir vécu de l'homophobie, soit 24,4 % contre 3,1 %. Précisons ici que l'orientation sexuelle correspond à l'auto-identification en réponse à une question de l'enquête, et non à l'identité du jeune telle qu'affirmée dans le contexte de l'établissement scolaire. Soulignons donc, comparativement au secondaire, la moins grande vulnérabilité des jeunes se disant hétérosexuels à des remarques et à des conduites à caractère homophobe. Plus grande maturité des jeunes sur le plan du développement de l'identité sexuelle? Ouverture à la différence d'orientation sexuelle et à la non-conformité de genre? Apprentissage des normes sociales condamnant, du moins en surface, l'expression ouverte d'attitudes homophobes? Voilà autant de pistes d'explication qui seraient à explorer.

Par ailleurs, les élèves sont peu portés à rapporter les incidents dont ils peuvent être victimes: seulement 5,1 % l'ont déjà fait (Q. 19A). Les principales raisons évoquées, sélectionnées parmi une liste suggérée d'affirmations non mutuellement exclusives, sont les suivantes: sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé (46,6 %), résolution du problème par soi-même (28,8 %) et impression que rien ne serait fait pour corriger la situation (21,9 %) (Q. 19C). Dans des proportions identiques de 13,7 %, certains ont répondu qu'il s'agit d'une situation désespérée, que rien ne peut changer de toute manière, ou qu'ils ou elles ont ressenti un sentiment d'embarras, de honte, ou d'inconfort.

Pour en revenir au climat scolaire en lien avec l'homophobie, 45,3 % des élèves ont été témoins ou ont entendu parler à au moins une reprise d'un élève qui aurait vécu un incident à caractère homophobe en raison de son orientation sexuelle réelle ou perçue (Q. 18). Les types

d'incidents les plus souvent déclarés suivent presque le même ordre que dans le cas des victimes autodéclarées: les rumeurs et potins ressortent au premier rang (16,2 % en rapportent au moins un cas), suivis ex aequo par les insultes et moqueries (23,8 %), et les gestes de rejet et de mise à l'écart (23,3 %), puis par la cyberintimidation qui ressort ici plus fréquemment comme type d'incident homophobe (16,3 %). Encore là, très peu d'élèves ont rapporté ces incidents à un membre du personnel scolaire: seulement 3,9 % l'ont fait (Q. 18A). Ceci s'explique principalement par le sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé (56,1 %), par l'impression que rien ne serait fait pour corriger la situation (21,2 %), mais aussi parce que l'élève ayant été victime de l'incident a résolu le problème par lui-même ou elle-même (16,4 %) (Q. 18C).

Enfin, 7,4 % des répondant-es affirment avoir posé l'un ou l'autre des gestes à caractère homophobe à au moins une reprise (Q. 20). La distribution de ceux-ci suit grosso modo le même ordre que dans le cas des victimes et des témoins d'incidents: insultes et moqueries (4,3 % déclarent au moins un geste de ce type), rumeurs et potins (3,2 %), rejet et de mise à l'écart (3,2 %), cyberintimidation (1,1 %).

Les informations qui viennent d'être présentées nous donnent une mesure du climat scolaire en lien avec l'homophobie. Tout comme pour l'enquête au niveau secondaire, une mesure de l'importance relative de l'orientation sexuelle et de l'expression de genre par rapport à d'autres motifs de discrimination, de harcèlement ou d'intimidation a également été incluse au collégial. Le constat est le même: c'est surtout en raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids que les élèves se font « intimider, discriminer, injurier ou harceler » (Q. 11). La deuxième raison est l'expression de genre; vient ensuite l'orientation sexuelle, réelle ou perçue. Les autres motifs proposés, comme le handicap physique, la couleur de la peau, la religion, le pays d'origine ou le sexe, suivent assez loin derrière.

La place et la visibilité de la diversité sexuelle au collégial

Un peu plus de 4 élèves sur 10 (42,8 %) ont remarqué la tenue d'au moins une activité de sensibilisation par rapport à la diversité sexuelle dans leur établissement collégial (Q. 26). Habituellement, ces activités ont lieu une fois par session (39,8 %) ou environ une fois par année (32,6 %). En ce qui a trait aux signes permettant aux jeunes de dire que leur cégep montre de l'ouverture eu égard à cette question, 82,9 % en ont repéré au moins un (Q. 26A). Parmi les plus fréquents, on retrouve les affiches (56,0 %), les listes ou bottins de ressources (48,6 %) et les signes indiquant que les services sont accueillants pour les élèves LGB (42,1 %). Par ailleurs, 28,5 % ont répondu qu'il existait un groupe de soutien ou un comité d'élèves LGB ou LGBT dans leur établissement; néanmoins, 64,1 % n'avaient aucune idée si un tel groupe existait ou non (Q. 24). Signalons aussi qu'une minorité (10,1 %) s'est dite très ou assez au courant des activités d'un tel groupe (Q. 25).

D'autre part, les deux tiers (66,8 %) des élèves disent avoir entendu leurs professeur-es faire des remarques ou des commentaires sur des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité (Q. 15A). Si l'on se fie à la perception des répondant-es, on ne pourra certes pas reprocher aux enseignant-es du collégial de véhiculer des stéréotypes ou des opinions négatives eu égard à la diversité sexuelle: 97,3 % des répondant-es concernés ont dit que c'est en des termes positifs, ou du moins neutres, que les profs s'étaient exprimés sur le sujet. En ce qui concerne la fréquence avec laquelle de tels sujets ont été abordés par les enseignant-es, mais cette fois, dans le cadre d'un cours (par ex. un débat sur le mariage gai, une discussion sur un film traitant de l'homosexualité), la proportion est un peu plus faible, soit 57,3 % des répondant-es qui rapportent qu'un tel événement s'est produit au moins une fois (Q. 27). Les professeur-es sont toutefois moins nombreux à proposer ou encourager la réalisation de travaux

scolaires traitant de l'homosexualité ou de la bisexualité: selon les répondant-es, 30,2 % l'ont fait au moins une fois (Q. 32).

L'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires au collégial

Il nous est difficile d'évaluer l'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves du collégial, et ce, pour deux raisons. Premièrement, l'homophobie est relativement rare en milieu collégial. Par conséquent, nous nous retrouvons avec des effectifs d'élèves victimisés trop faibles pour effectuer des tests statistiques devant faire ressortir, comme nous l'avons fait pour le volet secondaire, les différences entre élèves victimisés et non victimisés (qu'ils soient hétérosexuels ou LGBTQ). Deuxièmement, nous jugeons qu'il était moins intéressant, voire non pertinent, vu l'âge des élèves et les spécificités de l'enseignement collégial, de questionner les répondant-es sur leur sentiment de sécurité en milieu collégial, leur absentéisme ou leur désir de changer d'établissement.

Toutefois, l'examen des facteurs intervenant dans le choix d'un établissement collégial (Q. 9) et des analyses plus fines (ANOVA) nous permet de tirer certaines conclusions. Nous avons demandé aux élèves d'indiquer jusqu'à quel point certains facteurs (une liste leur était proposée) avaient joué dans leur choix d'établissement collégial. Certains faisaient référence à la recherche d'ouverture et de nouveauté (« pour vivre dans un milieu plus ouvert d'esprit », « pour avoir la possibilité de rencontrer de nouvelles personnes », « pour vivre dans une plus grande ville ») et d'autres à la recherche d'anonymat ou, au contraire, au désir de maintenir son réseau social (« pour m'éloigner de mes ami-es et connaissances du secondaire », « pour m'éloigner de ma famille », « pour aller étudier dans un environnement où on ne me connaît pas », « la proximité du cégep », « pour suivre mes ami-es »). Deux autres facteurs plus généraux étaient également inclus (les activités parascolaires y étant offertes, le programme d'études). Les analyses ont permis de déterminer quels facteurs se regroupaient, en plus

d'évaluer si les élèves hétérosexuels ou LGBTQ se comportaient de la même manière ou différemment lorsqu'il s'agit de choisir un établissement collégial.

On constate d'abord que les élèves hétérosexuels recherchent certes un peu d'ouverture, de nouveauté et d'anonymat, mais ce ne sont que des facteurs parmi tant d'autres. Quant au LGBTQ, ils se démarquent significativement de la population générale étudiante, car ce sont, dans leur cas, des facteurs déterminants dans le choix d'un cégep. Ensuite, on constate que les élèves hétérosexuels sont plus portés à rester près de chez eux et à considérer le maintien de leur réseau social. Les LGBTQ, de leur côté, se démarquent de la population étudiante générale puisque c'est beaucoup moins important pour eux. Nous pouvons donc dire qu'il est dans l'intérêt des établissements collégiaux de créer des espaces sécuritaires et accueillants pour les élèves de minorités sexuelles, de leur signifier qu'ils n'y retrouveront pas le « traumatisme » du secondaire.

Ceci est d'autant plus important que le sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement s'est avéré un peu moins grand chez les élèves LGBTQ que chez ceux se disant hétérosexuels ($M = 70$ contre $M = 68,0$) (Q. 10). Ce sentiment a été mesuré par le biais d'un instrument standardisé composé de dix-huit items, auxquels les répondant-es devaient indiquer leur niveau d'accord. Un bon nombre de ces items concernaient l'appréciation perçue des pairs (par ex., les autres élèves de ce cégep m'apprécient comme je suis; les gens qui fréquentent ce cégep sont sympathiques et amicaux avec moi) et des enseignant-es (par ex., la plupart des enseignant-es de ce cégep démontrent de l'intérêt à mon égard; les enseignant-es de ce cégep me respectent). Quelques-uns concernaient l'intégration scolaire (par ex., dans mon cégep, je participe à plusieurs activités; je sens que je fais vraiment partie de ce cégep) et le sentiment de compétence (par ex., dans ce cégep, on remarque quand je suis bon dans quelque chose; les autres élèves de ce cégep prennent mes opinions au sérieux).

Ajoutons enfin que les élèves LGBTQ démontrent une plus grande sensibilité au climat homophobe pouvant régner dans les établissements collégiaux. En effet, ils rapportent entendre plus fréquemment des insultes et remarques à caractère homophobe que leurs collègues hétérosexuels, en plus d'être plus souvent témoins d'incidents de cette même nature (ou du moins en avoir entendu parler). Qui plus est, soulignons aussi qu'ils remarquent davantage les activités de sensibilisation par rapport à l'homosexualité et qu'ils sont plus au fait de l'existence de groupes de soutien ou de comités d'élèves gais, lesbiennes et/ou bisexuel(le)s en milieu collégial. En somme, assurer le bien-être et la persévérance des élèves LGBTQ (et ceux et celles soupçonnés de l'être) passe inévitablement par l'envoi d'un message clair à l'ensemble des élèves, selon lequel l'homophobie n'est pas acceptée dans les établissements collégiaux.

Analyses différenciées pour le volet collégial

a) Selon le sexe

Les garçons se distinguent des filles par rapport aux remarques et insultes homophobes: ils sont plus nombreux à les entendre souvent. Sur le plan de la victimisation homophobe, nous observons que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir été victimes au moins une fois d'incidents de ce genre. Mentionnons que les garçons rapportent avoir commis, toutes proportions gardées, plus de gestes à caractère homophobe que les filles. De plus, le résultat moyen des garçons sur l'échelle d'homonégativité se démarque significativement de celui des filles en ce qu'il est plus élevé (Q. 34).

b) Selon les régions

Les insultes homophobes sont davantage rapportées dans la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal que dans la RMR de Québec et dans l'ensemble des autres régions de la province. En ce qui a trait à la victimisation ou au fait d'avoir déjà été témoin ou d'avoir entendu parler d'incidents homophobes, il n'existe pas de différences entre les trois

ensembles géographiques. La même observation peut être formulée quant au fait d'avoir commis des gestes de cet ordre.

Quant à la place et la visibilité de la diversité sexuelle en milieu collégial, les élèves de la RMR de Montréal rapportent davantage d'interventions de leurs professeur-es en lien avec la diversité sexuelle que ceux des autres régions. Ils sont aussi plus nombreux à dire que leurs professeur-es ont proposé ou encouragé la réalisation de travaux scolaires traitant de l'homosexualité ou de la bisexualité. Sinon, les élèves de la RMR de Québec rapportent davantage d'activités de sensibilisation à ce sujet (conférences, témoignages, pièces de théâtre, kiosques, formations, etc.). Enfin, précisons que les scores moyens d'homonégativité sont les mêmes quel que soit l'ensemble géographique considéré.

c) Selon les autres variables

Nos données indiquent que le climat en lien avec l'homophobie est plus préoccupant dans les établissements de langue anglaise: les répondant-es rapportent plus de remarques, d'insultes et d'incidents homophobes. Ils sont aussi plus nombreux à dire en avoir vécu et à avoir commis de tels gestes. De plus, les élèves qui fréquentent les établissements de langue anglaise rapportent moins de signes d'ouverture et d'activités de sensibilisation de la part de leur cégep. Pourtant, ces mêmes élèves rapportent davantage d'interventions de leurs professeur-es en lien avec la diversité sexuelle que ceux des établissements de langue française. Ils sont aussi plus nombreux à dire que leurs professeur-es ont proposé ou encouragé la réalisation de travaux scolaires traitant de l'homosexualité ou de la bisexualité. Par contre, sur le plan des attitudes par rapport à l'homosexualité, que nous avons mesurées avec l'échelle d' « homonégativité moderne », aucune différence entre les établissements de langue française et anglaise n'a été relevée. Celle-ci a été conçue par Morrison et Morrison (2002) dans le but de s'adapter aux changements s'étant opérés au niveau de ces attitudes. L'« homonégativité »

prendrait désormais des formes qui font moins intervenir des objections morales, religieuses et naturalistes (par ex., l'homosexualité est contre nature) que des arguments dits pragmatiques (par ex., demandes en matière d'égalité illégitimes, insistance trop importante sur les différences hétéros/homos, discrimination comme chose du passé).

Si on s'intéresse à la composition de la clientèle des programmes en fonction du sexe, force est de constater que le climat scolaire en lien avec l'homophobie semble plus problématique dans ceux à forte concentration masculine, et cela joue surtout sur le plan des remarques et des insultes. Également, plus d'élèves de ces programmes admettent avoir déjà commis un geste à caractère homophobe. Notons aussi que leurs attitudes eu égard à la diversité sexuelle sont plus négatives que celles des élèves inscrits dans les programmes mixtes ou majoritairement féminins.

Enfin, signalons que l'existence, perçue par les élèves, d'une politique, d'un règlement ou d'une directive du cégep contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement (que l'orientation sexuelle y soit incluse ou non) n'a que très peu d'impact sur le climat scolaire en lien avec l'homophobie. Néanmoins, les élèves qui disent qu'une telle politique ou un tel règlement existe dans leur cégep sont proportionnellement plus nombreux à signaler des signes d'ouverture et des activités de sensibilisation. Ils sont aussi plus nombreux à dire que leurs enseignant-es ont abordé ou parlé de la question de la diversité sexuelle, et proposé ou encouragé la réalisation de travaux sur le sujet.

Précisions méthodologiques

Voici certaines informations qui pourraient vous être utiles avant d'amorcer la lecture des tableaux:

1) Pour faciliter la lecture des tableaux et se référer facilement aux questionnaires d'enquête, le libellé des questions est en caractère gras. Les résultats ne sont pas présentés selon l'ordre du questionnaire, mais selon l'ordre où ces questions sont abordées dans le texte qui précède. Le questionnaire complet est en annexe M.

2) Les profils complets des répondants du volet collégial se trouvent en pages 118-119. Les effectifs (N) et les pourcentages (%) sont tous deux indiqués pour chacune des variables. Cependant, par souci de concision, nous ne présentons que les pourcentages pour les résultats de recherche et les analyses différenciées.

3) Le nombre total de répondants du volet collégial est de 1844. Dans certains cas, il est à noter que le total sera inférieur. Cela s'explique par deux raisons: premièrement, des participant-es ont refusé ou omis de répondre à des questions et, deuxièmement, certaines questions ne s'appliquaient pas à eux. Ces dernières seront repérables par l'utilisation du terme « sous-groupe ». Donc, dans les analyses différenciées, il se peut que les pourcentages de la colonne « total » ne correspondent pas tout à fait à ceux des résultats descriptifs globaux.

4) Pour la plupart des analyses différenciées, c'est le test du khi-carré qui a été utilisé. Celui-ci permet d'établir si oui ou non il existe un écart significatif entre les différentes modalités d'une variable¹¹. Ce test peut être utilisé lorsque nous sommes en présence de deux variables nominales OU d'une variable nominale et une ordinale. Sous chaque tableau, il est indiqué le risque d'erreur (p). Comme dans la plupart des recherches en sciences humaines, nous retenons un seuil de 5 % ($p=0,05$). Un résultat égal ou inférieur à cette valeur sera jugé comme significatif (il existe une différence réelle entre les différentes modalités d'une variable) et au-delà de cette valeur, il sera jugé comme non-significatif (pas de différence). Dans certains cas,

¹¹ Par exemple, on peut penser à la variable SEXE dont les modalités sont MASCULIN et FÉMININ. Le test du khi-deux nous permettra d'établir s'il existe un écart significatif entre les hommes et les femmes pour une variable donnée.

il sera indiqué N/A: ceci veut dire que plus de 20 % des cellules ont des valeurs théoriques inférieures à 5. À ce moment, le test est inapplicable.

5) Sous chaque tableau présentant des analyses différenciées, nous avons aussi indiqué la valeur du V de Cramer. Ce dernier détermine la force de l'association existant entre deux variables mises en relation. Sa valeur peut se situer entre 0 et 1. Plus elle se rapproche de 1, plus on dira que l'association, ou la corrélation, est forte. En sciences humaines, il est plutôt rare d'obtenir des valeurs de V de Cramer supérieures à 0,500. Ceci est le cas pour notre recherche, où la plupart tourne autour de 0,150, témoignant d'une faible association. Ceci veut dire que les phénomènes que nous étudions sont complexes et s'expliquent par une multitude de facteurs, parfois combinés.

6) Ce ne sont pas toutes les variables sociodémographiques ou « environnementales » qui sont employées pour les analyses différenciées. Parfois, nous en omettons certaines, car elles nous apparaissent moins intéressantes dans la compréhension de notre problème de recherche. Dans la même veine, ajoutons que nous ne procédons pas à de telles analyses pour toutes les questions de l'instrument d'enquête.

7) Dans les cas où des moyennes sont impliquées (par ex., échelles d'attitudes et d'appartenance), nous procédons aux comparaisons entre les modalités d'une même variable à l'aide du test ANOVA. Nous n'indiquerons cependant que la signification du test, selon les règles prévalant pour le khi-carré. Par ailleurs, nous avons procédé à une analyse par correspondances pour une question (Q. 9) de ce volet collégial. Les raisons derrière ce choix et la méthode d'interprétation se trouvent dans les explications qui suivent cette analyse.

Profil des répondants du collégial (N=1844)

Variables	N	%
Âge (Q.1)		
16-17	472	25,6
18-19	1064	57,7
20-21	192	10,4
22 et plus	116	6,3
Sexe (Q.2)		
Masculin	779	42,2
Féminin	1065	57,8
Groupe d'appartenance (Q.43)¹		
Québécois d'origine canadienne-française	1392	76,0
Québécois d'origine canadienne-anglaise	193	10,5
Européen	186	10,2
Caribéen	41	2,2
Africain	23	1,3
Latino-américain	31	1,7
Maghrébin ou Moyen-oriental	47	2,6
Asiatique	79	4,3
Américain des États-Unis	5	0,3
Canadien d'une autre province	42	2,3
Autochtones/Premières nations	26	1,4
Autres	45	2,5
Lieu de naissance (Q.44)		
Québec	1624	88,5
Hors-Québec	212	11,5
Appartenance religieuse (Q.46)		
Catholique	1095	60,2
Protestante	72	4,0
Musulmane	45	2,4
Orthodoxe chrétienne	27	1,5
Juive	10	0,5
Bouddhiste	19	1,0
Hindoue	9	0,5
Sikhe	4	0,2
Aucune religion, athée	480	26,4
Autre	59	3,2
Pratique religieuse (Q.47)²		
Pratiquant-e	300	22,4
Non pratiquant-e	1042	77,6
Auto-identification (Q.53)		
Hétérosexuel(le)	1724	94,3
Gai ou lesbienne	30	1,6
Bisexuel(le)	33	1,8
Queer	5	0,3
En questionnement/ne sait pas comment se définir	36	2,0

1. Le total n'égal pas 100 % en raison de mentions multiples.

2. Ceux et celles ayant répondu « Aucune religion, athée » ont été exclus.

Profil des répondants du collégial (N=1844)

Variables	N	%
Région échantillonnale (3 grands ensembles)		
Montréal RMR	1052	57,0
Québec RMR	186	10,1
Autres régions	606	32,9
Région administrative		
Bas-Saint-Laurent	142	7,7
Saguenay-Lac-St-Jean	61	3,3
Québec	133	7,2
Mauricie	0	0,0
Estrie	87	4,7
Montréal	505	27,4
Outaouais	136	7,4
Abitibi-Témiscamingue	65	3,5
Côte-Nord	40	2,2
Nord-du-Québec	0	0,0
Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine	0	0,0
Chaudière-Appalaches	53	2,9
Laval	77	4,2
Lanaudière	139	7,5
Laurentides	137	7,4
Montérégie	269	14,6
Centre-du-Québec	0	0,0
Langue d'enseignement de l'établissement		
Français	1450	78,6
Anglais	394	21,4
Nombre de sessions dans le cégep actuel		
1	92	5,0
2	1031	56,6
3	69	3,8
4	499	27,4
5 ou plus	131	7,2
Type de programme		
Préuniversitaire	1238	67,4
Technique	496	27,0
Accueil et intégration/session de transition	102	5,5
Composition de la clientèle du programme		
Majoritairement masculine (70 %-100 % d'hommes)	109	5,9
Mixte	1443	78,3
Majoritairement féminine (70 %-100 % de femmes)	292	15,9
Politique contre le harcèlement ou l'intimidation¹		
Oui	574	31,2
Non	23	1,3
Ne sait pas	1243	67,6
Inclusion de l'orientation sexuelle dans la politique¹		
Oui	182	9,9
Non	35	1,9
Ne sait pas	355	88,2

1. Cette variable est souvent utilisée pour les analyses différenciées, d'où l'intérêt de l'inclure ici.

Le langage, les insultes et les incidents à caractère homophobe au collégial

Q12. Depuis que vous fréquentez cet établissement collégial, à quelle fréquence entendez-vous des élèves faire des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai »?

Ensemble des répondants

Fréquence	(%)
Souvent	38,2
À l'occasion	30,6
Rarement	20,0
Jamais	11,2
Total	100,0

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon le sexe

Sexe			
Fréquence	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Souvent	47,6	31,3	38,2
À l'occasion	30,8	30,5	30,6
Rarement	13,9	24,5	20,0
Jamais	7,7	13,7	11,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,196

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon l'auto-identification

Auto-identification			
Fréquence	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Souvent	37,3	51,3	38,2
À l'occasion	31,2	22,7	30,6
Rarement	20,4	13,4	20,0
Jamais	11,1	12,6	11,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,078

$p = 0,010$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette »,
« c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon la région

Fréquence	Région			Total (%)
	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	
Souvent	39,3	36,6	36,8	38,2
À l'occasion	30,6	31,2	30,5	30,6
Rarement	19,5	18,8	21,1	20,0
Jamais	10,6	13,4	11,6	11,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,027

$p = 0,850$ (non significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif »,
ou bien « c'est gai » -- selon la langue de l'établissement

Fréquence	Langue de l'établissement		Total (%)
	Français (%)	Anglais (%)	
Souvent	33,8	54,3	38,2
À l'occasion	31,0	29,4	30,6
Rarement	22,1	12,2	20,0
Jamais	13,1	4,1	11,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,198

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif »,
ou bien « c'est gai » -- selon la proportion hommes/femmes

Fréquence	Région			Total (%)
	Majori. H (%)	Mixte (%)	Majori. F (%)	
Souvent	42,2	40,1	25,6	38,2
À l'occasion	33,9	30,1	32,1	30,6
Rarement	11,9	19,6	25,6	20,0
Jamais	11,9	10,1	16,8	11,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,091

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement?

Existence			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	38,7	37,9	38,2
À l'occasion	30,0	31,0	30,6
Rarement	20,4	19,9	20,0
Jamais	11,0	11,2	11,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,012

$p = 0,967$ (non significatif)

Fréquence perçue des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai » -- selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

Inclusion			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	40,1	37,9	38,1
À l'occasion	30,2	30,7	30,7
Rarement	15,9	20,4	20,0
Jamais	13,7	10,9	11,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,041

$p = 0,380$ (non significatif)

Q13. Diriez-vous que ces remarques sont faites par presque tous les élèves, par un bon nombre ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

Sous-groupe (n = 1527)

Part des élèves	(%)
Presque tous les élèves	14,1
Un bon nombre d'élèves	43,1
Quelques-uns	42,8
Total	100,0

Q14. Depuis que vous fréquentez cet établissement collégial, à quelle fréquence avez-vous entendu des élèves traiter de manière insultante ou péjorative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »?

Ensemble des répondants

Fréquence	(%)
Souvent	11,4
À l'occasion	19,8
Rarement	30,7
Jamais	38,2
Total	100,0

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon le sexe

Sexe			
Fréquence	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Souvent	17,2	7,2	11,4
À l'occasion	22,6	17,7	19,8
Rarement	30,2	31,1	30,7
Jamais	30,1	44,4	38,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,192

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon l'auto-identification

Auto-identification			
Fréquence	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Souvent	11,2	13,4	11,4
À l'occasion	19,3	26,1	19,8
Rarement	30,9	27,7	30,7
Jamais	38,5	32,8	38,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,049

$p = 0,225$ (non significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette »,
« lesbienne », « gai », ou « homo » -- selon la région

Fréquence	Région			Total (%)
	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	
Souvent	13,2	8,1	9,3	11,4
À l'occasion	21,6	18,3	17,0	19,8
Rarement	29,0	30,6	33,7	30,7
Jamais	36,2	43,0	40,0	38,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,068

$p = 0,009$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne »,
« gai », ou « homo » selon la langue de l'établissement

Fréquence	Langue de l'établissement		Total (%)
	Français (%)	Anglais (%)	
Souvent	6,7	28,4	11,4
À l'occasion	17,8	26,9	19,8
Rarement	31,9	26,1	30,7
Jamais	43,5	18,5	38,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,326

$p = 0,000$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne »,
« gai », ou « homo » -- selon la proportion hommes/femmes

Fréquence	Région			Total (%)
	Majori. H (%)	Mixte (%)	Majori. F (%)	
Souvent	13,8	12,4	4,2	11,4
À l'occasion	20,2	19,6	21,0	19,8
Rarement	33,9	30,9	27,5	30,7
Jamais	32,1	37,0	47,3	38,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,079

$p = 0,001$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »
 -- selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre
 l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

Existence			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	12,2	11,0	11,4
À l'occasion	23,0	18,3	19,8
Rarement	31,6	30,2	30,7
Jamais	33,2	40,4	38,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,076

$p = 0,015$ (significatif)

Fréquence perçue des insultes telles que « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »
 -- selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la
 directive de l'école

Inclusion			
Fréquence	Oui (%)	Non/ne sait pas (%)	Total (%)
Souvent	12,6	11,2	11,4
À l'occasion	23,6	19,4	19,8
Rarement	26,9	31,1	30,7
Jamais	36,8	38,3	38,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,039

$p = 0,425$ (non significatif)

Q15. Diriez-vous que ces termes sont utilisés par presque tous les élèves, par un bon nombre ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

Sous-groupe (n = 1058)

Part des élèves	(%)
Presque tous les élèves	10,6
Un bon nombre d'élèves	34,7
Quelques-uns	54,7
Total	100,0

Q16. Dans votre établissement collégial, à quelle fréquence entendez-vous des remarques négatives utilisant les mots « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » dans les différents endroits qui suivent ?

Ensemble des répondants

Lieux	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais	Total
Dans les salles de cours	3,0	16,5	34,4	46,1	100,0
Dans les corridors ou les rangées de casiers	10,7	30,3	34,5	24,5	100,0
Dans les salles de bains	3,0	9,4	22,3	65,3	100,0
Dans les vestiaires	5,0	12,6	25,5	56,9	100,0
Dans les gymnases, à la piscine ou sur les terrains sportifs	5,5	17,8	25,9	50,7	100,0
À la cafétéria	12,2	27,0	30,2	30,6	100,0
Sur le terrain du cégep	7,7	24,0	32,4	35,9	100,0
Sur le trajet pour aller ou revenir du cégep	3,7	11,0	23,5	61,7	100,0

Q19. Depuis le début de l'année scolaire, à quelle fréquence AVEZ-VOUS PERSONNELLEMENT VÉCU les situations suivantes PARCE QU'ON PENSE QUE TU ES GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE OU PARCE QUE TU ES GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE:

Ensemble des répondants

Types d'incidents	Fréquence					Total
	Plus de 5 fois	4 ou 5 fois	2 ou 3 fois	1 seule fois	Aucune fois	
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,0	0,0	0,1	0,4	99,5	100,0
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,0	0,0	0,1	0,3	99,6	100,0
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	0,3	0,1	0,7	1,6	97,3	100,0
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,0	0,1	0,2	0,2	99,5	100,0
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	0,2	0,1	0,3	0,9	98,5	100,0
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	0,3	0,2	0,8	1,4	97,4	100,0
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,0	0,1	0,2	0,3	99,5	100,0
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	0,1	0,0	0,1	0,2	99,7	100,0
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	0,2	0,1	0,2	0,6	98,9	100,0

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon le sexe

Types d'incidents	Sexe			Tests	
	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,6	0,5	0,5	N/A	N/A
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,3	0,5	0,4	N/A	N/A
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	3,9	1,8	2,7	0,063	0,007 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,5	0,5	0,5	N/A	N/A
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1,4	1,6	1,5	0,008	0,740 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	3,5	1,9	2,6	0,050	0,034 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	1,0	0,2	0,5	N/A	N/A
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	0,3	0,4	0,3	N/A	N/A
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	0,9	1,2	1,1	0,016	0,503 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon l’auto-identification

Types d’incidents	Auto-identification			Tests	
	Hétéros. (%)	LGBQ (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,4	2,5	0,5	N/A	N/A
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,4	0,0	0,4	N/A	N/A
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	1,8	16,0	2,7	N/A	N/A
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,4	1,7	0,5	N/A	N/A
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l’écart	1,0	9,2	1,5	N/A	N/A
Être l’objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	1,7	15,1	2,6	N/A	N/A
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,4	2,5	0,5	N/A	N/A
Être la cible de voyeurisme ou d’exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d’agression sexuelle	0,3	0,8	0,3	N/A	N/A
Être victime de rumeurs, d’intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	0,8	5,9	1,1	N/A	N/A

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la région

Types d'incidents	Région				Tests	
	Mtl RMR (%)	Qc. RMR (%)	Autres (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,7	0,5	0,3	0,5	N/A	N/A
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,5	0,5	0,2	0,4	N/A	N/A
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	2,7	1,6	3,0	2,7	0,024	0,594 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,6	1,1	0,2	0,5	N/A	N/A
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1,8	1,1	1,2	1,5	0,028	0,501 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	2,4	3,2	2,7	2,6	0,016	0,793 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,6	1,1	0,3	0,5	0,029	0,477 (n-signif.)
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	0,2	1,1	0,3	0,3	N/A	N/A
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	1,1	1,6	1,0	1,1	0,017	0,768 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la langue de l'établissement

Types d'incidents	Langue de l'établissement			Tests	
	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,5	0,8	0,5	N/A	N/A
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,2	1,0	0,4	N/A	N/A
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	2,0	5,4	2,7	0,088	0,000 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,4	0,8	0,5	N/A	N/A
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1,0	3,6	1,5	0,088	0,000 (signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	2,1	4,4	2,6	0,059	0,011 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,6	0,5	0,5	N/A	N/A
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	0,3	0,3	0,3	N/A	N/A
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	0,7	2,6	1,1	N/A	N/A

Incidents à caractère homophobe en tant que VICTIME
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la proportion hommes/femmes

Types d'incidents	Proportion hommes/femmes				Tests	
	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,0	0,6	0,4	0,6	N/A	N/A
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,0	0,4	0,8	0,4	N/A	N/A
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	3,7	2,5	3,4	2,7	0,025	0,574 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,0	0,5	0,8	0,5	N/A	N/A
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1,9	1,1	3,4	1,5	N/A	N/A
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	1,9	2,5	3,8	2,6	0,033	0,387 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,0	0,6	0,8	0,6	N/A	N/A
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	0,0	0,4	0,4	0,3	N/A	N/A
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	0,0	0,9	2,7	1,1	N/A	N/A

Mesures synthétiques

Ont été VICTIME d'au moins une situation ou un événement à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	6,1	3,3	4,5
Non	93,9	96,7	95,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,066
 $p = 0,005$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	3,1	24,4	4,5
Non	96,9	75,6	95,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,253
 $p = 0,000$ (significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	4,5	4,9	4,3	4,5
Non	95,5	95,1	95,7	95,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,007
 $p = 0,955$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	3,5	8,3	4,5
Non	96,5	91,7	95,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,094
 $p = 0,000$ (significatif)

Selon la proportion hommes/femmes

	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)
Oui	5,6	4,3	5,4	4,5
Non	94,4	95,7	94,6	95,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,022

$p = 0,643$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	5,1	4,2	4,5
Non	94,9	95,8	95,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,020

$p = 0,405$ (non significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	8,4	4,1	4,5
Non	91,6	95,9	95,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,062

$p = 0,008$ (significatif)

Q19A. À quelle fréquence avez-vous rapporté les incidents que vous avez vécu(s) à un-e professeur-e, à la direction ou à un autre membre du personnel de votre établissement collégial ?

Sous-groupe (n = 79)

Statut des incidents	(%)
À chaque fois	0,0
Quelques fois	1,3
Une fois seulement	3,8
Jamais	94,9
Total	100,0

Q19C. Pourquoi n'avez-vous pas rapporté les incidents qui vous impliquaient ?

Sous-groupe (n = 73)

Raisons	% ayant coché la case
Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation	21,9
Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé	46,6
Peur des répercussions négatives possibles.	8,2
Résolution du problème par vous-même.	28,8
Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».	4,1
Le personnel de l'école semble être hostile face à l'homosexualité.	0,0
Sentiment d'embarras, de honte, ou d'inconfort.	13,7
Situation désespérée, rien ne peut changer de toute manière.	13,7

Q18. Depuis le début de la présente année scolaire, AVEZ-VOUS VU OU ENTENDU PARLER d'un-e élève qui aurait vécu les situations suivantes PARCE QU'ON PENSE QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE OU PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE:

Ensemble des répondants

Types d'incidents	Fréquence					Total
	Plus de 5 fois	4 ou 5 fois	2 ou 3 fois	1 seule fois	Aucune fois	
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	0,1	0,1	0,5	1,6	97,7	100,0
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,2	0,1	0,3	1,7	97,7	100,0
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	1,2	0,9	7,4	14,2	76,2	100,0
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	0,3	0,2	0,6	1,4	97,5	100,0
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1,4	1,5	6,2	14,2	76,7	100,0
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	2,7	3,1	11,0	19,4	63,8	100,0
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	0,3	0,2	1,1	1,8	96,6	100,0
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	0,3	0,1	0,5	0,8	98,4	100,0
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	1,5	1,3	4,1	9,4	83,7	100,0

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon le sexe

Types d'incidents	Sexe			Tests	
	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	3,2	1,6	2,3	0,053	0,022 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	2,4	2,3	2,3	0,006	0,796 (n-signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilié	24,4	23,4	23,8	0,011	0,643 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	2,7	2,4	2,5	0,011	0,639 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	22,1	24,2	23,3	0,024	0,305 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	34,1	37,7	36,2	0,037	0,110 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	4,2	2,7	3,4	0,042	0,075 (n-signif.)
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	2,3	1,1	1,6	0,046	0,047 (signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	15,4	17,0	16,3	0,021	0,363 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon l’auto-identification

Types d’incidents	Auto-identification			Tests	
	Hétéros. (%)	LGBQ (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	2,1	5,0	2,3	N/A	N/A
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	2,3	3,3	2,3	N/A	N/A
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilié	23,3	31,7	23,8	0,049	0,037 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	2,3	5,8	2,5	N/A	N/A
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l’écart	22,7	31,7	23,3	0,052	0,025 (signif.)
Être l’objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	35,8	40,8	36,2	0,026	0,270 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	3,3	5,0	3,4	N/A	N/A
Être la cible de voyeurisme ou d’exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d’agression sexuelle	1,7	0,8	1,6	N/A	N/A
Être victime de rumeurs, d’intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	15,9	22,5	16,3	0,044	0,059 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la région

Types d'incidents	Région				Tests	
	Mtl RMR (%)	Qc. RMR (%)	Autres (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	1,7	3,2	3,0	2,3	0,044	0,167 (n-signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	1,7	1,8	3,8	2,3	0,069	0,013 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	22,7	25,5	25,3	23,8	0,031	0,408 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	2,3	3,2	2,6	2,5	0,019	0,718 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	23,8	22,2	22,8	23,3	0,014	0,832 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	34,2	44,9	37,0	36,2	0,066	0,018 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	3,2	3,2	3,6	3,4	0,010	0,907 (n-signif.)
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	1,6	2,7	1,3	1,6	0,031	0,425 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	16,1	16,8	16,7	16,3	0,008	0,940 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la langue de l'établissement

Types d'incidents	Langue de l'établissement			Tests	
	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	2,1	2,8	2,3	0,018	0,437 (n-signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	1,9	4,1	2,3	0,060	0,010 (signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	21,1	33,8	23,8	0,123	0,000 (signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	2,3	3,1	2,5	0,019	0,417 (n-signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	21,7	29,0	23,3	0,070	0,002 (signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	33,9	44,5	36,2	0,091	0,000 (signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	3,0	4,6	3,4	0,035	0,132 (n-signif.)
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	1,4	2,6	1,6	0,038	0,105 (n-signif.)
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	14,0	24,9	16,3	0,121	0,000 (signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant que TÉMOIN
(% des incidents survenus à au moins une reprise) – selon la proportion hommes/femmes

Types d'incidents	Proportion hommes/femmes				Tests	
	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	6,5	1,8	3,0	2,3	0,077	0,005 (signif.)
Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	3,7	2,1	3,4	2,4	0,038	0,268 (n-signif.)
Se faire insulter, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	23,1	24,4	20,6	23,8	0,032	0,402 (n-signif.)
Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	5,6	1,9	4,2	2,5	0,071	0,010 (signif.)
Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	23,1	23,3	23,2	23,3	0,001	0,999 (n-signif.)
Être l'objet de potins, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	33,3	37,0	32,7	36,1	0,034	0,343 (n-signif.)
Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	7,4	3,1	3,0	3,4	0,056	0,056 (signif.)
Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	2,8	1,6	1,1	1,6	N/A	N/A
Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique	13,9	16,3	17,1	16,3	0,018	0,746 (n-signif.)

Mesures synthétiques

Ont été TÉMOIN d'au moins une situation ou un événement à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	43,0	47,0	45,3
Non	57,0	53,0	54,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,040

$p = 0,085$ (non significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	44,7	55,0	45,3
Non	55,3	45,0	54,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,051

$p = 0,028$ (significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	44,6	50,0	45,2	45,3
Non	55,4	50,0	54,8	54,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,032

$p = 0,391$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	42,5	55,8	45,3
Non	57,5	44,2	54,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,110

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la proportion hommes/femmes

	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)
Oui	42,2	46,0	42,6	45,3
Non	57,8	54,0	57,4	54,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,029

$p = 0,472$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	46,0	44,9	45,3
Non	54,0	55,1	54,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,010

$p = 0,676$ (non significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	46,7	45,2	45,3
Non	53,3	54,8	54,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,009

$p = 0,693$ (non significatif)

Q18A. À quelle fréquence avez-vous personnellement rapporté ces incidents dont vous avez été témoin ou dont vous avez entendu parler à un-e professeur-e, à la direction ou à un autre membre du personnel de votre établissement collégial ?

Sous-groupe (n = 813)

Statut des incidents	(%)
À chaque fois	0,7
Quelques fois	0,9
Une fois seulement	2,3
Jamais	96,1
Total	100,0

Q18C. Pourquoi n'avez-vous pas rapporté ces incidents ?

Sous-groupe (n = 750)

Raisons	% ayant coché la case
Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation	21,2
Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé	56,1
Peur des répercussions négatives possibles.	4,8
L'élève ayant été victime de l'incident a résolu le problème.	16,4
Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».	6,7
Le personnel de l'école semble être hostile face à l'homosexualité.	1,3

Q20. Depuis le début de la présente année scolaire, à quelle fréquence AVEZ-VOUS PERSONNELLEMENT POSÉ LES GESTES SUIVANTS envers une élève ou un élève: PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE OU PARCE QUE VOUS PENSEZ QU'ELLE OU IL EST GAI, LESBIENNE OU BISEXUEL-LE

Ensemble des répondants

Raisons	% (catégories regroupées)
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	0,5
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,3
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	4,3
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	0,3
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	3,2
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	3,2
Faire des avances sexuelles ou suivre de façon insistante, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,3
Être voyeur ou exhibitionniste, forcer l'élève à poser des gestes sexuels ou l'agresser sexuellement	0,2
Propager des rumeurs, intimider, faire des menaces ou harceler par voie électronique	1,1

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon le sexe

Types d'incidents	Sexe			Tests	
	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	0,9	0,2	0,5	N/A	N/A
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,4	0,3	0,3	N/A	N/A
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	6,9	2,4	4,3	0,109	0,000 (signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	0,4	0,2	0,3	N/A	N/A
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	5,0	1,9	3,2	0,088	0,000 (signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	4,4	2,4	3,2	0,057	0,015 (signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,4	0,2	0,3	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,3	0,2	0,2	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	1,4	0,9	1,1	0,022	0,343 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon l'auto-identification

Types d'incidents	Auto-identification			Tests	
	Hétéros. (%)	LGBQ (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	0,5	0,0	0,5	N/A	N/A
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,3	0,0	0,3	N/A	N/A
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	4,2	5,8	4,3	0,019	0,406 (n-signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	0,3	0,0	0,3	N/A	N/A
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	3,3	2,5	2,2	N/A	N/A
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	3,2	3,3	3,2	N/A	N/A
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,3	0,0	0,3	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,2	0,0	0,2	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	1,2	0,8	1,1	N/A	N/A

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon la région

Types d'incidents	Région				Tests	
	Mtl RMR (%)	Qc. RMR (%)	Autres (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	0,4	0,5	0,7	0,5	N/A	N/A
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,3	0,5	0,3	0,3	N/A	N/A
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	4,4	4,8	4,1	4,3	0,010	0,914 (n-signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	0,2	0,5	0,3	0,3	N/A	N/A
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	3,5	1,6	3,2	3,2	N/A	N/A
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	2,7	5,9	3,3	3,2	0,054	0,068 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,4	0,0	0,2	0,3	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,2	0,5	0,2	0,2	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	0,8	2,7	1,3	1,1	0,054	0,065 (n-signif.)

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon la langue de l'établissement

Types d'incidents	Langue de l'établissement			Tests	
	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	0,3	1,0	0,5	N/A	N/A
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,2	0,8	0,3	N/A	N/A
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	3,1	8,9	4,3	0,116	0,000 (signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	0,3	0,3	0,3	N/A	N/A
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	2,8	4,6	3,2	0,041	0,081 (n-signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	3,1	3,6	3,2	0,010	0,653 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,1	0,8	0,3	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,2	0,3	0,2	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	1,0	1,5	1,1	N/A	N/A

Incidents à caractère homophobe en tant qu'AGRESSEUR
(% des incidents commis à au moins une reprise) – selon la proportion hommes/femmes

Types d'incidents	Proportion hommes/femmes				Tests	
	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	1,9	0,4	0,4	0,5	N/A	N/A
Vandaliser, voler ou détruire des objets personnels	0,9	0,4	0,3	0,3	N/A	N/A
Insulter, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	7,4	4,5	2,7	4,4	0,048	0,120 (n-signif.)
Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	0,9	0,3	0,0	0,3	N/A	N/A
Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	5,6	3,5	1,1	3,3	0,056	0,056 (n-signif.)
Propager des potins et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation	5,6	3,4	1,5	3,3	0,046	0,110 (n-signif.)
Suivre, faire des avances sexuelles insistantes, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	0,0	0,3	0,0	0,3	N/A	N/A
Forcer l'élève à poser des gestes sexuels, l'agresser sexuellement ou être voyeur ou exhibitionniste	0,0	0,3	0,0	0,2	N/A	N/A
Lancer des rumeurs, faire de l'intimidation, des menaces ou du harcèlement par voie électronique	1,9	1,1	1,1	1,2	N/A	N/A

Mesures synthétiques

Ont COMMIS au moins un geste à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	10,8	5,0	7,4
Non	89,2	95,0	92,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,109

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	7,5	6,7	7,4
Non	92,5	93,3	92,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,008

$p = 0,742$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	6,7	9,7	7,9	7,4
Non	93,3	90,3	92,1	92,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,035

$p = 0,319$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	6,4	11,2	7,4
Non	93,6	88,8	92,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,074

$p = 0,001$ (significatif)

Selon la proportion hommes/femmes

	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)
Oui	10,1	8,2	3,0	7,5
Non	89,9	91,8	97,0	92,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,072

$p = 0,009$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	7,7	7,3	7,4
Non	92,3	92,7	92,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,006

$p = 0,809$ (non significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	8,2	7,4	7,5
Non	91,8	92,6	92,5
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,010

$p = 0,670$ (non significatif)

Q11. À votre connaissance, depuis que vous fréquentez cet établissement collégial, à quelle fréquence des élèves se font-ils intimider, discriminer, injurier ou harceler pour les motifs suivants ?

Motifs	Fréquence					Total
	Au moins une fois par semaine	2 ou 3 fois par mois	1 fois par mois environ	Moins d'une fois par mois	Jamais	
Parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s	4,5	6,2	8,3	24,7	56,3	100,0
Parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	7,6	11,2	15,0	28,4	37,9	100,0
Parce qu'ils appartiennent à une minorité visible en raison de la couleur de leur peau	3,2	3,2	7,8	20,8	65,0	100,0
Parce qu'ils sont originaires d'un endroit autre que le Québec	1,8	3,2	7,0	20,1	67,9	100,0
Parce qu'ils pratiquent une certaine religion OU qu'ils affichent des symboles religieux	2,7	5,0	9,0	24,4	58,9	100,0
Parce qu'ils ont un handicap physique	3,5	5,8	9,2	22,0	59,4	100,0
En raison de leur sexe	1,1	1,4	2,8	10,6	84,2	100,0
En raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids	13,4	16,5	17,3	24,0	28,7	100,0

La place et la visibilité de la diversité sexuelle au collégial

Q26. Dans votre établissement collégial actuel, à quelle fréquence des activités de sensibilisation face à l'homosexualité (conférences, témoignages, pièces de théâtre, kiosques, formations, etc.) sont-elles organisées?

Ont remarqué de telles activités...

	(%)
Au moins une fois	42,8
Jamais	57,2
Total	100,0

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	38,9	45,6	42,8
Non	61,1	54,4	57,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,066

$p = 0,005$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	42,9	40,3	42,8
Non	57,1	59,7	57,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,013

$p = 0,577$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	41,7	55,2	40,9	42,8
Non	58,3	44,8	59,1	57,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,084

$p = 0,022$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	44,4	36,7	42,8
Non	55,6	63,3	57,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,063

$p = 0,007$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	48,8	40,1	42,8
Non	51,2	59,9	57,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,081

$p = 0,001$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	50,8	41,9	42,8
Non	49,2	58,1	57,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,054

$p = 0,022$ (significatif)

Fréquence de ces activités

Sous-groupe (n = 779)

Fréquence	(%)
Plus d'une fois par session	10,7
Une fois par session	39,8
Environ une fois par année	32,6
Moins souvent	16,9
Total	100,0

Q26A. Parmi les moyens suivants, lesquels votre établissement collégial met-il en œuvre pour démontrer son ouverture face à l'homosexualité et la bisexualité ?

Moyens	% ayant coché la case
Affiches	56,0
Liste ou bottin de ressources	48,6
Drapeau arc-en-ciel	7,0
Signes indiquant que les services sont accueillants pour les élèves LGB	42,1
Autres	4,1
Aucun moyen mis en œuvre	17,1

Ont remarqué au moins un moyen mis en œuvre...

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	79,3	85,5	82,9
Non	20,7	14,5	17,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,081

$p = 0,001$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	83,0	82,2	82,9
Non	17,0	17,8	17,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,005

$p = 0,831$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	82,9	90,1	80,8	82,9
Non	17,1	9,9	19,2	17,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,069

$p = 0,015$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	86,5	68,9	82,9
Non	13,5	31,1	17,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,190

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	84,6	82,1	82,9
Non	15,4	17,9	17,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,032

$p = 0,185$ (non-significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	91,0	82,0	82,9
Non	9,0	18,0	17,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,072

$p = 0,002$ (significatif)

Q24. Dans votre établissement collégial actuel, existe-t-il un groupe de soutien ou un comité d'élèves gais, lesbiennes et/ou bisexuel(le)s?

	(%)
Oui	28,5
Non	7,4
Je n'en ai aucune idée	64,1
Total	100,0

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	27,5	29,2	28,5
Non	7,1	7,6	7,4
Aucune idée	65,4	63,2	64,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,023

$p = 0,607$ (non significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	27,9	37,5	28,5
Non	7,1	11,7	7,4
Aucune idée	65,0	50,8	64,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,075

$p = 0,006$ (significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	29,2	59,5	17,7	28,5
Non	5,4	0,0	13,1	7,4
Aucune idée	65,3	40,5	69,2	64,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,203

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive
contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	34,4	25,9	28,5
Non	9,1	6,6	7,4
Aucune idée	56,5	67,5	64,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,106

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique,
le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	41,8	27,1	28,6
Non	11,0	7,0	7,4
Aucune idée	47,3	65,9	64,1
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,116

$p = 0,000$ (significatif)

Q25. Jusqu'à quel point êtes-vous au courant des activités de ce groupe de soutien ou de ce comité d'élèves gais, lesbiennes et/ou bisexuel(le)s? Êtes-vous...

Sous-groupe (n = 524)

Nature des termes	(%)
Très au courant	2,1
Assez au courant	8,0
Peu au courant	33,2
Pas du tout au courant	56,7
Total	100,0

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Très/assez au courant	7,5	11,9	10,1
Peu/pas du tout au courant	92,5	88,1	89,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,071

$p = 0,102$ (non significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Très/assez au courant	9,4	17,8	10,1
Peu/pas du tout au courant	90,6	82,2	89,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = N/A

$p = N/A$

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Très/assez au courant	10,7	10,0	8,4	10,1
Peu/pas du tout au courant	89,3	90,0	91,6	89,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,030

$p = 0,787$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive
contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Très/assez au courant	14,2	7,6	10,1
Peu/pas du tout au courant	85,8	92,4	89,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,106

$p = 0,016$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique,
le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Très/assez au courant	19,7	8,5	10,1
Peu/pas du tout au courant	80,3	91,5	89,9
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,131

$p = 0,003$ (significatif)

Q15A. De manière générale, en quels termes entendez-vous vos professeur-es faire des remarques ou des commentaires sur des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité? Est-ce en des termes...

Ont déjà entendu leurs professeur-es en faire...

	(%)
Oui	66,8
Non	33,2
Total	100,0

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	65,3	67,9	66,8
Non	34,7	32,1	33,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,027

$p = 0,250$ (non significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	66,0	78,2	66,8
Non	34,0	21,8	33,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,063

$p = 0,007$ (significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	69,2	61,1	64,4	66,8
Non	30,8	38,9	35,6	33,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,062

$p = 0,030$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	63,8	77,8	66,8
Non	36,2	22,2	33,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,122

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la proportion hommes/femmes

	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)
Oui	58,7	67,0	68,6	66,7
Non	41,3	33,0	31,4	33,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,045

$p = 0,165$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	71,8	64,6	66,8
Non	28,2	35,4	33,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,071

$p = 0,002$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	75,7	65,8	66,8
Non	24,3	34,2	33,2
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,063

$p = 0,007$ (significatif)

Nature des termes employés par les professeur-es

Sous-groupe (n = 1226)

Nature des termes	(%)
Très positifs	10,4
Assez positifs	14,6
Neutres	72,3
Assez négatifs	2,3
Très négatifs	0,4
Total	100,0

Q27. Jusqu'à maintenant, à quelle fréquence les professeur-es de votre établissement collégial ont-ils abordé des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité dans leurs cours (ex : débats sur le mariage gai, sur la parade de la fierté gaie ou sur les couples de même sexe qui décident d'avoir des enfants, discussions sur des films, romans et pièces de théâtre traitant de l'homosexualité ou de la bisexualité, etc.) ?

Ont répondu que leurs professeur-es avaient abordé de tels sujets...

	(%)
Au moins une fois	57,3
Jamais	42,7
Total	100,0

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	52,9	60,6	57,3
Non	47,1	39,4	42,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,077

$p = 0,001$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	57,0	62,5	57,3
Non	43,0	37,5	42,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,028

$p = 0,237$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	61,0	50,5	53,1	57,3
Non	39,0	49,5	46,9	42,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,087

$p = 0,001$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	55,7	63,4	57,3
Non	44,3	36,6	42,7
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,063

$p = 0,006$ (significatif)

Selon la proportion hommes/femmes

	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)
Oui	48,1	58,1	58,6	57,6
Non	51,9	41,9	41,4	42,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,048

$p = 0,122$ (non-significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	64,2	54,2	57,4
Non	35,8	45,8	42,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,094

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	69,2	56,1	57,4
Non	30,8	43,9	42,6
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,080

$p = 0,001$ (significatif)

Fréquence - Sous-groupe (n = 1055)

Fréquence	(%)
Plus d'une fois par session	25,4
Une fois par session	36,2
Environ une fois par année	22,4
Moins souvent	16,0
Total	100,0

Q32. Jusqu'à maintenant, à quelle fréquence vos professeur-es ont-ils proposé ou encouragé la réalisation de travaux scolaires traitant de l'homosexualité ou de la bisexualité ?

Ont répondu que leurs professeur-es l'avaient fait...

	(%)
Au moins une fois	30,2
Jamais	69,8
Total	100,0

Selon le sexe

	Masculin (%)	Féminin (%)	Total (%)
Oui	27,4	32,2	30,2
Non	72,6	67,8	69,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,052

$p = 0,025$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Hétérosex. (%)	LGBQ (%)	Total (%)
Oui	30,0	33,1	30,2
Non	70,0	66,9	69,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,017

$p = 0,479$ (non significatif)

Selon la région

	Mtl RMR (%)	Qc RMR (%)	Autres (%)	Total (%)
Oui	33,9	28,6	24,2	30,2
Non	66,1	71,4	75,8	69,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,097

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Français (%)	Anglais (%)	Total (%)
Oui	26,6	43,4	30,2
Non	73,4	56,6	69,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,150

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la proportion hommes/femmes

	Major. H (%)	Mixte (%)	Major. F (%)	Total (%)
Oui	24,1	29,5	36,1	30,1
Non	75,9	70,5	63,9	69,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,061

$p = 0,036$ (non significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	36,6	27,3	30,2
Non	63,4	72,7	69,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,094

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Oui (%)	Non/NSP (%)	Total (%)
Oui	39,8	29,2	30,2
Non	60,2	70,8	69,8
Total	100,0	100,0	100,0

V de Cramer = 0,069

$p = 0,003$ (significatif)

Fréquence - Sous-groupe (n = 554)

Fréquence	(%)
Plus d'une fois par session	9,9
Une fois par session	23,6
Environ une fois par année	28,5
Moins souvent	37,9
Total	100,0

L'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires au collégial

Q9. Jusqu'à quel point les facteurs suivants ont-ils joué dans le choix de l'établissement collégial que vous fréquentez actuellement ?

Proportion des répondants ayant répondu *beaucoup* ou *assez...*

Facteurs	Hétéros. (%)	LGBQ (%)	Total (%)	V de Cramer	<i>p</i>
Pour m'éloigner de ma famille	4,5	10,0	4,9	0,063	0,007 (signif.)
La proximité du cégep	71,6	51,3	70,3	0,109	0,000 (signif.)
Pour m'éloigner de mes ami-es et connaissances du secondaire	7,8	10,8	8,0	0,027	0,245 (n-signif.)
Pour vivre dans un milieu plus ouvert d'esprit	24,3	35,8	25,1	0,065	0,005 (signif.)
Les activités parascolaires y étant offertes	14,2	11,7	14,0	0,018	0,444 (n-signif.)
Pour vivre dans une plus grande ville	8,5	12,6	8,7	0,036	0,123 (n-signif.)
Le programme d'études	76,2	72,5	75,9	0,021	0,362 (n-signif.)
Pour suivre mes ami-es	22,2	17,5	21,9	0,028	0,225 (n-signif.)
Pour avoir la possibilité de rencontrer de nouvelles personnes	50,2	46,7	50,0	0,018	0,450 (n-signif.)
Pour aller étudier dans un environnement où on ne me connaît pas	9,9	18,3	10,4	0,068	0,003 (signif.)

La question 9 a ensuite été soumise à une *analyse en composantes principales* dans le but de savoir si certains facteurs intervenant dans le choix d'un établissement collégial étaient interreliés. Pour ce faire, nous avons utilisé comme variable de regroupement la région administrative, dans la mesure où nous trouvions un nombre satisfaisant de répondants dans chacune des régions sondées.

L'*analyse en composantes principales* détecte les items ayant un lien entre eux et les recoupe en dimensions selon un nombre que nous déterminons au départ. Ces dimensions ont toutes des

consistances internes différentes, et nous ne gardons que celles dont l'alpha de Cronbach est assez élevé (minimum: 0,500). L'examen des corrélations entre les items d'une même dimension permet de dégager certaines tendances et régularités, et d'ainsi attribuer *a posteriori* un nom à cette dimension.

Deux dimensions ont émergé:

- La première (OUVANYM) concerne la recherche d'ouverture, de nouveauté, et d'anonymat (s'éloigner de la famille et des connaissances du secondaire). Alpha = 0,703
- La deuxième (PROXAMI) concerne l'importance de rester près de chez soi et de maintenir son réseau social. Alpha = 0,530

La consistance interne de ces deux dimensions réunies s'élève à 0,862, ce qui est très bien. Le positionnement de chacun des sujets a ensuite été déterminé en fonction de ces deux dimensions, puis un test de différences de moyennes a été fait pour savoir s'il existait des différences significatives entre hétéros et LGBQ. La valeur peut osciller entre -1 et 1: -1 dénote que la dimension ne s'applique pas du tout au groupe et 1 qu'elle s'applique totalement.

Constats:

- OUVANYM: Les hétéros recherchent certes un peu d'ouverture, de nouveauté et d'anonymat, mais ce ne sont que des facteurs parmi tant d'autres. Quant au LGBQ, ils se démarquent significativement de la population générale des étudiants, car ce sont, dans leur cas, des facteurs déterminants dans le choix d'un cégep.

Moyenne pour les élèves hétérosexuels: -0,022

Moyenne pour les élèves LGBQ: 0,313

$p = 0,004$

- PROXAMI: Les hétéros sont un peu plus portés à rester près de chez eux et à considérer le maintien de leur réseau social. Les LGBQ, de leur côté, se démarquent de la population étudiante générale puisque c'est moins important pour eux.

Moyenne pour les élèves hétérosexuels: 0,018

Moyenne pour les élèves LGBQ: -0,273

$p = 0,0003$

Q10. Le tableau suivant présente différentes expériences et sentiments que vous pouvez vivre en tant qu'élève du niveau collégial. Pour chacun des énoncés, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE TOTALEMENT EN DÉSACCORD et « 5 » TOTALEMENT EN ACCORD. – Échelle d'appartenance de Carol Goodenow, 2003 (voir le questionnaire).

Excellente consistance de l'échelle: Alpha = 0,881

Score minimal possible: 18

Score maximal possible: 90

Score milieu: 54

Selon l'auto-identification

	Moyenne
Hétérosexuels	70,0
LGBQ	68,0
Ensemble des répondants	69,9

$p = 0,032$ (significatif)

Q34. Le tableau suivant présente différents énoncés concernant l'homosexualité. Pour chacun d'entre eux, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE TOTALEMENT EN DÉSACCORD et « 5 » TOTALEMENT EN ACCORD.

Énoncé	Moyenne
Beaucoup de gais et lesbiennes se servent de leur orientation sexuelle pour obtenir des privilèges particuliers.	1,60
Les gais et les lesbiennes semblent mettre l'accent sur ce qui les distingue des hétérosexuels et ne tiennent pas compte de leurs points de ressemblance avec eux.	2,38
Les gais et les lesbiennes n'ont pas tous les droits qu'il leur faut.*	2,88
L'idée que des universités puissent offrir aux étudiants des programmes en études gaies et lesbiennes est ridicule.	3,22
Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules parce qu'ils prétendent que l'orientation sexuelle d'une personne devrait être une source de fierté.	2,73
Les gais et les lesbiennes ont encore besoin de revendiquer l'égalité des droits.*	3,35
Les gais et les lesbiennes devraient arrêter de s'imposer aux autres avec leur style de vie.	2,54
Si les gais et lesbiennes veulent être traités comme tout le monde, ils doivent arrêter de faire tout un plat avec leur sexualité et leur culture.	3,06
On devrait admirer, pour leur courage, les gais et les lesbiennes qui affirment ouvertement leur orientation sexuelle.*	3,63
Les gais et les lesbiennes devraient cesser de se plaindre de la manière dont ils sont traités dans la société et devraient vivre leur vie, tout simplement.	2,83
Par ces temps difficiles sur le plan économique, l'argent des impôts ne devrait pas servir à soutenir les organisations gaies ou lesbiennes.	2,60
Les gais et lesbiennes sont devenus beaucoup trop exigeants dans leurs revendications pour l'égalité des droits.	2,57

* Items inversement recodés pour les calculs des différences de moyennes, car leur formulation originale dénote une attitude positive face à l'homosexualité.

L'ensemble de ces items, pris comme un tout, constituent une échelle permettant de mesurer les attitudes négatives envers l'homosexualité. Pour reprendre les termes exacts de ses auteurs (Morrison et Morrison, 2002), nous nous trouvons à mesurer l'importance de « l'homonégativité moderne » chez les jeunes québécois de niveau collégial.

Excellente consistance de l'échelle: $\alpha = 0,845$

Score minimal possible: 12

Score maximal possible: 60

Score milieu: 36

Répartition des scores

Catégories	(%)
Bas (12 à 24)	23,2
Moyen-bas (25 à 36)	50,1
Moyen-élevé (37 à 48)	22,3
Élevé (49 à 60)	4,7

Analyses différenciées

Selon le sexe

	Moyenne
Masculin	34,8
Féminin	29,2

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'auto-identification

	Moyenne
Hétérosexuels	31,8
LGBQ	27,7

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la pratique religieuse

	Moyenne
Pratiquant-e	32,7
Non pratiquant-e	31,4
Aucune religion, athée	31,1

$p = 0,048$ (significatif)

Selon le fait de connaître une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle

	Moyenne
Connaissent au moins une personne	30,8
Ne connaissent personne	35,5

$p = 0,000$ (significatif)

Selon la région

	Moyenne
Montréal RMR	31,8
Québec RMR	31,5
Autres	31,2

$p = 0,538$ (non significatif)

Selon la langue de l'établissement

	Moyenne
Français	31,8
Anglais	30,8

$p = 0,063$ (non significatif)

Selon la proportion hommes/femmes

	Moyenne
Majorit. H	35,3
Mixte	31,8
Majorit. F	28,4

$p = 0,000$ (significatif)

Selon l'existence perçue d'une politique, d'un règlement ou d'une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement

	Moyenne
Oui	30,6
Non/ne sait pas	32,0

$p = 0,001$ (significatif)

Selon l'inclusion perçue de l'orientation sexuelle dans la politique, le règlement ou la directive de l'école

	Moyenne
Oui	30,3
Non/ne sait pas	31,7

$p = 0,039$ (significatif)

Annexe G
Résultats globaux du volet B
Entrevues avec les jeunes LGBTQF

Dans le cadre de cette recherche, soixante-treize participant-es (dont 8 jeunes trans¹²) ont été interviewés à propos de leurs expériences scolaires liées à leur orientation sexuelle ou à leur identité de genre. Ces participant-es étaient âgés de 14 à 24 ans au moment de l’entrevue, s’identifiaient comme lesbienne, gai, bisexuel-le ou trans, questionnaient leur orientation sexuelle ou leur identité de genre, ou avaient un parent homosexuel (jeunes LGBTQF). Les témoignages font état des épisodes d’homophobie vécus ou observés à l’école secondaire et au cégep. Notons que le terme « homophobie » est utilisé dans ce résumé de manière inclusive et réfère aux expériences de discrimination vécues par les jeunes LGBTQF à cause de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre.

La totalité des participant-es interviewés rapportent avoir été victimes, témoins ou acteurs d’épisodes d’homophobie alors qu’ils fréquentaient l’école secondaire ou le cégep. La nature, la gravité et la fréquence de ces épisodes varient considérablement d’un jeune à l’autre. Ainsi, si la grande majorité des répondant-es déclarent entendre régulièrement des insultes homophobes en milieu scolaire, plus rares sont ceux qui rapportent avoir vécu des épisodes de violence physique ou de harcèlement sexuel. D’après les répondant-es, les agresseurs semblent préconiser des lieux où il y a peu ou pas de supervision (par ex. cafétéria, corridor et casiers, vestiaires), ce qui n’exclut pas que des propos et des railleries homophobes puissent se faire entendre en salle de classe, parfois même avec l’aval implicite d’un ou d’une enseignant-e. Un grand nombre de participant-es, particulièrement les jeunes trans ou ceux et celles dérogeant aux normes dans l’expression de leur genre, rapportent vivre ou anticiper vivre des difficultés particulières dans des lieux scolaires sexués, comme les vestiaires et les salles de bain. La majorité des participant-es ayant poursuivi leurs études collégiales s’entendent pour dire que l’homophobie est plus répandue et directe, voire plus physique, au secondaire qu’au collégial.

¹² Tout en étant prises en considération dans cette section, les expériences des jeunes transsexuel-les et transgenres ont fait l’objet d’un rapport distinct que l’on retrouve en annexe N.

Les actes d'homophobie vécus, anticipés ou observés par les jeunes interviewés, de même que les difficultés à découvrir et à vivre leur homosexualité/bisexualité dans un milieu scolaire qui tend à taire ces réalités, entraînent leur lot de conséquences négatives. Les participants ont été nombreux à rapporter vivre des difficultés psychologiques (diagnostiquées ou non), telles que des troubles de l'humeur (tristesse, repli sur soi, dépression), des troubles anxieux ou encore une faible estime d'eux-mêmes. Au moins neuf participants ont déclaré avoir eu des idéations suicidaires ou avoir fait une tentative de suicide en lien direct ou indirect avec l'homophobie vécue à l'école. Qui plus est, la diffusion de rumeurs négatives à leur sujet ou les stratégies d'évitement de l'homophobie mises en place par plusieurs jeunes alimentent leur difficulté à créer ou à maintenir des relations amicales en milieu scolaire, contribuant ainsi à accentuer leur sentiment d'isolement. Pour pallier ces malaises, certains participant-es ont rapporté avoir recours aux drogues et aux médicaments.

Ces conséquences ne sont pas sans impact sur le cheminement scolaire. Ainsi, parce qu'ils anticipent des épisodes d'homophobie ou parce qu'ils doivent côtoyer leurs agresseurs sur une base quotidienne, plusieurs participant-es rapportent se sentir mal à l'aise à l'école et avoir de la difficulté à se concentrer en classe. Certains vont même jusqu'à manquer un cours (souvent, l'éducation physique), ou encore une journée, parce qu'ils ne se sentent pas en sécurité dans leur milieu scolaire. Dans bien des cas, cet absentéisme témoigne du sentiment d'isolement des jeunes LGBTQF interviewés, dans la mesure où plusieurs d'entre eux rapportent l'absence d'intervention ou de compassion exprimée ouvertement de la part des enseignant-es à leur égard. La réussite scolaire de plusieurs jeunes victimes d'homophobie pâtit également de ces difficultés de concentration et de leur manque d'intérêt pour l'école, et ce, à différents degrés. Certains d'entre eux laissent entendre que leurs résultats scolaires ont connu une baisse importante à cause de l'homophobie vécue, alors que d'autres ont rapporté avoir

changé ou désiré changer d'établissement scolaire pour s'extirper d'un milieu où une réputation négative les suit. D'autres répondant-es, moins nombreux, ont, quant à eux, rapporté avoir abandonné l'école (ou désirer le faire) pour échapper aux actes homophobes.

Chez certains participant-es, cet absentéisme peut être contrecarré par des activités diverses qui ont lieu dans l'établissement scolaire, telles que les arts ou le sport. La pratique de ces activités parascolaires permet de créer un lien d'appartenance au milieu scolaire, ce lien étant considéré comme un facteur motivationnel pour rester sur les bancs d'école. D'autres participant-es se sont investis pleinement dans leurs études (ou dans un cours d'intérêt particulier) et ont misé sur leur réussite scolaire comme levier de résilience et comme moyen d'aller chercher une certaine valorisation personnelle, compte tenu des impacts psychologiques découlant de l'homophobie.

L'importance d'avoir des ami-es de minorités sexuelles et de fréquenter des groupes de soutien LGBT a été soulignée par plusieurs participant-es. Certains de ces ami-es, par l'affirmation de leur orientation sexuelle, ont également servi de modèles pour plusieurs participant-es. Également, ils leur ont permis de se sentir mieux compris sur la dimension de l'orientation sexuelle et les ont aidés à découvrir l'univers de l'homosexualité (par ex., le Village gai, des groupes LGBT, obtenir de l'information sur le sujet). Les groupes de soutien LGBT, quant à eux, ont été perçus par certains participant-es comme un endroit sécuritaire et comme un lieu de socialisation pour faire des rencontres amicales et amoureuses. Le fait de rejoindre un de ces groupes a été considéré par quelques jeunes interviewés comme une étape marquante dans leur cheminement personnel en lien avec l'orientation sexuelle et dans leur cheminement scolaire, en créant un fort lien d'appartenance au groupe LGBT annexé à l'établissement scolaire. Leur implication peut également avoir lieu au sein d'organismes communautaires s'adressant aux jeunes de minorités sexuelles. De façon plus large, pour

certaines jeunes de la région montréalaise, le Village gai peut aussi leur permettre de développer un sentiment d'appartenance et de sécurité.

Comme la société en général et, en corollaire, le milieu scolaire, se caractérise par une forte prédominance hétérosexuelle, les participant-es rapportent accorder beaucoup d'importance à leur intégration auprès de leurs pairs hétérosexuels, qui pourraient d'emblée être moins enclins à accepter leur orientation sexuelle. Au même titre que les amis de minorités sexuelles, les amis hétérosexuels offrent du soutien psychologique et les ont aidés à se défendre contre les agressions homophobes. Leur soutien est indéniable. Lorsque les participants ont fait leur *coming out* auprès d'eux, plusieurs nous ont confié que leurs relations sociales avec ces amis ont gagné sur le plan de la qualité et se sont vues marquées du sceau de l'authenticité. Les élèves hétérosexuels peuvent donc être des alliés qui permettent, par leur tolérance, d'encourager l'acceptation d'autrui.

De par leur position d'autorité et en raison des contacts fréquents avec les élèves, un bon nombre de participant-es ont discuté de l'importance d'obtenir le soutien des enseignants et des enseignantes. Ce soutien peut se traduire d'une pluralité de façons et peut concerner les difficultés scolaires, mais également les difficultés d'ordre personnel. Pour légitimer l'orientation sexuelle et offrir du soutien aux jeunes de minorités sexuelles, les participant-es ont rapporté que les professeur-es peuvent, par exemple, discuter adéquatement d'homosexualité en classe, montrer leur appui aux initiatives LGBT mises sur pied par les élèves (par ex., groupe LGBT, travaux sur l'homosexualité), raconter des anecdotes positives en lien avec des personnes de minorités sexuelles. Un autre type de soutien manifesté par le corps professoral qui a eu un impact considérable auprès des participant-es consiste à intervenir en faveur des jeunes associés à la diversité sexuelle, en situation d'homophobie ou à titre préventif. Ces interventions, pour la plupart faites verbalement, s'adressent souvent aux

agresseurs et peuvent impliquer des conséquences pour leurs gestes homophobes (retenue, copie, sortie du cours). Le fait que des actes homophobes soient survenus dans l'établissement scolaire est parfois l'élément déclencheur pour discuter de cette problématique en classe, ce qui permet de lancer le message que l'homophobie n'est pas acceptée et d'indiquer aux élèves de minorités sexuelles qu'ils ont leur place en milieu scolaire. Le soutien des professeur-es peut également se manifester sur une base personnelle, par exemple en acceptant d'appeler un élève trans par son prénom d'adoption plutôt que son prénom hérité.

Quant aux professeur-es présumés LGBT ou s'affichant comme faisant partie de la diversité sexuelle, ils peuvent offrir un soutien spécifique concernant l'orientation sexuelle en partageant leur propre vécu avec les participant-es ou en leur procurant des conseils. Ces professeur-es peuvent également représenter des modèles positifs, qui ont réussi socialement, permettant ainsi de redorer l'image sociale des personnes de minorités sexuelles qui sont souvent dépeintes négativement. S'ils ne sont pas présents dans le milieu scolaire, ni dans l'entourage des participant-es, ces modèles peuvent être incarnés par des personnalités publiques qui osent affirmer leur orientation sexuelle publiquement ou par des personnages, médiatisés par exemple dans des films ou dans des séries télévisées¹³.

Un bon nombre de jeunes interviewés indiquent que le sujet de l'homosexualité n'a pas été abordé pendant leur cheminement scolaire. Les participant-es attribuent souvent cette invisibilité au manque de connaissances qu'ont les professeur-es par rapport à cette thématique ou à la délicatesse du sujet qui peut entraîner la perte de contrôle de la classe. Malgré tout, certain-es enseignant-es ont fait des efforts pour en discuter en contexte de classe. La formule d'un débat ou d'une discussion en classe a souvent été proposée. De manière plus indirecte, parler de la biographie d'auteurs LGBT connus, présenter un film dans lequel un personnage

¹³ Soulignons à cet égard que les modèles de femmes sont relativement peu nombreux, que ce soit dans la sphère publique ou dans les médias.

LGBT évolue, utiliser un langage inclusif sont autant de moyens de mettre à l'avant-plan la diversité sexuelle sans nécessairement entrer dans le vif du sujet. D'autres participant-es ont rapporté avoir été marqués par le passage de personnes de minorités sexuelles qui sont venues témoigner en classe de leurs expériences en lien avec leur orientation sexuelle. En plus de leur fournir de l'information et des références sur le sujet, ces invités ont pu même servir de modèles à certains de nos participant-es. En contrepartie, ces moments de visibilité de l'homosexualité en classe pouvaient amener, chez les jeunes interviewés, un stress d'être étiquetés LGBT. Plusieurs participant-es, constatant l'invisibilité du sujet, ont pris l'initiative de rendre visible la diversité sexuelle en classe (orales, travaux, témoignages) ou ailleurs dans le milieu scolaire (par ex., mise sur pied de groupe LGBT, de kiosques lors de la Journée de lutte contre l'homophobie), ce qui implique la plupart du temps leur propre *coming out*.

Lorsque les participant-es se sentent à l'aise et en confiance par rapport à leur orientation sexuelle, plusieurs ont rapporté avoir divulgué leurs préférences sexuelles aux personnes de leur entourage. Compte tenu de la crainte des réactions négatives, la décision de cette divulgation est soupesée par plusieurs jeunes interviewés. Souvent, ils relatent le fait que le premier *coming out* peut être facilité s'il est fait auprès d'une autre personne elle-même non hétérosexuelle, car les risques de recevoir une réaction négative se trouvent minimisés. Ces jeunes de minorités sexuelles sont souvent rencontrés par l'entremise d'associations LGBT qui font partie des établissements scolaires, étant donné la quasi-invisibilité de ces élèves ailleurs dans l'école. Bref, divulguer son orientation sexuelle permet pour certains de démarrer littéralement une nouvelle vie. Qui plus est, une réaction positive de la part d'autrui lors du *coming out* permet d'asseoir une certaine confiance en soi, qui, à son tour, constitue un atout indéniable pour effectuer des *coming out* plus difficiles, par exemple aux parents, et pour répondre aux agresseurs et à l'homophobie. D'ailleurs, le fait de se défendre contre les

agresseurs a été identifié par plusieurs comme un important facteur de résilience qui leur confère un pouvoir en diminuant ou en stoppant l'homophobie qu'ils vivent. Pour certains jeunes, un caractère fort et imposant s'est révélé particulièrement aidant pour tenir tête à l'homophobie et aux agresseurs.

Pour plusieurs participant-es, le cheminement lié à leur orientation sexuelle, à savoir l'acceptation et la divulgation de leurs préférences sexuelles, a comporté des embûches de taille. Les jeunes interviewés sont souvent les mieux placés et les plus conscientisés quant aux répercussions néfastes de l'homophobie. Que ce soit de témoigner de leur vécu dans les écoles secondaires pour démystifier les préjugés entourant l'homosexualité ou de s'impliquer socialement pour offrir des ressources aux autres jeunes LGBT, les moyens trouvés par les participant-es pour lutter contre l'homophobie sont multiples. Ils utilisent à bon escient leur statut de « victimisé » pour s'aider eux-mêmes et pour s'impliquer dans la communauté LGBT. Un bon nombre de jeunes interviewés militent également en rendant visible l'homosexualité ou la bisexualité, et par le fait même leur propre orientation sexuelle, en milieu scolaire, contexte qui tend habituellement à rendre invisibles les orientations autres qu'hétérosexuelle. Une multiplicité de moyens sont mis de l'avant par ceux-ci: faire des travaux ou des oraux sur le sujet, mettre sur pied ou promouvoir des groupes LGBT scolaires, amener le sujet de l'homosexualité en classe, arborer des signes LGBT (bracelet ou collant de la Fierté gaie), etc.

Aux dires des jeunes interviewés, la non-conformité liée au genre (soit le fait d'adopter l'apparence, un comportement ou une préférence associée au sexe opposé) constitue un motif important de discrimination homophobe. Les participant-es, particulièrement ceux de sexe masculin, déclarent accorder beaucoup d'importance à l'idée « d'avoir l'air hétérosexuel » aux yeux de leurs camarades. Comme décrit par les répondant-es, ce jeu de l'hétérosexualité passe

autant par la distanciation des intérêts ou des éléments vestimentaires « gais » (ou associés au sexe opposé) que par le rapprochement de ceux qui sont adoptés par la norme.

Les jeunes LGBTQF rapportent étudier les signes d'ouverture à la diversité sexuelle émis par leur environnement scolaire avant d'y divulguer leur propre orientation sexuelle (ou celle d'un parent). L'existence d'une association gaie et lesbienne (ou LGBT), la tenue d'activités sur l'homosexualité, la visibilité de pairs, d'enseignant-es ou d'intervenant-es ouvertement gais et lesbiennes ainsi que la présence d'affiches sensibilisant à la diversité sexuelle sont autant de facteurs interprétés par ces jeunes comme des signes d'ouverture de leur école à la diversité sexuelle. À l'inverse, l'absence de ces facteurs, les blagues et les propos homophobes ou hétérosexistes tenus par des pairs ou des personnes en position d'autorité, de même que l'absence d'intervention pour mettre fin à l'homophobie sont tout aussi parlants pour ces jeunes, qui tendent alors à interpréter leur milieu scolaire comme davantage fermé à une éventuelle divulgation de leur part. Un autre facteur de vulnérabilité d'importance est le manque de soutien familial en lien avec l'orientation sexuelle, facteur plus souvent rapporté par les participant-es de notre échantillon nés hors du Québec.

Annexe H
Résultats du volet C
Guides d'intervention contre l'homophobie

Description des guide d'intervention évalués

Caractéristiques des guides d'intervention sélectionnés

Les guides d'intervention sélectionnés et soumis à l'évaluation sont au nombre de 18 et présentent les caractéristiques suivantes:

— Ils sont soit en français, soit en anglais, et offrent parfois un contenu dans les deux langues officielles. Aucun guide d'intervention dans une autre langue n'a été identifié. La majorité (13 sur 18) de ces guides d'intervention sont disponibles en français, à l'exception de ceux produits par les fédérations ou associations d'enseignants de provinces anglophones, soit 5 interventions sur 18.

— Ils s'adressent à une population d'élèves de l'enseignement secondaire ou collégial, ou plus généralement au milieu scolaire secondaire ou collégial.

— Ils sont accessibles depuis le Québec, et disponibles le cas échéant à travers le Québec.

— Les modes d'accès sont variables. Lorsqu'il s'agit de documents, ils peuvent être téléchargeables depuis un site Internet; les documents payants peuvent parfois être commandés en ligne, et dans quelques cas, le site offre le paiement sécurisé en ligne. Les guides d'intervention retenus ont également le mérite d'être peu onéreux, voire gratuits.

Quels acteurs produisent des guides d'intervention?

La recension des guides d'intervention disponibles au Québec montre que les acteurs œuvrant contre l'homophobie dans les milieux de l'éducation sont variés. Nous retrouvons en effet des acteurs du milieu scolaire proprement dit (fédérations et associations d'enseignants et d'enseignantes, syndicats), des organismes communautaires et enfin des organismes gouvernementaux et paragouvernementaux.

Les productions qui émergent du milieu scolaire lui-même le sont à l'initiative de deux types d'acteurs: les fédérations et associations d'enseignants, ainsi que les syndicats.

Il est à noter que la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), très présente dans les établissements scolaires de tous les niveaux, se démarque par le fait qu'elle a spécifiquement identifié les milieux de l'éducation dans ses orientations concernant la lutte contre l'homophobie et a produit deux guides d'intervention. La Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ, affiliée à la CSN) a également travaillé dans cette direction. Quant aux acteurs extérieurs au milieu de l'éducation, ce sont soit des organismes communautaires, soit des organismes gouvernementaux ou paragouvernementaux.

Les guides d'intervention évaluables dans le cadre de cette recherche sont donc en majorité issus du milieu scolaire. Nous constatons ainsi que les acteurs les plus dynamiques en matière de production de matériel d'intervention de lutte contre l'homophobie dans les milieux de l'éducation sont principalement les acteurs de ce milieu. Ils ont en effet produit 11 guides d'intervention. Soulignons toutefois que la majorité de ces guides (8/11) proviennent de l'extérieur du Québec. Suivent les organismes gouvernementaux et paragouvernementaux avec quatre guides d'intervention. Enfin, les organismes communautaires ont produit trois guides d'intervention satisfaisant à nos critères. À l'échelle du Québec, le matériel d'intervention provient dans des proportions à peu près équivalentes des organismes communautaires, des associations syndicales et des organismes paragouvernementaux.

Fédérations et associations, ou regroupements d'enseignants

Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCEE)

- *Contester le silence, contester la censure* (fiche 4)
- *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels* (fiche 8)
- *Apercevoir l'arc-en-ciel* (fiche 2)
- *Leçons apprises* (fiche 11)

The Alberta Teachers' Association

— *Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers*

(fiche 17)

— *Gay-Straight Student Alliances in Alberta Schools: A Guide for Teachers* (fiche 7)

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (FEO)

— *Imagine a World that is Free from Fear: A Kindergarten to Grade Eight Resource*

Addressing Issues relating to Homophobia and Heterosexism (fiche 10)

GALE BC (a group of lesbian, gay and bisexual educators and supportive colleagues)

— *Creating and Supporting Gay-Straight Student Alliances - Second edition* (fiche 5)

Syndicats

Centrale des Syndicats du Québec (CSQ)

— *Reconnaître l'homophobie, agir pour la contrer* (fiche 16)

— *Silence svp...* (fiche 18)

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ, CSN)

— *À propos des réalités gaies et lesbiennes. Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants* (fiche 1)

Organismes communautaires

Gris-Québec

Cet organisme a produit un ensemble de publications reliées à la lutte contre l'homophobie en milieu scolaire, dont *Comment créer votre comité allié! Un guide pédagogique à l'intention des milieux de la santé, des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires. Volet 2: guide d'activités* (fiche 3)

Gris-Montréal

— *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école. Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie. Guide pédagogique* (fiche 6)

Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie

— *Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes. Guide de ressources et de sensibilisation* (fiche 14)

Organismes gouvernementaux, ou paragouvernementaux

Direction de la santé publique du Québec

— *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité: 2 sessions. Document cadre de la formation et coffret d'intervention intervenants jeunesse* (fiche 15)

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)

— *L'homophobie Situations d'apprentissage — Premier cycle du secondaire* (fiche 12)

— *Homophobie à l'école. Module en ligne pour le personnel* (fiche 9)

— *L'homophobie, une peur qui va droit au cœur. Formation aux enseignants* (fiche 13)

Quelles clientèles et populations sont ciblées?

Il faut distinguer entre les personnes susceptibles de lire les guides d'intervention ou les documents d'accompagnement d'une formation (soit la clientèle) et la population ciblée par les interventions qui s'ensuivent (le milieu scolaire, les élèves, etc.). La plupart des guides d'intervention présentés ici sont destinés aux enseignants et aux enseignantes de même qu'au personnel des milieux de l'éducation afin qu'ils deviennent des intervenants et des intervenantes informés et outillés auprès des élèves et dans le milieu scolaire plus généralement. Il s'agit le plus souvent de guides d'intervention qui s'apparentent à des programmes d'intervention de type universel, et s'adressent plus souvent au milieu scolaire en

général, ainsi qu'au cadre restreint de la classe. Selon Miller *et al.*¹⁴, ce type d'intervention vise essentiellement le développement de compétences chez les enfants et les adolescents et la réduction des comportements inadéquats ainsi que l'amélioration du milieu de vie de l'élève.

Les principaux thèmes et pistes d'intervention qui ressortent des guides recensés sont les suivants:

- sensibilisation des élèves aux manifestations de l'homophobie et aux répercussions sur les jeunes LGBTQ;
- identification des rapports de domination et leur explication;
- identification des comportements homophobes;
- apprentissage des rapports égalitaires et des comportements inclusifs.

Le contenu des interventions

Contenu informatif

La plupart des guides d'intervention visent à sensibiliser les intervenants et les intervenantes des milieux de l'éducation aux réalités vécues par les jeunes LGBTQ. Si le vocabulaire utilisé varie dans l'énoncé des objectifs, on constate par contre une similarité dans les objectifs poursuivis. Il s'agit en règle générale d'informer et d'outiller intervenants et les intervenantes de manière à ce qu'ils et elles puissent contribuer à améliorer le quotidien scolaire des jeunes LGBTQ. Les guides offrent ainsi un contenu leur permettant de reconnaître les situations de discrimination homophobe qu'ils et elles sont susceptibles de rencontrer, voire de perpétrer eux-mêmes des actes homophobes.

La majorité des guides présentent ainsi des informations, des résultats de recherches et des statistiques concernant différentes facettes de l'homophobie touchant plus particulièrement

¹⁴ Miller, G.E., Brehm, K. et Whitehouse, S. (1998), cité In Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation*. Presses Université du Québec, tome II, chap. 4, p. 165-214.

les jeunes LGBTQ. On trouve généralement une section présentant les définitions de termes pertinents comme l'homosexualité, l'orientation sexuelle, la discrimination, etc.

La qualité informative du matériel examiné est cependant très variable. Parfois, le format très court empêche de présenter des explications suffisamment développées. Dans d'autres cas, les organismes disposent de ressources suffisantes pour faire appel à une expertise scientifique qui permet de produire un guide ou une formation très complète, et dont le contenu est de grande qualité. C'est le cas de la formation *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité* (fiche 15), ainsi que de l'intervention *Apercevoir l'arc-en-ciel* (fiche 2). On peut relever également le guide d'intervention *Leçons apprises* (fiche 11) qui possède une originalité intéressante par rapport à l'ensemble du matériel évalué. Il présente en effet de nombreuses histoires de succès qui permettent d'apporter des exemples vécus d'interventions réussies.

Contenu pédagogique

Le contenu pédagogique désigne des éléments d'intervention concrets, applicables par les intervenants et les intervenantes dans leur quotidien professionnel. Ce contenu concerne trois types d'activités: des conseils destinés à mettre en place des comités de soutien aux élèves LGBTQ; des activités pédagogiques de sensibilisation des élèves; enfin, des études de cas et des mises en situation destinées aux intervenants et intervenantes.

Nous présentons ci-dessous un classement des guides d'intervention en fonction des trois types de contenu pédagogique offert.

Guides d'aide à la création de comités d'alliés entre élèves/intervenant-es gais et hétérosexuels

Ces guides offrent un contenu pragmatique et proposent des éléments concrets et applicables (fiches 3; 5; 7; 8).

— *Comment créer votre comité allié! Un guide pédagogique à l'intention des milieux de la santé, des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires.* (Gris-Québec-fiche 3)

— *Creating and Supporting Gay-Straight Student Alliances - Second Ed.* (GALE BC – fiche 5)

— *Gay-Straight Student Alliances in Alberta Schools: A Guide For Teachers* (ATA – fiche 7)

— *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels* (FCEE – fiche 8)

Nous avons relevé la qualité du contenu et de la forme du guide produit par la FCEE (fiche 8).

Le soin apporté à dépister les obstacles, ainsi que les stratégies concrètes et illustrées pour les lever constituent un point fort. Également, les facteurs de succès et les personnes à gagner à la cause sont bien identifiés. Tous ces éléments en font un outil dont l'efficacité est très probable.

Guides d'intervention proposant des activités pédagogiques

La majorité des guides proposent des pistes d'action dans le milieu ou dans les classes, mais seulement six d'entre eux offrent des activités pédagogiques concrètes. (Fiche 2; 6; 10; 12; 15; 18). Il peut s'agir d'activités reliées à l'estime de soi, la fierté, la famille, les contraintes reliées au genre féminin ou masculin (fiche 10), ou encore d'activités de sensibilisation au vécu des jeunes LGBTQ en milieu scolaire (fiches 12; 18). Dans le cadre de la formation *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité*, les participants se voient remettre un coffre d'outils très développé (disponible sur CD) qu'ils peuvent utiliser pour mener des activités en classe ou dans le milieu scolaire (5).

Guides d'intervention offrant des mises en situation pour les intervenant-es

Quelques guides proposent des conseils destinés à aider les intervenants et intervenantes à faire face à diverses situations:

— Repérer leur propre homophobie et modifier leurs comportements ainsi que leurs discours de manière à les rendre plus inclusifs (fiches 9; 13);

— Aider les intervenants et les intervenantes à réagir de manière appropriée dans des situations types, à partir de mises en situation variables: manifestations d’homophobie dont ils seraient témoins, fournir un soutien à un jeune LGBTQ, etc. (fiches 13; 17).

L’inclusion de la diversité sexuelle et de la diversité culturelle

Inclusion des différents aspects de la diversité sexuelle

L’examen des guides d’intervention montre que les traditions francophone et anglophone divergent sur la question de la diversité sexuelle. Le terme même de diversité sexuelle appartient à la tradition anglophone et permet de prendre en considération l’ensemble des populations dont l’orientation sexuelle ou l’identité de genre s’écarte de la norme dominante. La tradition francophone est plus restrictive et consiste le plus fréquemment à œuvrer en faveur d’une plus grande ouverture envers l’homosexualité et parfois la bisexualité. Ce faisant, cette tradition laisse dans l’ombre les personnes qui n’entrent pas dans ces catégories, soit les personnes transgenres et les personnes transsexuelles, mais également les personnes en questionnement. Dans la tradition anglophone, la discrimination vécue par les personnes des minorités sexuelles est réputée découler de l’hétérosexisme et est donc en premier lieu une discrimination systématique à l’encontre de tous ceux et celles qui dérogent à la norme dominante de l’hétérosexualité et des modèles de genre qui contribuent à reproduire cette norme. Dans la tradition francophone, la discrimination vécue par les personnes des minorités sexuelles est plus souvent désignée comme étant de l’homophobie, terme qui évoque a priori la seule homosexualité, voire l’homosexualité masculine, et non pas les diverses minorités sexuelles.

Plusieurs guides sont en effet élaborées à partir d’une définition de l’homophobie en tant que discrimination exercée à l’encontre des personnes gaies et lesbiennes. Or, ce type de

discrimination peut être exercé également contre des personnes bisexuelles, des jeunes en questionnement, des transgenres ou transsexuelles, des jeunes dont l'expression de genre déroge aux modèles stéréotypés ou encore des jeunes issus de familles homoparentales. Les guides produits par la FCEE parviennent à inclure l'ensemble de ces personnes en s'appuyant sur le principe de diversité sexuelle. Par exemple, le guide *Apercevoir l'Arc en ciel* (fiche 2) présente des éléments intéressants et approfondis concernant ces clientèles. C'est le cas également des guides *Contester le silence, contester la censure* ou *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité* (fiches 4 et 15), en particulier en ce qui concerne les jeunes issus des familles homoparentales.

Partant du principe selon lequel l'école se doit d'être un lieu sécuritaire et accueillant pour tous et toutes, ces guides défendent le point de vue selon lequel une politique d'inclusion répondant véritablement à ces objectifs ne peut et ne doit pas exclure quiconque. De manière générale, les guides évalués gagneraient à élargir leur contenu dans un souci d'inclusion de la diversité sexuelle sous toutes ses formes. Des recherches récentes conduites au Canada plaident en ce sens, révélant que les difficultés et les discriminations subies par les jeunes des minorités sexuelles varient de façon parfois considérable selon leur orientation sexuelle (homosexualité masculine, lesbianisme, bisexualité) et selon leur identité de genre (jeunes transsexuels, transgenres ou au genre atypique).

Mentionnons au passage une formation conçue et diffusée par la Coalition des familles homoparentales¹⁵. Cette formation, bien que s'adressant à des intervenants et des intervenantes œuvrant auprès des jeunes enfants, se démarque par la qualité de son contenu et de l'approche des enjeux qui concernent les jeunes qui grandissent dans des familles homoparentales. La formation est assurée par des formateurs qualifiés dans les milieux qui en font la demande.

¹⁵ *Regards sur les familles homoparentales, une formation pour passer à l'action.*
<http://www.familleshomoparentales.org/html/fr/mels.html>

Inclusion des membres des communautés culturelles

Dans le contexte multiculturel québécois, les jeunes LGBTQ sont issus d'un éventail de communautés culturelles. Pourtant, peu d'interventions semblent en avoir pris acte, alors que l'ouverture eu égard à la diversité sexuelle varie de manière importante selon les communautés culturelles. Les jeunes LGBT appartenant à une communauté culturelle peuvent donc expérimenter des difficultés particulières qu'il est important de prendre en compte. Moins du tiers des guides d'intervention évaluées répondent à cette exigence (voir fiches 2; 6; 8; 10; 14).

On note cependant que deux guides en particulier permettent d'aborder de manière approfondie les questions entourant la diversité sexuelle pour une clientèle incluant des membres des Premières nations (fiches 2 et 10).

Mise en œuvre des interventions

La mise en œuvre des interventions de lutte contre l'homophobie dans les milieux de l'éducation nécessite plusieurs étapes, et les facteurs facilitant ou, au contraire, générant des obstacles dépendent essentiellement de l'institutionnalisation des interventions. En effet, l'efficacité optimale des programmes d'intervention de qualité exige leur maintien dans le milieu. L'institutionnalisation permet non seulement d'assurer ce maintien, mais également de « faire en sorte que le programme soit complètement intégré à la culture, à la structure et aux procédures de l'organisation »¹⁶. Le concept d'institutionnalisation désigne ainsi une stratégie d'implantation systématique des interventions, qui permet de contourner ou de ne pas s'enliser dans les étapes préalables à la mise en œuvre des interventions, soit leur diffusion (par exemple, que les guides et le matériel d'intervention disponibles soient connus des

¹⁶ Normandeau, S., D. Damant et M. Rinfret-Raynor (2004). *La diffusion des programmes de prévention de la violence à l'école*, Collection Études et analyses, no 29, Montréal et Québec, Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes, p. 17.

établissements scolaires) et leur adoption par les écoles (ce qui nécessite une volonté et une sensibilisation à la problématique).

Les guides d'intervention et les interventions elles-mêmes de lutte contre l'homophobie et l'hétérosexisme doivent faire l'objet d'études d'impact afin de mesurer leur efficacité et afin que leur implantation plus large puisse être envisagée, comme c'est le cas pour certains programmes de lutte à la violence en milieu scolaire. En ce qui a trait aux guides d'intervention, il est donc nécessaire de connaître leur degré de diffusion et d'utilisation. Or, nous avons constaté au cours de cette recherche qu'aucune évaluation n'est disponible quant à la mise en œuvre des guides évalués. Nous savons quelles ressources sont disponibles pour les intervenants et les intervenantes en milieu scolaire qui souhaitent lutter contre l'homophobie, mais il n'existe pas de données systématiques permettant de connaître le degré de diffusion et d'utilisation de ces outils, ni leur appréciation, ni la mise en application du matériel ou des activités pédagogiques proposés. Sur le plan de la diffusion, il est apparu que les interventions de lutte contre l'homophobie sont fréquemment absentes des recensions de programmes de lutte à la violence en milieu scolaire, y compris les plus récentes¹⁷.

De manière générale, les experts soutiennent que les programmes d'intervention doivent faire l'objet d'une évaluation d'implantation et d'impact, c'est-à-dire « de leur efficacité à modifier les connaissances, attitudes et comportements des jeunes »¹⁸ par rapport aux objectifs poursuivis. Les programmes ayant démontré leur efficacité peuvent alors faire l'objet d'une diffusion plus large et être implantés dans l'ensemble des milieux de l'éducation afin d'avoir des effets tangibles sur les problématiques ciblées.

¹⁷ Gaudet, J. et A. Breton (2009). *Recension des programmes d'intervention visant le mieux-vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?*, Montréal, Institut Pacifique/Conseil canadien sur l'apprentissage.

¹⁸ Normandeau *et al.*, op. cit.

L'institutionnalisation permet également de pérenniser le financement des programmes d'intervention, condition indispensable et souvent obstacle majeur et récurrent à leur mise en œuvre dans les milieux de l'éducation. Elle permettrait également une meilleure actualisation du contenu des interventions, à la fois du point de vue des connaissances scientifiques sur les diverses dimensions de l'homophobie en milieu scolaire, mais également sur les avancées en terme d'efficacité (études d'impacts des interventions), actualisation permettant d'accroître l'efficacité des interventions. La mise en place d'un processus de consultation auprès d'experts, afin de valider le contenu des interventions, est grandement facilitée lorsque celles-ci ont été institutionnalisées. La plupart des guides évalués n'ont pas fait l'objet d'une actualisation, ce qui limite leur intérêt. Beaucoup d'entre eux présentent des données qui ont parfois été infirmées par des études ultérieures, et souvent ne rendent pas compte de l'avancement des connaissances sur le sujet. De plus, ils dirigent les intervenants et intervenantes vers des ressources qui ne sont parfois plus disponibles (organismes communautaires dissous, adresses Internet inexistantes, etc.)

Conclusion

Les interventions évaluées permettent d'identifier diverses démarches susceptibles d'améliorer significativement la sécurité et le bien-être de toutes les personnes qui fréquentent les milieux de l'éducation, jeunes et adultes. Les plus fréquentes sont les suivantes:

- agir au niveau de la démystification auprès des acteurs des milieux de l'éducation;
- agir au niveau des classes par des activités de sensibilisation, d'information, etc.;
- agir au niveau de chaque établissement scolaire pour mettre sur pied une politique et des règlements qui annoncent clairement la tolérance zéro face à la discrimination de nature hétérosexiste;

- agir au niveau des bibliothèques scolaires: favoriser l'inclusion de documents reliés à la diversité sexuelle et rendre visibles ces réalités;
- favoriser la création de lieux d'alliances entre élèves associés à la diversité sexuelle et élèves hétérosexuels.

En conclusion, la recension des guides d'intervention produits depuis 2000 et disponibles au Québec montre que de nombreux acteurs sociaux s'engagent dans la lutte contre l'homophobie. Cependant, nous avons constaté au cours de cette recherche qu'aucune évaluation n'est disponible quant à l'utilisation des guides d'intervention examinés, ou encore à la mise en œuvre d'interventions de lutte contre l'homophobie dans les écoles du Québec, comme c'est le cas pour certains programmes de lutte à la violence en milieu scolaire. Plusieurs des documents recensés mériteraient d'être mieux connus et diffusés plus largement. Des ressources insuffisantes limitent souvent les possibilités quant à la mise à jour des outils et guides d'intervention, et à leur diffusion auprès d'un plus large public à l'échelle provinciale. Enfin, il n'existe pas non plus d'études concernant les retombées ultérieures des interventions quant à l'amélioration du climat scolaire et au sentiment de sécurité ressenti par les élèves LGBTQF.

Fiches descriptives des guides d'intervention évalués

Dans cette section, chaque guide d'intervention est présenté sous forme de fiche descriptive. Les fiches sont classées par ordre alphabétique de titre. L'organisme promoteur du guide d'intervention est identifié en premier lieu, suivi par le titre du guide d'intervention. Les coordonnées des organismes promoteurs figurent à la suite des fiches descriptives, par ordre alphabétique. Chaque guide d'intervention est caractérisé selon les six rubriques suivantes:

Description des guides d'intervention: Indique le type de guide, sa disponibilité en français et/ou en anglais, et les informations sur le coût et l'accessibilité (lorsque les ressources sont téléchargeables, l'adresse d'accès sur Internet est mentionnée).

Public cible: Indique les catégories d'intervenants et d'intervenantes auxquels le programme d'intervention est destiné.

Clientèle visée: Indique le niveau scolaire ou l'âge des jeunes auxquels le programme et le matériel d'intervention s'adressent.

Objectif(s) du programme d'intervention: Énonce les effets poursuivis.

Thème(s) abordé(s): Définit les thèmes ou idées abordées dans le guide d'intervention.

Informations complémentaires (optionnel): Fait état de toute autre information jugée pertinente.

Bilan: Section faisant brièvement état des points forts et faibles du guide d'intervention.

Fiche 1. À propos des réalités gaies et lesbiennes. Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants

Description: Guide pédagogique gratuit, disponible en français, 2003, 46 p. En ligne: http://www.fneeq.qc.ca/fr/fneeq/instances/26e_congrxs_fxdxral_2003/GUIDE_HOMOPHOBI E.pdf

Clientèle: Enseignantes et enseignants

Population cible: Milieu scolaire; adolescents et jeunes adultes

Objectif

Ce guide vise à donner des informations et des moyens aux personnes qui voudraient s'engager à offrir un soutien aux jeunes ou bien à lutter contre la discrimination et l'homophobie à l'école secondaire et au cégep

Thèmes abordés

Pertinence de l'intervention en milieu scolaire

Quelques définitions

Formes et manifestations de l'homophobie

Conséquences de l'homophobie

Conséquences de l'hétérosexisme

La diversité sexuelle: homosexualité, transgenrisme, transsexuel-le, hétérosexuel-le...

Aspects légaux et éthiques reliés à la responsabilité du personnel scolaire et du milieu de l'éducation; cadre juridique

Rôle des différentes personnes intervenantes

Quelques statistiques sur les comportements et les habitudes sociales des jeunes: données chiffrées sur la sexualité des jeunes, la faible estime de soi, la violence et la victimisation, consommation de drogues.

Liste de ressources et documents pertinents: groupes communautaires et associations, dont deux pour les membres des communautés culturelles, sites Internet; références et documentation; formation

Bilan

Ce document est rédigé dans la perspective du respect des droits de la personne et de l'éducation à la citoyenneté. Il propose des pistes d'interventions intéressantes, notamment la mise en place de comités de soutien permanents, animés par des enseignants et des enseignantes, l'organisation d'une journée de sensibilisation, l'adoption d'exemples inclusifs dans le contenu des cours, etc. Il propose des ressources francophones, à travers le Québec.

Fiche 2. Apercevoir l'arc-en-ciel: les enseignantes et enseignants réfléchissent sur les questions relatives à la bisexualité, à la bispiritualité, à l'homosexualité et au transgendérisme

Description: Guide pédagogique et de ressources, au coût de 10 \$ et 5 \$ de frais de port. Disponible en anglais et en français, 2003, 138 p. Commande et paiement en ligne: http://www.ctf-fce.ca/f/publications/ctf_publications.asp

Clientèle: Personnel enseignant

Population cible: Élèves du secondaire; élèves du collégial; milieu scolaire

Objectifs

Fournir de l'information actuelle et pertinente sur les réalités BBHT (bisexuelles, bispirituelles, homosexuelles et transgendéristes¹⁹) dans les écoles et les salles de classe

Amorcer un dialogue par le partage d'histoires et de récits vécus

Offrir une liste de ressources utilisables en salle de classe

Thèmes abordés

Pertinence de l'intervention en milieu scolaire

Formes et manifestations de l'homophobie

Conséquences de l'homophobie

Conséquences de l'hétérosexisme

Mythes reliés à l'homophobie

Multiculturalisme et orientation sexuelle

Homosexualité féminine et homosexualité masculine

La diversité sexuelle

Aspects légaux reliés à la responsabilité du personnel scolaire et des milieux jeunesse

Homoparentalité

Le *coming out*...

Section définitions: très complète.

Liste de ressources et documents pertinents:

organisations internationales, nationales et provinciales; ressources pédagogiques pour enseignant-es; ressources à l'intention du personnel (livres et articles, études gouvernementales); vidéo et films pour enseignant-e.

Bilan

Intervention complète, très bien documentée, offre de nombreuses ressources pédagogiques aux enseignant-es. Les ressources recensées pour les enseignant-es (livres, articles et vidéos) sont majoritairement en français. Ce n'est pas le cas pour les ressources pédagogiques.

¹⁹ Nous avons repris les termes utilisés dans les documents originaux. L'Office de la langue française recommande plutôt de traduire *transgenderism* par transgénérisme (et non transgendrisme ou transgendérisme). On parlera aussi des transidentités.

Fiche 3. Comment créer votre comité allié! Un guide pédagogique à l'intention des milieux de la santé, des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires. Volet 2: guide d'activités

Description: Guide pédagogique au coût de 15 \$, 2007, 69 p. Disponible en français. www.grisquebec.org

Clientèle: Intervenants milieux de la santé, services sociaux, communautaire, éducation

Population cible: Élèves du secondaire; élèves du collégial; milieu scolaire

Objectifs

Aider les intervenant-es à mettre sur pied un comité allié

Présenter la formation d'un comité allié en 10 étapes ainsi qu'une boîte à outils pour le fonctionnement du Comité Allié

Thèmes abordés

Argumentaire afin d'obtenir l'appui ou l'accord de la direction et du comité de parents

Les 10 étapes à suivre et démarches à effectuer pour la création d'un comité allié

Conseils pour animer le comité (activités, recrutement de membres)

Une boîte à outils pour aider à créer un comité allié: outils pour le fonctionnement, assurer la participation des membres, techniques d'animation, faire face à certaines difficultés, etc.

Études scientifiques

Témoignages

Mythes reliés à la diversité sexuelle

Courte liste de ressources et documents pertinents

Section de définitions nombreuses et succinctes.

Autre information

Les ressources proposées sont limitées, et concernent surtout la ville de Québec.

Bilan

Ce guide est un outil intéressant et original. La création de comités d'alliés est une stratégie d'intervention moins connue au Québec que dans le reste du Canada et aux États-Unis. L'utilité du guide est cependant limitée pour certaines étapes particulières. Certains aspects reliés au démarrage et au fonctionnement des comités alliés sont absents: structures des comités, fonction des comités, obstacles à surmonter et pistes pour y parvenir. D'autres sections ne proposent pas beaucoup de stratégies concrètes (comment recruter des participants, trouver du soutien parmi les professeurs ou autres intervenant-es, ce qui limite l'efficacité du guide.

Fiche 4. Contester le silence, contester la censure

Description: Guide de ressources au coût de 15 \$, et 5 \$ de frais de port, 2007, 95 p.
Disponible en français et en anglais.

Clientèle: Personnel des bibliothèques scolaires et publiques, intervenant-es en milieu scolaire; étudiant-es universitaires en enseignement, bibliothéconomie ou sciences de l'information; bibliothèques collégiales et universitaires.

Population cible: Milieu scolaire de la maternelle à la 12e année; milieu collégial

Objectif

Outiller les bibliothécaires scolaires et publics à rendre leur collection plus inclusive

Thèmes abordés

Enjeux et perspectives politiques

Cadre éthique et législatif de promotion de la justice sociale dans le milieu scolaire

Formes de discrimination homophobe

Mythes et stéréotypes reliés aux réalités des personnes LGBT

Informations sur les réalités des jeunes LGBT

Stratégies pour favoriser des collections et des services inclusifs

Politiques des conseils d'administration et mesures législatives

Liste de ressources et documents pertinents: livres d'images pour élèves du primaire, du secondaire (1er et 2e cycles) et jeunes adultes; vidéos éducatives; ressources professionnelles; documents reliés à la formulation de politiques; documents reliés à l'élaboration des programmes d'études; documents sur la censure et les textes éducatifs; sites Internet liés à l'éducation; études scientifiques

Section de définitions très développée

Bilan

Ce guide aborde des questions relativement absentes des autres interventions évaluées. L'originalité de cette intervention tient également à ce que l'inclusion des minorités sexuelles est abordée d'un point de vue éthique, centré sur la responsabilité morale et légale du milieu scolaire, dans une perspective de justice sociale.

La nécessité pour le milieu scolaire, et les bibliothèques en particulier, d'offrir des ressources LGBT est bien argumentée. Ce guide présente cependant un point faible, étant donné qu'une partie importante est consacrée à offrir des références de documents à intégrer dans les bibliothèques scolaires, on regrette que les références soient en majorité en anglais, très peu sont bilingues. Nous ne disposons pas d'une ressource similaire pour les établissements francophones.

Fiche 5. Creating and supporting a gay–straight alliance - second edition.

Description: Guide pédagogique gratuit, 2004, 22 p.

En ligne: <http://www.galebc.org/GSAbooklet2004.pdf>. Disponible en anglais.

Clientèle: Étudiant-es et enseignant-es

Population cible: Élèves du secondaire; élèves du collégial; milieu scolaire

Objectif

Outiller les élèves et les enseignant-es qui souhaitent mettre sur pied un comité d’alliés

Thèmes abordés

Définitions de ce qu’est un comité allié

Fournit des arguments pour appuyer la création de comités d’alliés, ainsi que des conseils pour démarrer un comité allié, assurer son bon fonctionnement

La plus grande partie du guide est consacrée aux ressources disponibles pour les comités alliés

De nombreuses idées d’animation et d’activités pour les groupes d’alliés sont proposées, des films, des livres, des ressources Internet (21 pages)

Une page donne des conseils aux intervenants qui souhaitent devenir conseillers dans un comité allié, ainsi que des ressources (formations offertes par GALE BC, et manuels)

Liste de ressources et documents pertinents: sites Internet; films, documentaires; romans; livres sur des questions LGBTQ; ressources à l’intention du personnel (manuels)

Bilan

Étant donné la répartition du contenu, ce guide est particulièrement utile pour animer un comité, trouver des idées d’activités, sensibiliser aux bonnes pratiques au sein du comité et dans les communications avec les institutions.

Les informations pour la mise en place d’un comité allié, la structure, les conseils pour contourner les obstacles, etc. sont par contre lacunaires.

Fiche 6. Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école. Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie. Guide pédagogique

Description: Guide pédagogique disponible en français, 2003, 120 p. 15 \$.

Clientèle: Personnel enseignant du primaire et du secondaire, professionnels non enseignants et intervenants des milieux jeunesse (membres des conseils d'établissement, directeurs des établissements scolaires, animateurs, infirmière scolaire, psychoéducateur, psychologue, travailleur social, conseiller pédagogique).

Population cible: Élèves du primaire; élèves du secondaire

Objectifs

Aider la clientèle à aborder les questions d'homosexualité et d'homophobie avec les jeunes: connaissances et attitudes à privilégier auprès des élèves

Enrichir les interventions de démystification de l'homosexualité offertes par les GRIS dans les écoles du Québec et poursuivre la sensibilisation

Combattre les préjugés et la violence homophobe

Ce guide peut «élargir l'approche en éducation sexuelle qui [...] n'aborde que le développement de la sexualité chez les personnes d'orientation hétérosexuelle » (p. 7)

Thèmes abordés

Pourquoi aborder l'homosexualité et l'homophobie à l'école?

Améliorer ses connaissances: définitions, manifestations et conséquences de l'homophobie

Activités pédagogiques à réaliser en classe: à l'école primaire; à l'école secondaire

La diversité des orientations sexuelles

Définitions

Quelques mythes à propos de l'homosexualité

Liste de ressources et documents pertinents

Ressources communautaires, sites Internet informatifs; sites Internet de discussion; romans; films; émissions télévisées; documentaires; formations complémentaires; dépliants informatifs; groupes de soutien; ressources pour les bibliothèques scolaires; études scientifiques.

Bilan

Cette intervention est bien construite et argumentée. Les activités pédagogiques proposées et les ressources recensées sont un point fort. Le document nécessite une mise à jour.

Fiche 7. Gay-Straight Student Alliances in Alberta Schools: A Guide For Teachers

Description: Guide pédagogique gratuit disponible en anglais, 2006, 36 p. Accessible en ligne: [http://www.teachers.ab.ca/Issues %20In %20Education/Diversity %20and %20Human %20Rights/Sexual %20Orientation/Gay-Straight %20Student %20Alliances/Pages/Index.aspx](http://www.teachers.ab.ca/Issues%20In%20Education/Diversity%20and%20Human%20Rights/Sexual%20Orientation/Gay-Straight%20Student%20Alliances/Pages/Index.aspx).

Clientèle: Enseignant-es.

Population cible: Élèves de secondaire; élèves de collégial; milieu scolaire

Objectif

Fournir des informations de base au personnel enseignant qui met sur pied des comités alliés

Thèmes abordés

Enjeux reliés à la diversité sexuelle

Besoins en santé et sécurité des LGBT

Coming out

Stratégies pratiques et suggestions pour aider à surmonter les obstacles et les défis potentiels

Renforcer la résilience des élèves BBGLT et alliés

Pertinence de l'intervention en milieu scolaire

Pertinence des comités alliés en milieu scolaire

Formes et manifestations de l'homophobie

Conséquences de l'homophobie

Conséquences de l'hétérosexisme

La diversité sexuelle: homosexualité, transgenrisme, transsexuel(le), hétérosexuel(le)...

Aspects légaux reliés à la responsabilité du personnel scolaire et des milieux jeunesse

Courte liste de ressources et documents pertinents: les ressources proposées sont limitées à l'Alberta, ou nationales: guides de sensibilisation et ateliers de formation de l'ATA; sites Internet; études scientifiques.

Bilan

Ce guide est une version abrégée et en anglais du document produit par la FCEE, Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels. Vu l'absence de références en français, ce dernier document est à privilégier pour une clientèle francophone.

Fiche 8. Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels

Description: Guide pédagogique au coût de 10 \$ et 5 \$ de frais de port, 2006, 61 p. Disponible en français et en anglais. Commande en ligne possible, sur facture ou avec Visa.

Clientèle: Personnel enseignant, gestionnaires et conseiller-es scolaires (de la maternelle au cégep)

Population cible: Élèves du secondaire; élèves du collégial; milieu scolaire

Objectifs

Aider le personnel d'éducation à créer un espace sûr, inclusif et accueillant pour les élèves LGBTQ et alliés

Créer un dialogue et sensibiliser les personnes au sujet des besoins en matière de santé et de sécurité des élèves LGBTQ et alliés

Renforcer la résilience des élèves LGBTQ et alliés

Développer la capacité des éducateurs et éducatrices d'appuyer et de soutenir les alliances d'élèves gais et hétérosexuels dans leurs écoles

Thèmes abordés

Définition de ce qu'est un comité allié

Les quatre rôles et types principaux de comités alliés dans les écoles

Pertinence de mettre en place des comités alliés dans les écoles

Obstacles rencontrés par les personnes favorables aux comités alliés

Conseils pour vaincre ces obstacles

Mettre sur pied un comité allié – suggestions et stratégies à l'intention du corps enseignant et des élèves

Élaborer un plan d'action pour le comité allié

Lois et politiques directrices (Charte canadienne des droits et liberté; Loi canadienne sur les droits de la personne)

Conseils pratiques et stratégies pour encourager l'adhésion de nouveaux membres et la participation des élèves à participer à un comité allié

Les comités alliés et le renforcement de la capacité éducationnelle et de la résilience des jeunes

Section de définitions très développée

Liste de ressources et documents pertinents: sites Internet, romans ou fictions; livres pour les intervenant-es; films et documentaires; études scientifiques

Bilan

C'est un guide d'intervention complet qui offre une information exhaustive pour qui souhaite mettre sur pied un comité allié dans son établissement scolaire. On regrette cependant le nombre restreint de références offertes en langue française. Le guide propose des ressources à travers le Canada, par province, y compris le Québec, majoritairement en anglais.

Fiche 9. Homophobie à l'école. Module en ligne pour le personnel

Description: Activités pédagogiques, gratuit en ligne:
www.cdpedj.qc.ca/fr/module-homophobie/accessibilite.php

Clientèle: Personnel enseignant

Population cible: Milieu scolaire, niveau scolaire non précisé

Thèmes abordés

Étiquetage

Effets de l'homophobie

Section de définition

Contenu de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec

Stratégies d'action: Comment intervenir dans son milieu pour inciter à lutter contre l'homophobie: série de conseils pour vaincre les refus, susciter l'intérêt des collègues, ainsi que des pistes concrètes

Préjugés à l'encontre des personnes homosexuelles

Section de définitions succinctes

Courte liste de ressources et documents pertinents:

Ressources gouvernementales; ressources communautaires; textes de référence; vidéo

Bibliographie; Références scientifiques

Bilan

Ce document convient pour une première sensibilisation, mais son contenu est insuffisamment développé et dans l'ensemble, il est peu informatif.

Fiche 10. Imagine a World That Is Free From Fear: A Kindergarden to Grade Eight Resource Addressing Issues Relating to Homophobia and Heterosexism

Description: Guide pédagogique au coût de 20 \$ (ajouter environ 10 \$ pour taxes et frais de port), 2004, 180 p. Disponible en anglais.

Commande et paiement en ligne: shopetfo.etfo.ca/index.aspx?ItemBasisID=484

Clientèle: Enseignant-es du primaire et du secondaire 1er cycle

Population cible: Élèves du primaire au secondaire 1er cycle (inclus)

Objectifs

Utiliser des matériaux éducatifs pour promouvoir un changement social positif

Favoriser une compréhension de la diversité élargie: sexuelle, ethnique, religieuse, etc.

Activités pédagogiques

Chaque thème d'activité pédagogique propose une activité pour la première année du secondaire et une pour la seconde année. Les activités touchent à l'estime de soi, la fierté, la famille, les contraintes de genre:

Fierté et respect de soi

Écoles et environnements sécuritaires

Résolution de conflit et prévention de l'intimidation

Relations interpersonnelles

Exemples d'activités applicables à tout le milieu scolaire

Thèmes abordés

Pertinence de l'intervention en milieu scolaire

Mythes reliés à l'homophobie

Multiculturalisme et orientation sexuelle

La diversité sexuelle: homosexualité, transgenrisme, transsexuel(le), hétérosexuel(le)...

Aspects légaux reliés à la responsabilité du personnel scolaire et des milieux jeunesse

Homoparentalité

Une section de définitions très complète

Courte liste de ressources et documents pertinents

Bilan

Cette intervention est très satisfaisante, tant du point de vue de la qualité informative, la diversité des thèmes abordés, que de la pertinence des activités pédagogiques. On regrette cependant l'absence de ressources pour le Québec.

Fiche 11. Leçons apprises

Description: Guide pédagogique et Guide de ressources, au coût de 10 \$ et 5 \$ de frais de port, 2005, 94 p. Disponible en français et en anglais.

Clientèle: Personnel enseignant

Population cible: Élèves de secondaire; élèves de collégial; milieu scolaire

Objectif

Approfondir la connaissance des réalités BBGLT en salle de classe et dans le milieu scolaire.

Thèmes abordés

Définitions et informations sur des symboles et des termes associés aux gais et aux lesbiennes
Définitions autour de l'homophobie et prises de positions de la FCEE pour une éducation inclusive

Jugement de la Cour suprême du Canada dans une cause impliquant un conseil scolaire

Inclusion d'ouvrages reliés aux réalités gaies et lesbiennes dans les bibliothèques scolaires

Section de poèmes et de témoignages sur le vécu des gais et des lesbiennes relié à l'homophobie en milieu scolaire

Facteurs de risque pour les jeunes gais et lesbiennes

Effets négatifs de l'homophobie sur les jeunes gais et lesbiennes

Témoignage d'une personne transsexuelle sur le rejet vécu en milieu scolaire

Histoires de succès: les expériences positives d'enseignant-es qui ont œuvré en faveur des gais et des lesbiennes dans le milieu scolaire

Histoire de succès: mise sur pied d'un comité allié entre gais et hétérosexuels

Pertinence et aspects légaux reliés à l'intervention contre l'homophobie en milieu scolaire

Formes et manifestations de l'homophobie

Conséquences de l'homophobie et de l'hétérosexisme

Mythes reliés à l'homophobie

Homoparentalité

Coming out

Liste bien étoffée de ressources et documents pertinents, à la fin des articles, lorsqu'approprié

Bilan

Cette intervention aborde les principaux enjeux reliés à l'homophobie en milieu scolaire, se basant à la fois sur des études scientifiques et des témoignages vécus. La section histoire de succès en particulier propose des témoignages d'interventions réussies qui peuvent inspirer les intervenants et les intervenantes.

Fiche 12. L'homophobie Situations d'apprentissage - Premier cycle du secondaire

Description: Formation en ligne gratuite, disponible en français. Accès: <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/boite-a-outils/situations/index.html>

Clientèle: Enseignant-es au premier cycle du secondaire

Population cible: Élèves du secondaire (1er cycle)

Contenu

Activités pédagogiques à réaliser avec la classe. Le guide pédagogique ainsi que les fiches d'activité pour les élèves sont téléchargeables.

Durée: « La durée des différentes activités dépend de chaque enseignant-e. L'enseignant-e qui fait l'ensemble des activités devrait prévoir 5-6 périodes d'une heure. Il est conseillé d'adapter les activités et de choisir celles qui sont les plus pertinentes aux besoins de chaque groupe d'élèves. »²⁰

Objectif

Favoriser la réflexion des élèves sur l'homophobie, le respect de soi, la discrimination, les préjugés et les stéréotypes.

Thèmes abordés

Images de la diversité sexuelle

Name-calling (étiquetage): ce que c'est, les effets négatifs, comment intervenir

Témoignages abordant divers problèmes rencontrés par les LGBT en milieu scolaire: *name-calling*, intimidation, violence, moqueries

Homophobie, discrimination et égalité

Agir de façon pacifique pour contrer l'homophobie à l'école

Bilan

Ce module peut permettre de sensibiliser à la diversité sexuelle. Il contribue à envoyer le message que la discrimination de toute nature est interdite en vertu de la Charte des droits et libertés de la personne. Les témoignages semblent adaptés à la clientèle cible, ils incluent des garçons et des filles. Les activités proposées aux élèves ne contiennent cependant pas d'information, ni d'argumentation. On déplore aussi l'absence d'une liste de ressources et de documents pertinents.

Les préjugés ainsi que leurs conséquences négatives sont abordés, mais le guide pédagogique présente une suite de questions, sans suggérer de réponses à l'enseignant ou l'enseignante (ne serait-ce que pour qu'il ou elle puisse confirmer ou infirmer les réponses des élèves).

Ces activités sont utiles à condition que l'enseignant-e soit lui-même bien formé aux questions entourant la diversité sexuelle.

²⁰ Source: http://www.cdpedj.qc.ca/fr/boite-a-outils/situations/homophobie_presentation.html

Fiche 13. L'homophobie, une peur qui va droit au cœur. Formation aux enseignants

Description: Session de formation gratuite de 1 à 3 jours (consécutifs ou répartis dans le temps), offerte en français et en anglais, à travers le Québec. Nombre de participants requis pour bénéficier de la formation: 15 personnes minimum.

Adresse internet: www.cdpedj.qc.ca/fr/module-homophobie/atelier-homophobie-ecole.php

Clientèle: Milieux d'éducation. Formateurs, intervenants, agents multiplicateurs menant un projet de défense des droits et libertés ou d'éducation en la matière, ou qui souhaitent élaborer de tels projets.

Population cible: Milieu scolaire, niveau scolaire non précisé

Objectifs

Faire un examen de certains mythes, discuter des droits en cause et suggérer des moyens de contrer l'intolérance

Thèmes abordés

Mythes et préjugés à l'encontre des réalités gaies et lesbiennes

Formes et effets de l'homophobie

Quelques objectifs de l'éducation aux droits de la personne

Extraits de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, concernant notamment l'interdiction de la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle

Enjeux autour du *coming out*

Questionnaire d'auto-évaluation de l'enseignant quant à son ouverture à la diversité et son souci de dispenser un enseignement inclusif

Évaluation du matériel pédagogique, en termes d'inclusion des minorités sexuelles

Mises en situation

Les difficultés rencontrées par les adolescents gais et lesbiennes

Réflexions sur le mépris des homosexuels et les insultes homophobes.

Quelques définitions

Services offerts par la CDPDJ

Effets de l'homophobie

Pistes d'action en milieu scolaire

Quelques ressources communautaires

Bilan

L'esprit de la formation est centré autour des droits de la personne, comme outil de lutte contre l'homophobie, pour la reconnaissance des droits. Pour cette raison, les thèmes pertinents ne sont pas tous abordés. Le contenu souffre généralement de lacunes dues à un manque de références scientifiques. Le mode de recrutement pose des difficultés: la personne intéressée doit réunir un groupe de 15 personnes pour pouvoir obtenir une session de formation.

Fiche 14. Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes. Guide de ressources et de sensibilisation

Description: Guide de ressource et de sensibilisation gratuit, disponible en français et en anglais, 2005, 57 p. En ligne: www.coalitionjeunesse.org/fr/?s=Notre_guide_de_ressources

Clientèle: Intervenants des milieux jeunesse

Population cible: Milieu scolaire; niveau scolaire non précisé

Objectifs

Favoriser l'insertion sociale des jeunes gais, lesbiennes, bisexuels et transgenres

Prévenir les problèmes de santé et d'adaptation sociale liés à l'homophobie et à l'exclusion

Aider les intervenant-es des milieux jeunesse à créer des environnements sains favorisant l'épanouissement des jeunes de toutes orientations sexuelles

Thèmes abordés

Formes et manifestations de l'homophobie

Conséquences de l'homophobie

Que faire pour prévenir l'homophobie?

Foire aux questions sur les fondements de l'intervention

Une approche axée sur la santé globale

Mythes reliés à l'homophobie

Multiculturalisme et orientation sexuelle

Homosexualité féminine et homosexualité masculine

Comprendre la bisexualité

Responsabilité éthique et légale des institutions scolaires d'intervenir afin de créer un environnement sécuritaire et exempt de discrimination pour tous les jeunes

L'orientation sexuelle et la loi

Situation à la Commission scolaire de Montréal

Le coming out

Concepts associés à tort à l'orientation sexuelle

Section alliés: s'engager à lutter contre l'homophobie

Liste de références pratiques à travers le Québec: groupes de discussion; soutien individuel; sensibilisation; ateliers thématiques; ateliers de démystification; activités sociales; écoute téléphonique et renseignements; aide par courriel/Internet; références scientifiques ou provenant d'organismes communautaires et gouvernementaux

Bilan

Cette intervention offre des fiches informatives sur les ressources offertes aux jeunes LGBTQ. L'information est synthétique et efficace. C'est un outil efficace à titre de support à des activités de sensibilisation.

Fiche 15. Pour une nouvelle vision de l'homosexualité. 2 sessions. Document cadre de la formation et coffret d'intervention intervenants jeunesse

Description: Formation gratuite répartie sur deux journées, offerte à travers le Québec, en anglais et en français. Une première s'adressant à tous les publics, une seconde complémentaire adaptée au personnel du secteur de l'éducation.

Document d'accompagnement et coffret d'outils distribués durant la session de formation

Clientèle: Pour la session 1: Intervenants, enseignants et personnel d'encadrement du réseau de la santé et des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires
Pour la session 2: enseignants, professionnel non enseignant (infirmière scolaire, agent de pastorale, orienteur, travailleur social, psychologue, sexologue); directeur d'école et personnel d'encadrement; membres de conseils d'établissement ou de comité de parents

Population cible: Clientèle des réseaux de la santé et des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires; milieu scolaire

Objectifs

Sensibiliser aux réalités des personnes homosexuelles

Développer les habiletés d'intervention auprès d'une clientèle de jeunes en regard des principaux problèmes qu'ils rencontrent

Thèmes abordés au cours de la session 1

Affirmation de soi dans le respect des autres

Concepts et théories concernant l'homosexualité et la bisexualité

Estimation de la population homosexuelle et bisexuelle au Québec

Aperçu historique de la stigmatisation de l'homosexualité masculine et féminine et de la discrimination persistante

Adolescence, conjugalité, parentalité et vie professionnelle des personnes homosexuelles

Principaux problèmes vécus par les jeunes et les adultes d'orientation homosexuelle en lien avec la famille, le milieu scolaire, le milieu de travail et le réseau de la santé, des services sociaux et des organisations communautaires

Manifestations d'hétérosexisme

Pistes d'intervention visant à adapter les pratiques professionnelles, communautaires et institutionnelles à la diversité des orientations sexuelles

Thèmes abordés au cours de la session 2 (volet jeunes)

Principaux concepts associés à l'homosexualité et à la bisexualité

Développement de l'orientation sexuelle chez les jeunes

Origine des préjugés à l'égard de l'homosexualité

Principaux problèmes vécus par les jeunes d'orientation homosexuelle en lien avec la famille, le milieu scolaire, le réseau de la santé, des services sociaux et des organisations communautaires.

Manifestations d'hétérosexisme et d'homophobie en milieu scolaire

Pistes d'intervention visant à adapter le milieu scolaire à la diversité des orientations sexuelles des jeunes

Autre contenu

Liste très étoffée de ressources et documents pertinents: brochures gratuites; sites Internet; organismes communautaires pour GL; organismes communautaires pour jeunes GL à travers le Québec; documents audiovisuels; romans pour Bibliothèque scolaire (secondaire); livres pour enfants et adolescents; librairie; films; documentaires; références scientifiques.
Coffret d'outils pédagogiques complémentaire.

Bilan

Cette intervention est la plus complète qui soit offerte au Québec. Elle allie formation, documents pédagogiques et coffret d'outils d'intervention. Les informations scientifiques sont nombreuses. À ce titre, c'est une intervention à privilégier.

Fiche 16. Reconnaître l'homophobie, agir pour la contrer

Description: Document d'information et de ressources gratuit, 2000, 17 p. Disponible en français. En ligne: www.acsmmontreal.qc.ca/publications/pdf/homophobieCSQ.pdf.

Clientèle: Membres de la CSQ (enseignement, intervention professionnelle, soutien scolaire)

Population cible: Milieux de l'éducation; niveau scolaire non précisé

Objectifs

Présenter un bref état de la situation de violence vécue par les jeunes gais et lesbiennes en milieu scolaire, et par les travailleuses et les travailleurs homosexuels en emploi

Fournir des pistes d'actions ainsi que des références et des ressources utiles permettant de démystifier l'homosexualité et d'aborder la question de l'hétérosexisme et de l'homophobie

Thèmes abordés

Homosexualité, homophobie et hétérosexisme: quelques définitions

La violence à l'endroit des gais et des lesbiennes: un portrait général (informations chiffrées, statistiques de sources diverses)

Exemples de violence exercée par des proches

Exemples de violence exercée par des inconnus

Exemples de violence institutionnelle

Pourquoi faut-il se préoccuper de l'homophobie en milieu scolaire?

Des pistes d'action à développer [moyens pour démystifier l'homophobie dans les écoles]

Courte liste de ressources et documents pertinents: ressources gouvernementales; ressources de formation, d'enseignement universitaire; ressources pour activités pédagogiques; ouvrages sur l'homosexualité; documentaires; sites Internet; études scientifiques

Un CD contenant de nombreuses ressources pour réaliser des interventions, et outiller les intervenant-es est disponible sur demande auprès de la CSQ

Bilan

Cette intervention a un format très court et constitue une initiation ou une entrée en matière à la problématique de l'homophobie en milieu scolaire. La liste des thèmes (plus haut) illustre ce point. Le format ne permet cependant pas de développer les thèmes; cependant, le CD contenant des ressources constitue un complément très pertinent.

N. B.: Les activités de formation offertes par la CSQ n'ont pas été prises en considération.

Fiche 17. Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers

Description: Guide pédagogique gratuit, 2002. 20 p. Disponible en anglais, en ligne: [www.sacsc.ca/PDF %20files/Resources/Lesbian_&_Gay_Youth.pdf](http://www.sacsc.ca/PDF%20files/Resources/Lesbian_&_Gay_Youth.pdf)

Clientèle: Personnel enseignant

Population cible: Milieu scolaire; niveau de scolarité non précisé

Objectifs

Inciter les professeur-es à ne pas faire silence autour des réalités reliées à la diversité sexuelle et à réagir face à la discrimination, à promouvoir l'inclusion de tous les élèves, au moyen de stratégies d'intégration

Thèmes abordés

Impacts de l'homophobie en termes de conduites à risque; hostilité du milieu scolaire

Définitions très succinctes, mais de nombreux termes

Mythes et préjugés à l'encontre des gais et des lesbiennes

Ce que je peux faire dans ma classe

Section Ce que peut faire l'école

Section Que faire en cas de persécution?

Section Que faire en cas de *coming out* d'un élève?

Section Que faire lorsqu'un étudiant est *outé* (orientation sexuelle divulguée sans son consentement)?

Section législation: Code professionnel des enseignant-es d'Alberta

Aucune ressource pratique pour le Québec, les ressources concernent surtout l'Alberta et sont en anglais: sites informatifs; films; études scientifiques; atelier offert par l'ATA

Autre information

Les stratégies d'interventions concernent deux types de situation: la résolution de problèmes ou de situations (persécution, *outing*); la manifestation de soutien, de volonté d'inclusion par les enseignant-es

Bilan

Le format du document interdit un contenu plus développé. Il peut difficilement atteindre les objectifs annoncés pour cette raison. Par contre, les sections sont pertinentes et les stratégies d'intervention proposées sont concrètes et vont plus loin que de simples directives ou conseils, les recommandations sont claires, les attitudes et les discours à tenir dans diverses situations également. On peut regretter que les situations et les stratégies d'interventions proposées ne distinguent pas en fonction des minorités sexuelles.

Fiche 18. Silence SVP.

Description: Documentaire en format DVD au coût de 20 \$, plus les frais d'envoi. Disponible en français, version 2007, 26 min. Commande en ligne: <http://promotions-videos.csq.qc.net/>

Clientèle: Personnel du milieu de l'éducation, élèves du deuxième cycle du secondaire et du collégial

Public cible: Personnel du milieu de l'éducation, élèves du deuxième cycle du secondaire et du collégial

Objectif

Réalisé à partir de témoignages émouvants et inédits, ce DVD est un documentaire qui a pour objectif de briser le silence sur les effets destructeurs de l'homophobie en milieu scolaire.

Le visionnement du DVD est accompagné par des activités d'intervention.

Avant, deux scénarios sont possibles:

 Une mise en situation

 Un jeu-questionnaire sous forme de vrai ou faux

Après la présentation de chaque section du DVD

Bref échange avec les élèves sur les questions proposées à chacune des sections.

À la fin de l'animation: remise d'une feuille « infobulles » sur les Saviez-vous que...?

Le DVD est accompagné de deux guides d'animation, respectivement pour les étudiant-es, et pour les intervenant-es. Les animations sont basées sur le vécu rapporté par les témoins, ainsi que les analyses présentées dans le DVD.

Thèmes abordés

Stéréotypes, mythes et préjugés à l'encontre des personnes homosexuelles

Impacts de l'homophobie en termes de conduites à risque; hostilité du milieu scolaire

Impacts négatifs de l'homophobie sur les jeunes gais et lesbiennes: isolement, exclusion, violence verbale et physique, risque accru de suicide

Formes et manifestations de l'homophobie

Pistes de solution pour contrer l'homophobie en milieu scolaire

Éléments d'analyse et d'information autour des réalités gais et lesbiennes

Courte liste de ressources

Section Que faire en cas de persécution?

Bilan

Le format de l'intervention permet d'aborder les diverses thématiques d'une manière très dynamique, favorisant les échanges entre élèves et intervenant-es, à partir des témoignages présentés dans le DVD. Cette intervention est à recommander en raison de ces points forts.

Références bibliographiques des interventions évaluées

Alberta Teachers' Association et The Orlando Books Collective.(2002). *Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers*, Edmonton, Alberta Teachers' Association.

Centrale des syndicats du Québec. (2002). *Silence SVP. Homosexualité: le pouvoir de la parole*, Québec, CSQ.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Formation L'homophobie, une peur qui va droit au cœur.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Module en ligne: Homophobie à l'école. Document disponible à l'adresse suivante: www.cdpdj.qc.ca/fr/module-homophobie/accessibilite.php

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Situations d'apprentissage.... Document disponible à l'adresse suivante: www.cdpdj.qc.ca/fr/boite-a-outils/situations/index.Html

Lord, J.P. (2005). *Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes. Guide de ressources et de sensibilisation*, Montréal, Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie.

Demczuk, I. (2000). *Reconnaître l'homophobie, agir pour la contrer*, CSQ/Comité sur les droits des gais et des lesbiennes. Document disponible à l'adresse suivante: www.csq.qc.net/sites/1679/societe/CDGL/hphobie.pdf

Demczuk, I. et GRIS-Montréal. (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école. Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie. Guide pédagogique*, Montréal, GRIS-Montréal en collaboration avec GRIS-Chaudière-Appalaches, GRIS-Saguenay-Lac-Saint-Jean et GRIS-Québec.

Dhawan, A., Duwyn, M., Meichenbaum, L. et Ramrattan Smith, S. (2004). *Imagine a World That Is Free From Fear: A Kindergarten to Grade Eight Resource Addressing Issues Relating to Homophobia and Heterosexism*, Ottawa, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (2003). *Apercevoir l'arc-en-ciel: les enseignantes et enseignants réfléchissent sur les questions relatives à la bisexualité, à la bispiritualité, à l'homosexualité et au transgénéderisme*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants; Toronto, Fédération des enseignantes et enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2005). *Leçons apprises: un recueil d'histoires et d'articles sur des questions bisexuelles, gaies, lesbiennes et transgénéderistes*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2003). *À propos des réalités gaies et lesbiennes. Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants*, Montréal, CSN.

Gay and Lesbian Educators of British Columbia (2004). *Gay–Straight Student Alliances Handbook - Second Edition*. Document disponible à l'adresse suivante: www.galebc.org/GSAbooklet2004.pdf

Joyal, I. et GRIS-Québec (2007). *Comment créer votre comité allié! Un guide pédagogique à l'intention des milieux de la santé, des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires. Volet 2: guide d'activités*, Québec, GRIS-Québec.

Lord, J.P. et la Coalition jeunesse (2005). *Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes. Guide de ressources et de sensibilisation*, Montréal, Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie.

Ministère de la santé et des services sociaux et Centre de coordination sur le sida. (1997). *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité: intervenir dans le respect de la diversité des orientations sexuelles: guide du participant*, Montréal, Le Centre.

Schrader, A. M., Wells, K. et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2007). *Contester le silence. Contester la censure. Ressources, stratégies et directives d'orientation intégratrices pour aborder les réalités bisexuelles, bispirituelles, gaies, lesbiennes et transidentifiées dans les bibliothèques scolaires et publiques*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Wells, K. (2006). *Gay-Straight Student Alliances in Alberta Schools: A Guide For Teacher*. Alberta Teachers' Association. Document disponible à l'adresse suivante: [http://www.teachers.ab.ca/Issues %20In %20Education/Diversity %20and %20Human %20Rights/Sexual %20Orientation/Gay-Straight %20Student %20Alliances/Pages/Index.aspx](http://www.teachers.ab.ca/Issues%20In%20Education/Diversity%20and%20Human%20Rights/Sexual%20Orientation/Gay-Straight%20Student%20Alliances/Pages/Index.aspx)

Wells, K. et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2006). *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels. Une ressource exhaustive pour le personnel enseignant, les gestionnaires et les conseillers et conseillères scolaires du Canada, de la maternelle à la 12ème année*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Adresses des organismes promoteurs et/ ou distributeurs

Fiche 1: *À propos des réalités gaies et lesbiennes.* Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec

1601, avenue De Lorimier Montréal (Québec) H2K 4M5

Tél : (514) 598-2241 Site Internet: www.fneeq.qc.ca

Fiche 2: *Apercevoir l'arc-en-ciel: les enseignantes et enseignants réfléchissent sur les questions relatives à la bisexualité, à la bispiritualité, à l'homosexualité et au transgendérisme*

Fiche 4: *Contester le silence, contester la censure*

Fiche 8: *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels*

Fiche 12: *Leçons apprises*

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

2490, promenade Don Reid Ottawa (Ontario) K1H 1E1

Tél: (613) 232 1505

Pour commander: www.ctf-fce.ca/f/publications/ctf_publications.asp

Fiche 18: *Silence SVP*

Fiche 16: *Reconnaître l'homophobie, agir pour la contrer*

CSQ/Comité sur les droits des gais et des lesbiennes.

9405, rue Sherbrooke Est Montréal (Québec) H1L 6P3

Tél : (514) 356-8888

Pour commander la publication: promotions-livres.csq.qc.net

Pour commander la vidéo: promotions-videos.csq.qc.net

Fiche 3: *Comment créer votre comité allié!* Un guide pédagogique à l'intention des milieux de la santé, des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires.

Groupe Régional d'Intervention Sociale de Québec

363, de la Couronne, local 202, Québec (Québec) G1K 6E9

Tél: (418) 523 5572 Courriel: info@grisquebec.org

Fiche 6: *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école.* Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie. Guide pédagogique.

Groupe Régional d'Intervention Sociale de Montréal

C.P. 476, Succursale C Montréal (Québec) H2L 4K4

Bon de commande: gris.id-3.net/form/Commande_Guide.asp

Fiche 5: *Creating and supporting Gay-Straight Student Alliances - Second edition.*

Fiche 17: *Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers*

Gay and Lesbian Educators of British Columbia

c/o Joan Merrifield

831 Canso Road Gabriola (Colombie Britannique) V0R 1X2

Tél: (604) 688 9378 poste 2004 Site Internet: www.galebc.org

Fiche 7: *Gay-Straight Student Alliances in Alberta Schools: A Guide For Teachers*

The Alberta Teachers' Association.

11010 142 Street NW Edmonton (Alberta) T5N 2R1

Tél: (780) 447 9400 Site Internet: www.teachers.ab.ca/Pages/home.aspx

Fiche 10: *Imagine a World That Is Free From Fear: A Kindergarten to Grade Eight Resource Addressing Issues Relating to Homophobia and Heterosexism*

Elementary Teachers' of Ontario

Suite 1000 - 480 University Avenue Toronto (Ontario) M5G 1V

Tél: (416) 962 3836 Site Internet: www.etfo.ca/Pages/default.aspx

Fiche 9: *Homophobie à l'école.* Module en ligne pour le personnel

Fiche 12: *L'homophobie Situations d'apprentissage* - Premier cycle du secondaire

Fiche 13: *L'homophobie, une peur qui va droit au cœur.* Formation aux enseignants

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

360, rue Saint-Jacques, 2e étage Montréal (Québec) H2Y 1P5

Tél : (514) 873 5331 ou 1 800 361 6477 Courriel : shirley.sarna@cdpdj.qc.ca

Fiche 14: *Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes. Guide de ressources et de sensibilisation.*

Coalition Jeunesse Montréalaise de lutte à l'homophobie

2075 rue Plessis Montréal (Québec) H2L 2Y

Tél: (514) 528 8424 Site Internet: www.coalitionjeunesse.org

Fiche 15: *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité.* 2 sessions. Document cadre de la formation et coffret d'intervention intervenants jeunesse et coffret.

Centre québécois de coordination sur le sida

Ministère de la santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.

Tél: (514) 873 9890

Les intervenants intéressés à suivre cette formation doivent s'inscrire auprès de l'Agence régionale de la santé et des services sociaux de leur région.

Annexe I Bibliographie

- Alberta Teachers' Association et The Orlando Books Collective (2002). *Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers*, Edmonton, Alberta Teachers' Association.
- Beemyn, B.G. (2005a). "Introduction", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 3-6.
- Beemyn, B.G. (2005b). "Making Campuses More Inclusive of Transgender Students", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 77-88.
- Beemyn, B.G. (2003). "Serving the Needs of Transgender College Students", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 1, n° 1, p. 33-50.
- Beemyn, B.G. *et al.* (2005). "Suggested Steps to Make Campuses More Trans-Inclusive", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 89-94.
- Bilodeau, B. (2005). "Beyond the Gender Binary: A Case Study of Two Transgender Students at a Midwestern Research University", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 29-44.
- Bond, L., J.B. Carlin, L. Thomas, K. Rubin et G. Patton (2001). "Does Bullying Cause Emotional Problems? A Prospective Study of Young Teenagers", *British Medical Journal*, vol. 323, n° 7311, p. 480-484.
- Cahill, B. et E. Adam (1997). "An Exploratory Study of Early Childhood Teachers' Attitudes toward Gender Roles", *Sex Roles*, vol. 36, n° 7/8, p. 517-529.
- California Safe Schools Coalition et 4-H Center for Youth Development (2004). *Safe Place to Learn: Consequences of Harassment Based on Actual or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-Conformity and Steps for Making Schools Safer*, Davis, University of California.
- Centrale des Syndicats du Québec (2002). *Silence SVP. Homosexualité: le pouvoir de la parole*, Québec, CSQ.
- Clements-Nolle, K. *et al.* (2001). "HIV Prevention and Health Service Needs of the Transgender Community", dans E.J. Coleman *et al.* (dir.), *Transgender and HIV: Risks, Prevention, and Care*, Philadelphie, Haworth Press, p. 69-87.
- Clements-Nolle, K., R. Marx et M. Katz (2006). "Attempted Suicide among Transgender Persons: The Influence of Gender-Based Discrimination and Victimization", *Journal of Homosexuality*, vol. 51, n° 3, p. 53-69.
- Cochran, William G. (1977). *Sampling Techniques*, New York, Wiley.
- Coggan, C., S. Bennett, R. Hooper et P. Dickinson (2003). "Association between Bullying and Mental Health Status in New Zealand Adolescents", *International Journal of Mental Health Promotion*, vol. 5, n° 1, p. 16-22.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale. Vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*, Montréal, CDPDJ. Document disponible à l'adresse suivante:

www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/docs/rapport_homophobie.pdf

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2002). *Jeunes gais et lesbiennes: Quels droits et libertés à l'école? Actes du forum Droits et Libertés*, Montréal, CDPDJ. Document disponible à l'adresse suivante: www.cdpedj.qc.ca/fr/publications/docs/forum_gais_ecoles.pdf

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (1994). *De l'illégalité à l'égalité : rapport de la consultation publique sur la violence et la discrimination envers les gais et lesbiennes*, Montréal, CDPDJ.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Formation L'homophobie, une peur qui va droit au cœur.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Module en ligne: Homophobie à l'école. Document disponible à l'adresse suivante:

www.cdpedj.qc.ca/fr/module-homophobie/accessibilite.php

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Situations d'apprentissage... Document disponible à l'adresse suivante:

www.cdpedj.qc.ca/fr/boite-a-outils/situations/index.html

Conseil permanent de la jeunesse (2007). *Recherche-avis. Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires*, Québec, Gouvernement du Québec. Document disponible à l'adresse suivante: www.cpj.gouv.qc.ca/publications/avis-memoires-recherches-propos/documents/diversite-sexuelle/homophobie.pdf

Conway, L. (2000). *How Colleges and Universities Can Improve their Environments for TG/TS Students*, Document disponible à l'adresse suivante : www.lynnconway.com

D'Augelli, A.R. (2002). "Mental Health Problems among Lesbian, Gay and Bisexual Youths Age 14 to 21", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 7, n° 3, p. 439-462.

D'Augelli, A.R. (2003). "Lesbian and Bisexual Female Youths Ages 14 to 21: Developmental Challenges and Victimization Experiences", *Journal of Lesbian Studies*, vol. 7, n° 4, p. 9-29.

D'Augelli, A.R., N.W. Pilkington et S.L. Hershberger (2002). "Incidence and Mental Health Impact of Sexual Orientation Victimization of Lesbian, Gay, and Bisexual Youths in High School", *School Psychology Quarterly*, vol. 17, n° 2, p. 148-167.

Demczuk, I. (2000). *Reconnaître l'homophobie, agir pour la contrer*, CSQ/Comité sur les droits des gais et des lesbiennes. Document disponible à l'adresse suivante:

www.csq.qc.net/sites/1679/societe/CDGL/hphobie.pdf

Demczuk, I. et GRIS-Montréal (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école: Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie. Guide pédagogique*, Montréal: GRIS-Montréal en collaboration avec GRIS-Chaudière-Appalaches, GRIS-Saguenay-Lac-Saint-Jean et GRIS-Québec.

Dhawan, A., M. Duwyn, L. Meichenbaum et S. Ramrattan Smith (2004). *Imagine a World That Is Free From Fear: A Kindergarten to Grade Eight Resource Addressing Issues Relating to Homophobia and Heterosexism*, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

Diaz, E.M. et J.G. Kosciw (2009). *Shared Experiences: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Students of Color in Our Nation's Schools. A Report from the Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)*, New York, GLSEN.

Dorais, M. (2000). *La face cachée du suicide chez les garçons*, Montréal, VLB Éditeur.

Dykstra, L.A. (2005). "Trans-Friendly Preschool", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 7-14.

Elze, D.E. (2003). "Gay, Lesbian, and Bisexual Youths' Perceptions of their High School Environments and Comfort in School", *Children and Schools*, vol. 25, n° 4, p. 225-239.

Émond, G. et H. Brassard (1985). *Étude sur le mode de vie des étudiants au postsecondaire*, Québec, Bureau de la statistique du Québec.

Émond, G. et J. Bastien Charlebois (2007). *L'homophobie : Pas dans ma cour!*, Montréal, GRIS-Montréal. Document disponible à l'adresse suivante: gris.ca/images/imagesfr/document/F_rapport_recherche_LR.pdf

Evans, N.J. (2001). "The Experiences of Lesbian, Gay, and Bisexual Youths in University Communities", dans A.R. D'Augelli et C.J. Patterson (dir.), *Lesbian, Gay, and Bisexual Identities Youth: Psychological Perspectives*, New York, Oxford University Press, p. 181-198.

Factor, R.J. et E. Rothblum (2008). "Exploring Gender Identity and Community among Three Groups of Transgender Individuals in the United States: MTFs, FTMs, and Genderqueers", *Health Sociology Review*, vol. 17, n° 3, p. 241-259.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (2003). *Apercevoir l'arc-en-ciel: les enseignantes et enseignants réfléchissent sur les questions relatives à la bisexualité, à la bispiritualité, à l'homosexualité et au transgénérisme*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants; Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2005). *Leçons apprises: un recueil d'histoires et d'articles sur des questions bisexuelles, gaies, lesbiennes et transgénéristes*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2003). *À propos des réalités gaies et lesbiennes. Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants*, Montréal, CSN.
- Fortin, L. et M. Bigras (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*, Québec, Éditions Behaviora.
- Galliher, R.V., S.S. Rostosky et H.K. Hugues (2004). "School Belonging, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Adolescents: An Examination of Sex, Sexual Attraction Status, and Urbanicity", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, n° 3, p. 235-245.
- Garofalo, R. *et al.* (2006). "Overlooked, Misunderstood and At-Risk: Exploring the Lives and HIV Risk of Ethnic Minority Male-to-Female Transgender Youth", *The Journal of Adolescent Health*, vol. 38, p. 230-236.
- Garofalo, R., R.C. Wolf, S. Kessel, J. Palfrey et R.H. DuRant (1998). "The Association between Health Risk Behaviours and Sexual Orientation among a School-Based Sample of Adolescents", *Pediatrics*, vol. 101, n° 5, p. 895-902.
- Gay and Lesbian Educators of British Columbia (2004). *Gay–Straight Student Alliances Handbook - Second edition*. Document disponible à l'adresse suivante: www.galebc.org/GSAbooklet2004.pdf
- Gay-Straight Alliance Network (GAS Network) *et al.* (2004). *Beyond the Binary: A Tool Kit for Gender Identity Activism in Schools*, San Francisco, Gay-Straight Alliance Network/Transgender Law Center/National Center for Lesbian Rights, Document disponible à l'adresse suivante : www.transgenderlawcenter.org/pdf/beyond_the_binary.pdf
- Girard, M.-E., J. Otis, B. Ryan, M. Bourgon, K. Engler et M. Gaudreault (2002, mai). *Être adolescent et gai: À quel coût (coup)?*, 70e Congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec.
- Goodenow, C., L. Szalacha et K. Westheimer (2006). "School Support Groups, Other School Factors, and the Safety of Sexual Minority Adolescents", *Psychology in the Schools*, vol. 43, n° 5, p. 573-589.
- Grenier, A.A. et GRIS-Québec (2005). *Jeunes, homosexualité et écoles: Rapport synthèse de l'enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*, Québec, GRIS-Québec.
- Greytak, E.A., J.G. Kosciw et E.M. Diaz (2009). *Harsh Realities: The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools*, Rapport de recherche, New York, Gay, Lesbian and Straight Education Network/GLSEN, Document disponible à l'adresse suivante : www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS/file/000/001/1375-1.pdf
- Grossman, A.H. et A.R. D'Augelli (2006). "Transgender Youth: Invisible and Vulnerable", *Journal of Homosexuality*, vol. 51, n° 1, p 11-128.
- Grossman, A.H., *et al.* (2005a). "Comparing Gender Expression, Gender Nonconformity, and

Parents' Responses of Female-to-Male and Male-to-Female Transgender Youth Implications for Counseling”, *Journal of LGBT Issues in Counseling*, vol. 1, n° 1, p. 41-59.

Grossman, A.H., *et al.* (2005b). “Male-to-Female Transgender Youth Gender Expression Milestones, Gender Atypicality, Victimization, and Parents' Responses”, *Journal of GLBT Family Studies*, vol. 2, n° 1, p. 71-92.

Groupe de travail mixte contre l'homophobie (2006). *Rapport du comité ad hoc sur l'éducation au groupe de travail mixte sur l'homophobie*, Montréal, Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ).

Herek, G.M., J.R. Gillis *et al.* (1998). *Stigma and Sexual Orientation: Understanding Prejudice against Lesbians, Gay Men and Bisexuals*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Hill, D.B. et B.L.B. Willoughby (2005). “The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale”, *Sex Roles*, vol. 53, n° 7/8, p. 531-544.

Holman, C.W. et J.M. Goldberg (2006). *Social and Medical Advocacy with Transgender People and Loved Ones: Recommendations for BC Clinicians*, Vancouver, Vancouver Coastal Health/Transcend Transgender Support and Education Society, Document disponible à l'adresse suivante :

transhealth.vch.ca/resources/library/tcpdocs/guidelines-advocacy.pdf

Homosexualité et socialisme (HES) et Mouvement d'affirmation des jeunes gais, lesbiennes, bi et trans (MAG-JEUNES LGBT) (2009). *Enquête sur le vécu des jeunes populations trans en France*, Document disponible à l'adresse suivante:

www.mag-paris.fr/IMG/pdf/Rapport_Prelim_Enquete_JeunesTrans_Avril2009.pdf

Human Rights Watch (2001). *Hatred in the Hallways: Violence and Discrimination against Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Students in U.S. Schools*, New York, Human Rights Watch. Document disponible à l'adresse suivante: www.hrw.org/en/reports/2001/05/01/hatred-hallways

Jordan, K.M., J.S. Vaughan et K.L. Woodsworth (1997). “I Will Survive: Lesbian, Gay and Bisexual Youth's Experience of High School”, *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, vol. 7, n° 4, p. 17-33.

Joyal, I. et GRIS-Québec (2007). *Comment créer votre comité allié! Un guide pédagogique à l'intention des milieux de la santé, des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires. Volet 2: guide d'activités*, Québec, GRIS-Québec.

Julien, D. et É. Chartrand (2005). « Recension des études utilisant un échantillon représentatif de population sur la santé des personnes gaies, lesbiennes et bisexuelles », *Psychologie canadienne/Canadian Psychology*, vol. 46, n° 4, p. 235-250.

Kosciw, J.G. et E.M. Diaz (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools. A Report from the*

Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN), New York, GLSEN. Document disponible à l'adresse suivante: www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS/file/585-1.pdf

Kosciw, J.G., E.M. Diaz et E.A. Greytak (2008). *The 2007 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in our Nation's Schools*, New York, GLSEN. Document disponible à l'adresse suivante: www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS/file/000/001/1290-1.pdf

Lambda Legal et National Youth Advocacy Coalition (NYAC) (2008). *Bending the Mold: An Action Kit for Transgender Youth*, New York, Lambda Legal/National Youth Advocacy Coalition (NYAC), Document disponible à l'adresse suivante : www.lambdalegal.org/take-action/tool-kits/bending-the-mold

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Lord, J.P. (2005). *Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes. Guide de ressources et de sensibilisation*, Montréal, Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie.

Martin, D. et A. Beaulieu (2002). *Besoins des jeunes homosexuelles et homosexuels et interventions en milieu scolaire pour contrer l'homophobie*, Montréal, Commission scolaire de Montréal.

McKinney, J.S. (2005). "On the Margins: A Study of the Experiences of Transgender College Students", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 63-76.

Ministère de la santé et des services sociaux et Centre de coordination sur le sida (1997). *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité: intervenir dans le respect de la diversité des orientations sexuelles: guide du participant*, Montréal, Le Centre.

Morrison, M.A. et T.G. Morrison (2002). "Development and Validation of a Scale Measuring Modern Prejudice toward Gay Men and Lesbian Women", *Journal of Homosexuality*, vol. 43, n° 2, p. 15-37.

Murdock, T.B. et M.B. Bolch (2005). "Risk and Protective Factors for Poor School Adjustment in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) High School Youth: Variable and Person-centered Analyses", *Psychology in the Schools*, vol. 42, n° 2, p. 159-172.

Namaste, V.K. (2005). *Sex Change, Social Change: Reflections on Identity, Institutions, and Imperialism*, Toronto, Women's Press.

Namaste, V.K. (2000). *Invisible Lives: The Erasure of Transsexual and Transgendered People*, Chicago/Londres, University of Chicago Press.

Pleak, R.R. (2009). "Formation of Transgender Identities in Adolescence", *Journal of Gay and Lesbian Mental Health*, vol. 13, n° 4, p. 282-291.

Potvin, P., L. Fortin et A. Lessard (2006). « Le décrochage scolaire », dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

Pusch, R.S. (2005). "Objects of Curiosity: Transgender College Students' Perceptions of the Reactions of Others", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 45-62.

Rankin, S.R. (2003). *Campus Climate for Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgendered People: A National Perspective*, New York, National Gay and Lesbian Task Force Policy Institute.

Richard, G. (2010). *L'éducation aux « orientations sexuelles »: Représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal, Québec.

Rivers, I. et A.R. D'Augelli (2001). "The Victimization of Lesbian, Gay, and Bisexual Youths", dans A.R. D'Augelli et C.J. Patterson (dir), *Lesbian, Gay, and Bisexual Identities and Youth: Psychological Perspectives*, New York, Oxford University Press, p. 199-223.

Ryan, B. (2003). *Nouveau regard sur l'homophobie et l'hétérosexisme au Canada*, Montréal, Société canadienne du sida.

Saewyc, E.M., G.R. Bauer, C.L. Skay, L.H. Bearinger, M.D. Resnick, E. Reis et A. Murphy (2004). "Measuring Sexual Orientation in Adolescent Health Surveys: Evaluation of Eight School-based Surveys", *Journal of Adolescent Health*, vol. 35, n° 4, p. 1-15.

Saewyc, E.M., Y. Homma, C.L. Skay, L.H. Bearinger, M.D. Resnick et E. Reis (2009). "Protective Factors in the Lives of Bisexual Adolescents in North America", *American Journal of Public Health*, vol. 99, n° 1, p. 110-117.

Saewyc, E.M., C. Poon, N. Wang, Y. Homma, A. Smith et the McCreary Centre Society (2007). *Not Yet Equal: The Health of Lesbian, Gay, & Bisexual Youth in BC*, Vancouver, McCreary Centre Society. Document disponible à l'adresse suivante:
www.mcs.bc.ca/pdf/not_yet_equal_web.pdf

Sausa, L.A. (2005). "Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School Systems", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 15-28.

Schindel, J.E. (2008). "Gender 101 Beyond the Binary: Gay-Straight Alliances and Gender Activism", *Sexuality Research and Social Policy*, vol. 5, n° 2, p. 56-70.

Schrader, A.M., K. Wells et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2007). *Contester le silence. Contester la censure. Ressources, stratégies et directives d'orientation intégratrices pour aborder les réalités bisexuelles, bispirituelles, gaies, lesbiennes et transidentifiées dans les bibliothèques scolaires et publiques*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

- Smith, G.W. (1998). "The Ideology of "Fag": the School Experiences of Gay Students", *Sociological Quarterly*, vol. 39, n° 2, p. 309-335.
- Stotzer, R.L. (2009). "Violence against Transgender People: A Review of United States Data", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 4, n° 3, p. 170-179.
- Taylor, C., T. Peter, T.L. McMinn, K. Schachter, S. Beldom, A. Ferry, Z. Gross et S. Paquin (2010). *Every class in every school: The first national climate survey on Homophobia in Canadian schools: Final report*, Toronto, Egale Canada.
- Thurlow, C. (2001). "Naming the "Outsider Within": Homophobic Pejoratives and the Verbal Abuse of Lesbian, Gay and Bisexual High-Schools Pupils", *Journal of Adolescence*, vol. 24, n° 1, p. 25-38.
- Tremblay, N., D. Julien et É. Chartrand (2007). « L'adaptation des jeunes gais, lesbiennes ou bisexuel-le-s et de leurs parents en contexte urbain et régional », dans D. Julien et J. Lévy (dir.), *Homosexualités et variations régionales*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 161-184.
- Vyncke, J. (2009). *Hétérosexisme et bien-être des adolescents de mères lesbiennes*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Walton, G. (2007). "Bullying and Homophobia in Canadian Schools: The Politics of Policies, Programs, and Educational Leadership", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 1, n° 4, p. 23-36.
- Warwick, I., E. Chase, P. Aggleton et S. Sanders (2004). *Homophobia, Sexual Orientation and Schools: A Review and Implications for Action*, London, University of London.
- Wells, K. (2006). *Gay-Straight Student Alliances in Alberta Schools: A Guide for Teacher*, The Alberta Teachers' Association. Document disponible à l'adresse suivante:
[http://www.teachers.ab.ca/Issues %20In %20Education/Diversity %20and %20Human %20Rights/Sexual %20Orientation/Gay-Straight %20Student %20Alliances/Pages/Index.aspx](http://www.teachers.ab.ca/Issues%20In%20Education/Diversity%20and%20Human%20Rights/Sexual%20Orientation/Gay-Straight%20Student%20Alliances/Pages/Index.aspx)
- Wells, K. et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2006). *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels. Une ressource exhaustive pour le personnel enseignant, les gestionnaires et les conseillers et conseillères scolaires du Canada, de la maternelle à la 12ème année*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Wilchins, R.A., et al. (1997). *The First National Survey of Transgender Violence*, New York, GenderPAC.
- Williams, T., J. Connolly, D. Pepler et W. Craig (2005). "Peer Victimization, Social Support, and Psychosocial Adjustment of Sexual Minority Adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 34, n° 5, p. 471-482.

Wren, B. (2002). "I Can Accept My Child is Transsexual But If I Ever See Him in a Dress I'll Hit Him': Dilemmas in Parenting a Transgendered Adolescent », *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 7, n° 3, p. 377-397.

Wyss, S.E. (2004). "This Was My Hell': The Violence Experienced by Gender Non-conforming Youth in US High Schools", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 17, n° 5, p. 709-730.

Annexe J
Guide d'entretien pour les entrevues

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENTREVUES

Rappel destiné à l'intervieweur: adapter le langage et la formulation des questions selon l'âge des interviewés et leurs réponses.

Présentation:

Je m'appelle _____, je travaille avec une équipe de chercheurs à l'UQÀM sur le climat scolaire au Québec et l'expérience des étudiants ayant vécu ou vivant des difficultés en lien avec leur orientation sexuelle. On rencontre des étudiants dans plusieurs écoles secondaires, écoles aux adultes, cégeps et organismes jeunesse à travers le Québec.

Notre rencontre devrait durer environ 1h30. Le but de cette rencontre est d'en savoir plus sur tes expériences à l'école secondaire et/ou au collégial et comprendre comment l'expérience scolaire d'un jeune LGBQF peut être différente de celle d'un jeune hétérosexuel. Je m'intéresse aux difficultés rencontrées mais aussi au soutien et aux aspects positifs qui ont pu t'aider à les surmonter. Mes questions vont porter entre autre sur tes relations avec les autres élèves, avec les professeurs, sur le contenu des cours, tes impressions, etc.

Je tiens à te rappeler que:

- ta présence est volontaire et que tu n'as pas à répondre à toutes les questions
 - à tout moment il est possible d'arrêter l'entretien, de m'interrompre ou de poser des questions
 - tu peux utiliser un pseudonyme si tu préfères ne pas mentionner le nom de quelqu'un
 - l'entretien que nous allons faire va être enregistré pour que nous puissions retenir tout ce qui a été dit
 - je t'assure que cet entretien va demeurer anonyme et confidentiel (*présenter les modalités de consentement: formulaire rempli par le jeune ou par les parents*) + possibilité pour le jeune de choisir son propre pseudonyme
- Objections/commentaires ?

Merci de ta présence !

Je veux m'assurer que nous allons nous comprendre au long de cet entretien alors en commençant j'aimerais savoir ce que c'est pour toi l'homophobie ?

Vous référer à cette section seulement si le jeune est peu volubile.

Réaction d'hostilité envers les personnes qui font partie de la diversité sexuelle: les personnes en questionnement, les hommes gais, les femmes lesbiennes, les personnes bisexuelles, transgenres et transsexuelles. Elle touche parfois même des personnes qui ne sont peut-être pas homosexuelles, mais qu'on présume comme tel, parce qu'elles s'habillent ou se comportent d'une manière particulière, par exemple. Les enfants de parents homosexuels peuvent aussi être ciblés par la violence homophobe.

L'homophobie est perceptible au quotidien dans les interactions sociales et prend plusieurs formes et degrés: blagues péjoratives (qui infériorise), comportements d'indifférence et d'évitement, insultes, vol ou vandalisme, taquineries/moqueries, ragots et rumeurs, avances sexuelles insistantes ou gestes sexuels non désirés, rumeurs ou harcèlement par voie électronique (Internet, You Tube), imitations caricaturales, intimidation, commentaires méprisants, menaces, voire même agression physique ou sexuelle.

Afin de connaître, dès le début, leur orientation sexuelle, avoir un aperçu de leur trajectoire scolaire et activer leur mémoire:

Afin de mieux situer ta **trajectoire/parcours scolaire**: peux-tu me parler de ton parcours scolaire ?

- Où as-tu étudié ? (école(s) secondaire(s), situation géographique)
- Dans quel(s) programme(s)/concentration(s) ?
- As-tu déjà changé d'école ? de programme ?
- As-tu déjà abandonné ou pensé abandonner l'école ? (Si oui, nous y reviendrons un peu plus tard dans l'entrevue)

Quel genre d'étudiant es-tu / étais-tu ?

- Aimais-tu l'école ? Considères-tu que tu réussissais bien ?

Puisque tu as répondu à notre appel au témoignage, j'aimerais, si tu te sens à l'aise, que tu me parles un peu de ton **cheminement LGBQF**.

- Quand est-ce que tu as commencé à te questionner sur ton orientation sexuelle ?
- Quel âge avais-tu ? Comment t'en es-tu rendu compte ? Comment te sentais-tu quand tu vivais cette période ? En as-tu parlé à quelqu'un ? À qui ?

Si nécessaire...

Avant de continuer, je voudrais savoir quel terme préfères-tu qu'on utilise durant l'entrevue ?

Tes expériences scolaires

On dit souvent que les années au secondaire sont difficiles (ex: les changements hormonaux, la découverte de sa sexualité, l'influence des amis, etc.). Comment s'est passé le secondaire pour toi ? Quels étaient les bons moments, les moments difficiles dont tu te souviens ?

- a) Est-ce que tu penses que (référer à un moment difficile nommé par le jeune précédemment) était difficile parce que tu es LGBQF?
- b) Est-ce que tu crois qu'une fille/un gars hétérosexuel a vécu la même chose que toi ? (Qu'est-ce qui te fait croire cela ?)

La réponse du jeune doit être conservée afin de guider certains aspects à creuser par rapport aux facteurs possibles de résilience. (ex: évènements difficiles, activités valorisantes, relations tendues/significatives, etc.)

Description: aidant lors de l'analyse des données, observer des similitudes

- c) Quand tu nous as contacté, de quoi voulais-tu témoigner ? Quel évènement avais-tu en tête ? (*Spontanément, si il y en a plusieurs, demander de commencer par le plus important/marquand...*)
- d) As-tu déjà vécu ou été témoin d'actes/paroles/attitudes négatives envers toi à l'école ? (*réf. au tableau exemples p.1*)
- e) Est-ce que tu pourrais me décrire ce qui t'est arrivé (ce que tu as vu).

À quoi devons-nous rester attentif:

Assurer que le participant se sent bien pour continuer l'entrevue

- f) Comment t'es-tu senti ? Comment te sens-tu d'en parler maintenant ?
g) Est-ce que tu en avais déjà parlé avant aujourd'hui ?
h) Si oui, à qui ? Comment la personne a-t-elle réagi ? Comment t'es-tu senti après l'avoir dit ?
Si non, qu'est-ce qui t'en empêchait ?

Identification d'un profil type d'agresseur

- i) Qui posait ces actes/attitudes hostiles ?
- Gars/fille/les deux sexes
 - Âge approximatif
 - Individu ou groupe d'individus
 - Des étudiants (spécifiez: plus vieux, plus jeunes, de la même année)
 - Des membres du personnel de l'école (spécifiez)

Indications qui vont aider lors de la classification des types d'actions homophobes

- j) En terminant, pour nous aider à comprendre ce que tu as vécu, j'aimerais que tu situes:
- Les formes que prenaient les manifestations (*réf. encadré p. 1*)
 - L'intensité des actes/paroles posés/dites (1 à 5*)
 - La fréquence, spécifiez (chaque jour, 1 fois par semaine, etc.)
 - La durée (pendant combien de temps as-tu (ou la personne) été victime de cette discrimination ?)

Confirmation des lieux identifiés plus «à risque» d'évènements homophobes

- k) À quels endroits est-ce que se produisaient ces manifestations/événements ?
- Lieux (couloirs, classe, cour, etc.)
 - Moment de la journée
 - Est-ce qu'il y avait des témoins ? (qui ?)

Connaissance du type d'intervention préconisée par l'institution d'enseignement

- l) Lors de ces évènements, est-ce que tu as eu connaissance d'un type d'intervention ou de la réaction des gens présents ?
- De la part de qui ?
 - Qu'est-ce qui a été fait ?
 - Est-ce qu'il y a eu un suivi ? (avec l'agresseur, la victime)
 - Est-ce cela a été suffisant à ton avis ?
 - Si oui, pourquoi ?
 - Si non, qu'est-ce que tu aurais souhaité qu'il soit fait ?

Ouverture sur la suite...

Si tu avais à expliquer l'impact que ces évènements ont eu sur toi, sur les autres personnes présentes, quels mots résumeraient bien ta pensée ?

* 1 étant le plus faible échelon et 5 étant le plus fort

Perceptions et réactions des jeunes face au(x) épisode(s) d'homophobie

Indice d'isolement ou de soutien (facteurs de risque ou de protection)

- a) Crois-tu que tu étais le seul/la seule à vivre ce genre de situation (ex: harcèlement... *utiliser les mots du jeune*) ?
- b) Si non, qui était aussi visé par ce genre de... ?
- c) À quoi associes-tu les raisons de ces manifestations/événements (répétées) ?
- d) As-tu remarqué des périodes où le ... était plus fréquent ?
- e) Est-ce qu'il y avait des gens qui t'apportaient du soutien, qui semblaient remarquer ce qui se passait ? (Qui ? De quelle façon ?)
- f) Est-ce que les réactions de certaines personnes t'ont particulièrement déçu ou aidé ? (Si oui, qui ? De quelle manière ?)

Approfondir les stratégies employées (indicateur de résilience: signe de confiance en soi ou de mal-être)

- g) Lorsque ces événements se produisaient, comment réagissais-tu ?
- h) Comment faisais-tu pour (réponse donnée en 3) ?
- i) Comment est-ce que (réponse donnée en 3) te faisait sentir ?

Perception du changement

- j) Suite à ces expériences, comment te sentais-tu ? (*précisez si nécessaire: le soir même, les jours suivants...*)
- k) Aujourd'hui quand tu repenses à ces moments comment te sens-tu ?
- l) Si tu avais une baguette magique qui te permettait de retourner en arrière, qu'est-ce que tu ferais autrement ? (Qu'est-ce qui t'empêchait de le faire à l'époque ? Comment est-ce que cela aurait influencé ton parcours ?)

Identifier des situations communes ou partagées qui peuvent constituer des facteurs de protection et/ou de vulnérabilité) (ex: déménager, faire son «coming-out»)

- m) Dans ton expérience, y a-t-il un événement ou une situation qui a fait diminuer ou arrêter le(s) épisode(s) négatifs ou hostiles ?
- n) À l'inverse, y a-t-il un événement ou une situation qui a fait augmenter les manifestations négatives ou hostiles ?

Pilier de résilience par l'engagement

- o) Durant ton secondaire, est-ce qu'il y avait une ou des activités dans l'école ou à l'extérieur de l'école qui te permettai(en)t d'être à l'aise ?
- p) Quoi ? Comment est-ce que cette activité te permettait d'être toi-même et/ou de te faire sentir bien ?
- q) Est-ce que tu retrouvais d'autres personnes de la diversité sexuelle dans ces activités ? Si oui, te sentais-tu près d'elles, t'associais-tu à elles ? Comment étaient-elles perçues par les autres ? (Est-ce que cette attitude des autres influençait ta perception des autres jeunes homosexuels ou bisexuels ?)
- r) Y as-tu rencontré qqn qui a vécu des expériences comme les tiennes ?

Climat et attitude du milieu scolaire envers l'homosexualité

Identifier les signes d'ouverture des différents acteurs du milieu scolaire

- a) Dans tes cours, a-t-il déjà été fait mention de l'homosexualité ou de la bisexualité ?
- Si oui, peux-tu me raconter ? (qui ? quand ? comment ? dans quel contexte, en quels termes ?)
 - Si non, aurais-tu aimé qu'on en parle ?
 - Combien de temps a duré cette séance ou cette discussion/activité (fréquence, support) ?
 - Comment t'es-tu senti lorsque le sujet a été abordé ?
 - Selon toi, quel impact cette intervention a eu sur la classe ?

Pour les plus âgés: En général, est-ce que tu crois que les professeurs et les membres du personnel sont assez outillés pour sensibiliser les étudiants aux réalités de la diversité sexuelle et/ou intervenir en cas de conflit ? Si oui/si non, pourquoi d'après toi ?

b) Est-ce que tu as eu d'autres occasions d'entendre parler d'homosexualité ou de bisexualité à l'école ? (*explorer les autres pistes*)

c) À ta connaissance, est-ce que ton institution scolaire rend ou rendait disponible des outils de sensibilisation aux réalités de la diversité sexuelle ? (*ex: affiches, numéro de téléphone d'organisme LBGT, kiosques, actions dans le cadre de la semaine contre l'homophobie*)

- Quels outils ?
- Où ?
- Par qui ?
- Quelles étaient les réactions des étudiants ou des membres du personnel ?

d) Comment définirais-tu l'ouverture de ton école secondaire/de ton école professionnelle, par rapport à l'homosexualité et la bisexualité ? Qu'est-ce qui te fait croire cela ?

- Au niveau de l'administration
- Au niveau des professeurs (du personnel de soutien)
- Au niveau des étudiants

e) À l'école as-tu déjà rencontré une personne qui disait ouvertement son rejet ou son hostilité envers les personnes homosexuelles ou bisexuelles ? (si oui, qui était-elle ? Dans quel contexte a-t-elle affirmé cela ? Est-ce que quelqu'un a réagi à ces propos ?)

Connaître le lien qui unit ou unissait le jeune à son institution scolaire (climat scolaire)

f) De manière générale, est-ce que tu te sens (te sentais) accepté dans ton école ?

g) Est-ce que tu te sens (te sentais) en sécurité ?

- Si oui, qu'est-ce qui te fait (faisait) sentir en sécurité ? (*ex: modèles, association, présence de prof ouvert, réseau social, politique contre la discrimination, taille de l'école...*)
- Si non, est-ce que tu crains (craignais) quelque chose ou quelqu'un ?

Connaissance des ressources LBQ

h) Y avait-il des endroits sécuritaires où tu pouvais rencontrer des gens LBQ ?

- Est-ce que ces lieux étaient accessibles ? (*région: nommez les obstacles...*)
- Te sentais-tu à l'aise de les fréquenter ? (expliquez)

Absentéisme lié à l'homophobie en milieu scolaire

- i) Est-ce que tu t'es déjà absenté de l'école ? (*spécifiez le contexte...*)
- j) Est-ce que cela avait un lien avec le fait que certaines personnes n'acceptaient pas ton orientation sexuelle ?
- k) Dans ton cheminement scolaire: est-ce que tu as déjà changé ou pensé changer d'école, de programme ou d'orientation ?
 - Si oui, est-ce qu'il y avait des raisons/motifs particuliers ? (*éloignement, proximité, organismes...*)

Mesurer l'impact de l'homophobie sur le parcours académique du jeune

- l) Est-ce qu'à la suite des événements dont nous avons discutés tu as remarqué une différence dans ta vie scolaire ?
 - Au niveau de ta concentration dans les cours ? (*ex.: réfléchir aux incidents...*)
 - Au niveau de tes résultats scolaires (avant et après les incidents) ?
- m) Est-ce que tu as déjà pensé abandonner l'école ou tu as déjà décroché de l'école ?
 - Dans quelles circonstances ? Qu'est-ce qui t'as mené à le faire ? (*ex: région: 1 seule école secondaire*)
 - Est-ce que cela avait un lien avec le climat de violence dont on vient de discuter ?
 - Est-ce que tu as raccroché. ? Pour quelles raisons ? Qu'est-ce qui t'empêchait de le faire ?

Soutien du réseau social face à l'homosexualité

Identifier des alliés généraux (facteurs de protection) + modèles

- a) Durant tes études, est-ce que tu connaissais l'existence d'un groupe de soutien lesbienne, bisexuel, gai, en questionnement dans ton institution scolaire ?
 - Si oui, lequel ? Qui t'en avait parlé/ fait connaître ? Étais-tu membre ? Qu'est-ce que ça t'apportait d'être membre de ce groupe ?
 - Si non, crois-tu que l'existence d'un tel groupe aurait été aidante à l'époque ? D'après toi, qu'est-ce qui empêchait qu'un pareil groupe soit créé ?
- b) Est-ce que dans ton milieu de vie (école, maison, ville) tu as la chance d'avoir des modèles de la diversité sexuelle ? (*ex: une personne lesbienne, gai, bisexuel, en questionnement qui t'inspire*)
 - Si oui, qui ? Comment as-tu su qu'il-elle était homosexuel, bisexuel, etc. ?
 - Si non, d'après toi, y a-t-il des raisons pour lesquelles les modèles de la diversité sexuelle ne sont pas visibles ? (*ex: petite ville*)

Approfondir le stress et l'angoisse entourant la divulgation à l'école (réf. Modèle de CASS) et les facteurs de protection ou de risque

- c) Puisque tu m'as dit tout à l'heure que tu t'identifiais à (orientation sexuelle), à quel point cela se savait-il ou se sait-il à l'école ? (*OUT aux amis proches, à certaines personnes (professeurs, intervenants- spécifiez milieu scolaire), à tous ?*)
 - Comment ces gens ont-ils été mis au courant ?

Non-conformité de genre et étiquetage comme LGBQF

- d) D'après ton expérience, est-ce que tu crois que les autres jeunes peuvent deviner ton orientation sexuelle sans que tu leur en aies parlé?
- e) Est-ce que les gens ont déjà passé des commentaires sur ta féminité/masculinité? Dans quel contexte ? Comment as-tu réagi ?

Événements stressants reliés à l'orientation sexuelle (dans les 6 derniers mois...)

- f) Au secondaire, as-tu déjà ressenti une pression, de la part de tes amis d'être avec quelqu'un de l'autre sexe? (les histoires d'amour, les kicks pouvaient-ils être du même sexe ?)
- g) As-tu déjà dû dissimuler ou cacher tes attirances ou ton amour pour quelqu'un du même sexe parce que tu avais peur de la réaction des gens autour de toi? (Si oui, comment te sentais-tu?)

Identifier le pilier de résilience des pairs (facteur de protection ou de risque)

- h) Au niveau de tes amis, leur en as-tu déjà parlé ?
- Si oui, quelle a été leur réaction ? (hétéro... En général, lorsque tu penses à tes amis hétérosexuels qui savent que tu es GLBQ, peux-tu dire à quel point ils/elles sont supportant à propos de ton orientation sexuelle ?)
 - Si non, est-ce qu'il y a des raisons qui t'empêchaient de le faire ?

- i) Connais-tu d'autres personnes s'identifiant à la diversité sexuelle ? Est-ce que cela a influencé ton choix de leur dévoiler ton orientation ? Comment est-ce que ces personnes ont réagi ?

Décrire le pilier de résilience familial (facteur de protection ou de risque)

- j) En as-tu déjà parlé à ta famille ? Quelle a été la réaction de tes parents et selon le cas, de tes frères et sœurs ?
- Comment décrirais-tu l'accueil de la nouvelle ?
- k) Est-ce qu'il y a d'autres personnes homosexuelles dans ta famille proche/élargie ?
- Comment sont-elles perçues par les autres membres ?
- l) Dans l'hypothèse que tu amènes ton copain ou ta copine souper un soir à la maison, quelle serait la réaction de ta famille ?

Habilité à se projeter dans l'avenir- indicateur de résilience et aspiration scolaire

- m) J'aimerais savoir où est-ce que tu te vois dans 2 -5 ou 10 ans ?
- n) Jusqu'à quel niveau scolaire as-tu l'intention d'étudier? Qu'est-ce qui t'en empêcherait? Qu'est-ce qui faciliterait ta trajectoire d'étude?

Retour sur certains éléments ; relance

- o) On a parlé de _____. j'aurais aimé savoir...
- p) Y a-t-il autres choses dont tu aimerais me parler ?

MERCI de ta générosité ! (**introduire le questionnaire/grilles**)

Ton témoignage aidera d'autres jeunes à vivre dans un climat scolaire sans discrimination. *Juste avant qu'on se laisse, j'aimerais savoir si tu consens à ce que je te re-contacte si j'ai d'autres questions qui me viennent en tête suite à notre rencontre. (courriel, téléphone ?)*

Annexe K
Formulaire de consentement parental



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Titre de la recherche:

L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe
sur la persévérance et la réussite scolaires

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT.E.S ET À LEUR.S PARENT.S

1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de la présente étude sont les suivants:

- Connaître le climat scolaire dans les établissements offrant de l'enseignement de niveau secondaire et collégial ;
- Examiner l'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires;
- Recenser et diffuser des outils et des pratiques efficaces d'intervention en matière de lutte à l'homophobie en milieu scolaire.

Cette recherche est dirigée par Line Chamberland (IREF, UQAM) et financée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada.

Font partie de l'équipe de recherche: Gilbert Émond (Sciences humaines appliquées, Concordia); Danielle Julien (Psychologie, UQAM); Joanne Otis (Sexologie, UQAM) et Bill Ryan (Travail social, McGill), à titre de chercheur-es.

2. Participation à la recherche

La collaboration de votre enfant à cette étude consistera essentiellement à participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure trente, lors de laquelle seront abordées les questions suivantes:

- Ses expériences et observations en lien avec l'homophobie en milieu scolaire
- Son cheminement scolaire
- Ses relations avec ses pairs, professeur-es
- Le soutien reçu de son entourage scolaire, familial, amical, ou de groupes associatifs.

Votre enfant sera également invité à communiquer aux chercheur-es des informations générales telles que son âge, son sexe, de même que sa situation familiale.

La discussion d'événements pénibles peut éventuellement susciter chez lui/elle un inconfort ou un malaise. Si tel est le cas, il/elle pourra décider de mettre un terme à sa participation à l'entrevue sans encourir de pénalité sous aucune forme. À tout moment, il/elle pourra également demander que ses interventions ne soient pas prises en considération dans l'étude. Il/elle aura également en main une liste de ressources d'aide qu'il/elle pourra consulter si il/elle en éprouve le besoin.

3. Anonymat et confidentialité

Nous avons mis en place une série de procédures afin d'assurer l'anonymat de votre enfant, de même que le caractère confidentiel de ses réponses.

3.1.- Un numéro sera attribué au questionnaire de chaque participant.e. **Son nom n'apparaîtra pas sur le questionnaire.** Les questionnaires complétés seront conservés dans un classeur sous clé dont l'accès sera réservé aux étudiant-es qui ont pour tâche de saisir les réponses à l'ordinateur. Les questionnaires originaux seront détruits par déchiquetage dans un délai de 5 ans.

3.2.- Les formulaires de consentement signés seront conservés dans le bureau de la chercheuse principale dans un classeur sous clé. Les informations nécessaires à la transmission du questionnaire seront détruites dans un délai de 3 mois après la collecte des données, et ce, pour tous les participant-es.

3.3.- Les données saisies sur ordinateur ne contiennent aucun nom. Elles ne sont accessibles qu'aux membres de l'équipe qui en font l'analyse. Lors de la diffusion des résultats de la recherche, les réponses au questionnaire apparaissent sous la forme de statistiques sans qu'il soit possible de repérer celles d'un.e participant.e en particulier.

3.4.- Tous les membres de l'équipe signent un engagement écrit à traiter avec confidentialité les données recueillies et à faire preuve de discrétion en toutes circonstances.

3.5.- Les organismes et les personnes qui collaborent d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette étude sont sensibilisés au respect des règles éthiques et informés de toutes les démarches relatives à l'application de ces règles dans le cas de la présente étude.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette étude, votre enfant pourra réfléchir sur son cheminement personnel et partager son expérience en vue de sensibiliser les écoles, les milieux jeunesse et la société à l'impact négatif de l'homophobie en milieu scolaire. Il/elle pourra ainsi contribuer à la création d'environnements scolaires plus inclusifs et plus sécuritaires pour l'ensemble des jeunes.

Les résultats de la présente étude feront l'objet de compte-rendus, diffusés par l'entremise des organismes ayant collaboré à sa réalisation ou qui luttent contre l'homophobie en milieu scolaire. Des résultats seront également diffusés sous formes de conférences, d'articles ou autres publications, toujours dans le respect de l'anonymat des participant-es.

B) CONSENTEMENT PARENTAL

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant la participation de mon enfant à la recherche, ainsi que comprendre le but, la nature, les avantages et inconvénients liés à sa participation.

Je déclare que mon enfant participe à cette étude de façon entièrement volontaire, sans qu'il ait subi quelque pression que ce soit. Il ne recevra aucune compensation financière en échange de sa collaboration.

J'ai l'assurance que la participation de mon enfant à la présente étude sera confidentielle et que ses réponses et interventions demeureront anonymes.

J'accepte que mon enfant prenne part à la recherche.

Nom de l'enfant: _____ Prénom de l'enfant: _____

Signature du parent: _____ Date: _____

Nom du parent: _____ Prénom du parent: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées par le/la participant.e et son parent.

Signature du chercheur: _____ Date: _____
(ou de son/sa représentant.e)

Nom: _____ Prénom: _____

Si vous avez des questions quant à l'étude, vous pouvez communiquer avec un.e responsable du recrutement ou avec la directrice de cette recherche. Toute critique ou plainte peut être adressée à Line Chamberland (coordonnées ci-bas). Vous pouvez également faire valoir les droits de votre enfant auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (514-987-3000 poste 7753). Vous pouvez également prendre contact avec ce comité pour toute question relative aux responsabilités des chercheur-es.

Pour plus d'informations sur la recherche, merci de communiquer avec:

Marie-Pier Petit, adjointe de recherche
Université du Québec à Montréal

Tél: (514) 987-3000, poste 1203
ta.voix@yahoo.ca

Line Chamberland, chercheure principale
IREF, Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

Tél: (514) 987-3000, poste 8596
chamberland.line@uqam.ca

B) CONSENTEMENT PARENTAL

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant la participation de mon enfant à la recherche, ainsi que comprendre le but, la nature, les avantages et inconvénients liés à sa participation.

Je déclare que mon enfant participe à cette étude de façon entièrement volontaire, sans qu'il ait subi quelque pression que ce soit. Il ne recevra aucune compensation financière en échange de sa collaboration.

J'ai l'assurance que la participation de mon enfant à la présente étude sera confidentielle et que ses réponses et interventions demeureront anonymes.

J'accepte que mon enfant prenne part à la recherche.

Nom de l'enfant: _____ Prénom de l'enfant: _____

Signature du parent: _____ Date: _____

Nom du parent: _____ Prénom du parent: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées par le/la participant.e et son parent.

Signature du chercheur: _____ Date: _____
(ou de son/sa représentant.e)

Nom: _____ Prénom: _____

Si vous avez des questions quant à l'étude, vous pouvez communiquer avec un.e responsable du recrutement ou avec la directrice de cette recherche. Toute critique ou plainte peut être adressée à Line Chamberland (coordonnées ci-bas). Vous pouvez également faire valoir les droits de votre enfant auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (514-987-3000 poste 7753). Vous pouvez également prendre contact avec ce comité pour toute question relative aux responsabilités des chercheur-es.

Pour plus d'informations sur la recherche, merci de communiquer avec:

Marie-Pier Petit, adjointe de recherche
Université du Québec à Montréal

Tél: (514) 987-3000, poste 1203
ta.voix@yahoo.ca

Line Chamberland, chercheure principale
IREF, Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

Tél: (514) 987-3000, poste 8596
chamberland.line@uqam.ca

Annexe L
Questionnaire d'enquête pour le secondaire

Ne rien inscrire sur les lignes

Numéro de questionnaire: _____

Numéro d'établissement: _____

Fonds de recherche
sur la société
et la culture

Québec 

CLIMAT SCOLAIRE EN MILIEU SECONDAIRE: ATTITUDES ET PERCEPTIONS FACE À L'HOMOSEXUALITÉ

.À lire avant de commencer:

- Le questionnaire étant **confidentiel**, ne pas **y inscrire ton nom** ni toute autre information susceptible de t'associer à tes réponses (ex.: adresse de courriel).
- Quoique fortement encouragée, la **participation à cette étude n'est pas obligatoire**. Si tu veux participer mais que tu ne souhaites pas que tes réponses soient retenues pour quelque raison que ce soit, il est possible de le faire savoir à la dernière page du questionnaire.
- À moins d'avis contraire, **tu ne dois cocher qu'une seule case** pour chaque question. Porte toutefois **une attention particulière aux directives entre parenthèses** à la fin de certaines questions. Dans quelques cas, il y aura possibilité de cocher plus d'une case.
- Certaines questions risquent de ne pas s'appliquer à toi. **Porte ainsi attention aux flèches (→)** qui vont t'aider à te diriger dans le questionnaire.
- **Réponds au questionnaire dans l'ordre**. De plus, même si certaines parties semblent moins te concerner, chaque question propose des choix de réponse pertinents pour l'ensemble des élèves. Ainsi, **évite de laisser des questions sans réponse**.
- **Bien cocher les cases ou bien entourer les chiffres** des échelles correspondant à tes réponses. Un crochet situé entre deux cases ne sera pas comptabilisé, ni une réponse située entre deux chiffres d'une échelle.
- Une fois le questionnaire bien complété, **insère-le dans l'enveloppe** prévue à cet effet et remets le tout à ton enseignant(e).

Avant de te poser des questions sur le climat scolaire dans ton école secondaire et tes attitudes et perceptions face à l'homosexualité, nous aimerions tout d'abord en savoir un peu plus à ton sujet.

Q1. Quel âge as-tu ? _____ ans (*INSCRIS ton âge sur la ligne*)

Q2. Quel est ton sexe ?

- ₁ Masculin
- ₂ Féminin

Q3. À lequel ou auxquels des groupes suivants considères-tu personnellement appartenir? (*Tu peux cocher plus d'une case*)

- ₁ Québécois d'origine canadienne-française
- ₂ Québécois d'origine canadienne-anglaise
- ₃ Européen (Italien, Français, Grec, Polonais, Roumain, Portugais, etc.)
- ₄ Caraibéen (Haïtien, Dominicain, Jamaïcain, etc.)
- ₅ Africain (Congolais, Rwandais, Camerounais, Africain du Sud, etc.)
- ₆ Latino-américain (Mexicain, Salvadorien, Chilien, Colombien, etc.)
- ₇ Maghrébin ou Moyen-oriental (Libanais, Marocain, Algérien, Iranien, Turc, etc.)
- ₈ Asiatique (Chinois, Vietnamien, Cambodgien, Coréen, Indien, etc.)
- ₉ Américain des États-Unis
- ₁₀ Canadien d'une province autre que le Québec
- ₁₁ Autochtone/Membre des Premières nations (Abénaquis, Malécite, Micmac, Wendaté, Mohawk, etc.)
- ₁₂ Autre, préciser: _____

Q4. Depuis combien d'années habites-tu personnellement au Québec?

- ₁ Depuis toujours/depuis ma naissance
- ₂ Depuis _____ années (*INSCRIS le nombre d'années. Si moins d'un an, indique quand même 1*)

Q6. À ta connaissance, depuis que tu fréquentes cette école secondaire, à quelle fréquence des élèves se font-ils taquiner méchamment, « écoeurer », intimider, injurier ou harceler pour les raisons suivantes ?
(Coche UNE réponse pour chaque sous-question)

	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
A) Parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s	1	2	3	4	5
B) Parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	1	2	3	4	5
C) En raison de la couleur de leur peau	1	2	3	4	5
D) Parce qu'ils sont originaires d'un endroit autre que le Québec	1	2	3	4	5
E) Parce qu'ils pratiquent une certaine religion OU qu'ils affichent des symboles religieux	1	2	3	4	5
F) Parce qu'ils ont un handicap physique	1	2	3	4	5
G) En raison de leur sexe	1	2	3	4	5
H) En raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids	1	2	3	4	5

Q7. As-tu déjà changé OU souhaité changer d'école secondaire parce que tu te faisais taquiner méchamment, « écœurer », injurier ou harceler?

- ₁ Oui, j'ai déjà changé d'école secondaire pour ces raisons
- ₂ Oui, j'ai déjà souhaité changer d'école secondaire pour ces raisons
- ₃ Non → PASSER À LA Q9

Q8. Pourquoi est-ce que certains élèves te taquinaient méchamment, « t'écœuraient », t'injuriaient ou te harcelaient? (*INSCRIS ta réponse sur les lignes*)

Q9. Depuis que tu fréquentes cette école secondaire, à quelle fréquence entends-tu des élèves faire des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai »?

- ₁ Souvent
- ₂ À l'occasion
- ₃ Rarement
- ₄ Jamais → PASSER À LA Q11

Q10. Dirais-tu que ces remarques sont faites par presque tous les élèves, par un bon nombre ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

- ₁ Presque tous les élèves
- ₂ Un bon nombre d'élèves
- ₃ Quelques-uns

Q11. Depuis que tu fréquentes cette école secondaire, à quelle fréquence entends-tu des élèves traiter de manière insultante ou péjorative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »?

- ₁ Souvent
- ₂ À l'occasion
- ₃ Rarement
- ₄ Jamais → PASSER À LA Q13

Q12. Dirais-tu que ces termes sont utilisés par presque tous les élèves, par un bon nombre ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

- ₁ Presque tous les élèves
- ₂ Un bon nombre d'élèves
- ₃ Quelques-uns

Q13. Dans ton école secondaire, à quelle fréquence entends-tu des remarques négatives utilisant les mots « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » dans les différents endroits qui suivent ?
(Cocher UNE réponse pour chaque endroit)

	Très souvent	À l'occasion	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
A) Dans les salles de cours	1	2	3	4	5
B) Dans les corridors ou les rangées de casiers	1	2	3	4	5
C) Dans les salles de bains	1	2	3	4	5
D) Dans les vestiaires	1	2	3	4	5
E) Dans les gymnases, à la piscine ou sur les terrains sportifs	1	2	3	4	5
F) À la cafétéria	1	2	3	4	5
G) Sur le terrain de l'école	1	2	3	4	5
H) Sur le trajet pour aller ou revenir de l'école	1	2	3	4	5

Q14. Dans ton école secondaire, à quelle fréquence entends-tu ou vois-tu des élèves « parler dans le dos », se moquer, rire, ou pointer d'autres élèves du doigt...

	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
A) ...parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s	1	2	3	4	5
B) ...parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	1	2	3	4	5

Q15. Depuis le début de l'année scolaire, à quelle fréquence **AS-TU PERSONNELLEMENT VÉCU** les situations suivantes:

- PARCE QUE TU ES GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)
OU
- PARCE QU'ON PENSE QUE TU ES GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

A) Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B) Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels (ex.: se faire briser son cellulaire ou son portable)

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C) Se faire injurier, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D) Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E) Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F) Être l'objet de ragots, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
0	0	0	0	0

G) Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
0	0	0	0	0

H) Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
0	0	0	0	0

I) Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique (Facebook, MySpace, MSN, etc.)

Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois	Jamais
0	0	0	0	0

Q16. As-tu déjà rapporté au moins un de ces incidents que tu as vécu(s) à un(e) enseignant(e), à la direction ou à un autre membre du personnel de ton école ?

- ₁ Non
- ₂ Oui → PASSER À LA Q18
- ₃ Je n'ai vécu aucun des incidents mentionnés à la Q15. → PASSER À LA Q18

Q17. Pourquoi n'as-tu pas rapporté les incidents qui t'impliquaient ? (Tu peux cocher plus d'une case)

- ₁ Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation.
- ₂ Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé.
- ₃ Peur des répercussions négatives possibles.
- ₄ Résolution du problème par toi-même.
- ₅ Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».
- ₆ Le personnel de l'école semble être hostile face à l'homosexualité.
- ₇ Sentiment d'embarras, de honte, ou d'inconfort.
- ₈ Situation désespérée, rien ne peut changer de toute manière.
- ₉ Autre, précisez: _____

Q18. Depuis le début de la présente année scolaire, AS-TU VU OU ENTENDU PARLER d'un(e) élève qui aurait vécu au moins une des 9 situations mentionnées à la Q15 :

- PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)
OU
- PARCE QU'ON PENSE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

- ₁ Oui
- ₂ Non → PASSER À LA Q22

Q19. Identifie la ou les situations dont tu as été témoin ou dont tu as entendu parler. Réfère-toi à la Q15 et inscris la lettre de A à I qui correspond à cette situation. Indique également la fréquence en cochant ou noircissant le cercle approprié.

Pour identifier la ou les situations, tu peux aussi te référer à la dernière page du questionnaire

Situation vécue (lettre)	Fréquence de la situation depuis le début de l'année scolaire			
	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q20. As-tu déjà rapporté au moins un de ces incidents dont tu as été témoin OU dont tu as entendu parler à un(e) enseignant(e), à la direction ou à un autre membre du personnel de ton école?

- ₁ Non
- ₂ Oui → PASSER À LA Q22
- ₃ Je n'ai jamais été témoin des différents incidents mentionnés à la Q15.
→ PASSER À LA Q22

Q21. Pourquoi n'as-tu jamais rapporté ces incidents ? *(Tu peux cocher plus d'une case)*

- ₁ Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation.
- ₂ Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé.
- ₃ Peur des répercussions négatives possibles.
- ₄ L'élève ayant été victime de l'incident a résolu le problème.
- ₅ Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».
- ₆ Le personnel de l'école semble être hostile face à l'homosexualité.
- ₇ Je ne connais pas suffisamment l'élève ayant été victime de l'incident.
- ₈ Ce n'est pas de mes affaires, ça ne me regarde pas.
- ₉ Autres, préciser: _____

Q22. Depuis le début de l'année scolaire, **AS-TU PERSONNELLEMENT POSÉ** au moins un des 9 gestes mentionnés à la Q15 envers une élève ou un élève:

- PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)
OU
- PARCE QUE TU PENSES QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

- ₁ Oui
- ₂ Non → PASSER À LA Q25

Q23. Identifie la ou les gestes que tu as posés. Réfère-toi à la Q15 et inscris la lettre de A à I qui correspond à ce geste. Indique également la fréquence en cochant ou noircissant le cercle approprié.

Pour identifier le ou les gestes, tu peux aussi te référer à la dernière page du questionnaire

Geste posé (lettre)	Fréquence de la situation depuis le début de l'année scolaire			
	Plusieurs fois par semaine	Environ 1 fois par semaine	Moins d'une fois par semaine	Moins d'une fois par mois
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q24. Quels sentiments as-tu éprouvé après avoir posé de tels gestes? (Coche toutes les cases qui s'appliquent)

- ₁ Je me trouvais comique/drôle
- ₂ J'ai éprouvé de la honte
- ₃ J'ai éprouvé de la fierté
- ₄ J'ai eu peur qu'on me réprimande
- ₅ J'ai éprouvé de la gêne
- ₆ J'avais l'impression que les autres m'approuvaient
- ₇ Je me suis senti coupable
- ₈ J'ai eu un sentiment de « devoir accompli »
- ₉ Autre(s), préciser: _____

Q25. Dans ton école secondaire, existe-t-il une politique, un règlement ou un code de vie de l'école contre la violence, l'intimidation ou le harcèlement?

- ₁ Oui
- ₂ Non → PASSER À LA Q27
- ₃ Je n'en ai aucune idée → PASSER À LA Q27

Q26. Cette politique, ce règlement ou ce code de vie fait-il mention de l'orientation sexuelle?

- ₁ Oui
- ₂ Non
- ₃ Je n'en ai aucune idée

Q27. Quels sont les signes qui te permettent de dire que ton école secondaire est ouverte face à l'homosexualité et la bisexualité ? (Coche toutes les cases qui s'appliquent)

- ₁ Affiches
- ₂ Coordonnées d'organismes offrant de l'aide et du soutien aux gais, lesbiennes et bisexuel(le)s dans l'agenda scolaire (ex.: Gai Écoute)
- ₃ Drapeau arc-en-ciel
- ₄ Signes identifiant certaines personnes ressources pour répondre aux questions concernant l'homosexualité et la bisexualité (ex.: psychologue, enseignant(e), animatrice ou animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire, etc.)
- ₅ Un(e) enseignant(e) ou un(e) autre membre du personnel de l'école affiche ouvertement son homosexualité ou sa bisexualité
- ₆ Un(e) élève affiche ouvertement son homosexualité ou sa bisexualité
- ₇ Autre(s), préciser: _____
- ₈ Je n'ai jamais remarqué de tels signes

Q28. À ta connaissance, y a-t-il des élèves qui fréquentent la même école secondaire que toi et qui affirment ouvertement être gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s?

- ₁ Oui, un(e) seul(e)
- ₂ Oui, plus d'un(e)
- ₃ Non → PASSER À LA Q30

Q29. De manière générale, comment l'orientation sexuelle de ces élèves qui affirment ouvertement être gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s est-elle perçue par les élèves de ton école secondaire? Leur orientation sexuelle est perçue de façon...

- ₁ Positive
- ₂ Neutre, car les élèves ne semblent pas s'en préoccuper ou en faire de cas
- ₃ Négative

Q30. Quelles activités de SENSIBILISATION face à l'homosexualité et la bisexualité ton école a-t-elle déjà organisées ou mises de l'avant? (Coche toutes les cases qui s'appliquent)

- ₁ Témoignage d'une femme lesbienne ou d'un homme gai invité en classe
- ₂ Pièce de théâtre portant sur le sujet
- ₃ Kiosque d'information
- ₄ Autre(s), préciser: _____
- ₅ Je n'ai jamais eu connaissance de telles initiatives

Q31. Depuis le début de l'année scolaire, tes enseignant(e)s ont-ils abordé ou parlé de sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les cours (ex : mariage gai, parade de la fierté gaie, couples de même sexe qui décident d'avoir des enfants, etc.) ?

- ₁ Oui, plus d'un(e) enseignant(e) a parlé ou abordé de tels sujets
- ₂ Oui, mais un(e) seul(e) enseignant l'a fait
- ₃ Non, jamais → PASSER À LA Q34

Q32. Lorsque tes enseignants ont abordé ou parlé en classe de sujets relatifs à l'homosexualité, y a-t-il des élèves qui se sont mis à rire, qui ont fait des blagues ou des « jokes », ou qui ont tenté de déranger les autres élèves ou l'enseignant ?

- ₁ Oui, presque tous les élèves
- ₂ Oui, un bon nombre d'élèves
- ₃ Oui, quelques-uns
- ₄ Non, aucun

Q33. En quels termes tes enseignants ont-ils abordé ou parlé de sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les cours ? Est-ce généralement en des termes...

- ₁ POSITIFS: ils ont tenté de défaire certains mythes et préjugés
- ₂ NEUTRES: leurs commentaires ne laissaient pas transparaître leurs opinions
- ₃ NÉGATIFS: ils ont approuvé ou renforcé certains mythes et préjugés

Q34. Y a-t-il un(e) de tes enseignant(e)s ou un(e) autre membre du personnel de ton école qui a déjà utilisé les mots « fif », « tapette », « lesbienne », « gai » ou « homo » de manière insultante OU qui a parlé de manière négative de l'homosexualité?

- ₁ Oui, un(e) seul(e)
- ₂ Oui, plus d'un(e)
- ₃ Non, jamais

Q35. En ce qui te concerne personnellement, jusqu'à quel point es-tu OU serais-tu à l'aise de poser des questions, participer aux discussions ou aux activités en classe portant sur des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité ?

- ₁ Très à l'aise
- ₂ Assez à l'aise
- ₃ Assez mal à l'aise
- ₄ Très mal à l'aise

Q36. Pour quelles raisons es-tu OU serais-tu à l'aise ou mal à l'aise ?

Q37. Le tableau suivant présente différents énoncés concernant l'homosexualité. Pour chacun d'entre eux, indique jusqu'à quel point tu es en accord ou en désaccord. Pour répondre, utilise une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE TOTALEMENT EN DESACCORD et « 5 » TOTALEMENT EN ACCORD. (ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé)

	1-----2-----3-----4-----5
	Totalement en désaccord Totalement en accord
A) S'ils le voulaient vraiment, la plupart des gais et lesbiennes pourraient devenir hétérosexuels.	1-----2-----3-----4-----5
B) Selon son apparence, on peut facilement savoir si une personne est homosexuelle.	1-----2-----3-----4-----5
C) L'homosexualité n'est pas normale.	1-----2-----3-----4-----5
D) Dans un couple de même sexe, il y a forcément une personne qui fait l'homme et l'autre la femme.	1-----2-----3-----4-----5
E) Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules.	1-----2-----3-----4-----5
F) Les gais et les lesbiennes sont des personnes comme tout le monde.	1-----2-----3-----4-----5
G) Les gais et les lesbiennes ne devraient pas avoir le droit d'adopter des enfants.	1-----2-----3-----4-----5
H) Le mariage entre conjoints de même sexe est immoral.	1-----2-----3-----4-----5
I) Les gais et les lesbiennes ne pensent qu'au sexe.	1-----2-----3-----4-----5

En terminant, nous avons quelques questions supplémentaires à te poser et qui visent à dresser un profil général des participant(e)s à cette étude.

Q38. En ce qui concerne la poursuite éventuelle de tes études, que prévois-tu faire?

- ₁ Je ne prévois pas terminer mes études secondaires
- ₂ Je prévois terminer mon secondaire seulement
- ₃ Je prévois faire un diplôme d'études professionnelles (DEP)
- ₄ Je prévois faire des études collégiales
- ₅ Je prévois faire des études universitaires
- ₆ Autres, *préciser*: _____

Q39. Depuis le début de la présente année scolaire, as-tu déjà manqué des jours d'école parce que tu ne t'y sentais pas en sécurité? Si oui, environ combien?

- ₁ Oui, et j'ai manqué environ _____ jours d'école (*INSCRIS le nombre sur la ligne*)
- ₂ Non, cela n'est jamais arrivé

Q40. Quelle est ta religion ?

- ₁ Catholique
- ₂ Protestante
- ₃ Musulmane
- ₄ Orthodoxe chrétienne
- ₅ Juive
- ₆ Bouddhiste
- ₇ Hindoue
- ₈ Sikhe
- ₉ Aucune religion, athée → PASSER À LA Q42
- ₁₀ Autre, *préciser*: _____

Q41. Es-tu pratiquant(e) ou non pratiquant(e) ?

- ₁ Pratiquant(e)
- ₂ Non pratiquant(e)

Q42. Connais-tu au moins une personne gaie, lesbienne, ou bisexuelle dans ton entourage ?

- ₁ Oui
- ₂ Non → PASSER À LA Q45

Q43. Qui est ou quelles sont ces personne(s)? (Coche toutes les cases qui s'appliquent)

- ₁ Père ou mère
- ₂ Frère ou sœur
- ₃ Cousin ou cousine
- ₄ Oncle ou tante
- ₅ Ami ou amie
- ₆ Coéquipier en classe ou dans une équipe sportive de l'école
- ₇ Voisin ou voisine
- ₈ Collègue de travail
- ₉ Connaissance
- ₁₀ Autre, préciser: _____

Q44. Des élèves de ton école t'ont-ils déjà fait des remarques ou des commentaires désobligeants, lancé des insultes ou se sont moqués de toi en raison du lien que tu as avec cette ou ces personnes ?

- ₁ Oui, très souvent
- ₂ Oui, assez souvent
- ₃ Oui, mais rarement
- ₄ Non, jamais

Q45. Les gens sont différents en ce qui a trait à l'attraction sexuelle éprouvée envers les autres. Lequel des choix suivants décrit le mieux tes attirances, c'est-à-dire vers qui tes désirs et tes fantasmes sont dirigés?

- ₁ Je suis SEULEMENT attiré(e) par les gars
- ₂ Je suis SURTOUT attiré(e) par les gars, mais aussi par les filles
- ₃ Je suis AUTANT attiré(e) par les gars que par les filles
- ₄ Je suis SURTOUT attiré(e) par les filles, mais aussi par les gars
- ₅ Je suis SEULEMENT attiré(e) par les filles
- ₆ Je n'éprouve pas d'attirances sexuelles envers qui que ce soit

Q46. Les gens peuvent aussi avoir des comportements sexuels différents. Lequel des choix suivants décrit le mieux avec qui tu as eu des comportements sexuels jusqu'à maintenant, c'est-à-dire embrasser, caresser, toucher, etc. ?

- ₁ SEULEMENT avec des gars
- ₂ SURTOUT avec des gars, mais aussi avec des filles
- ₃ AUTANT avec des gars qu'avec des filles
- ₄ SURTOUT avec des filles, mais aussi avec des gars
- ₅ SEULEMENT avec des filles
- ₆ Je n'ai jamais eu de comportements sexuels avec qui que ce soit

Q47. Comment te définirais-tu personnellement?

- ₁ Je me considère hétérosexuel(le)
- ₂ Je me considère gai ou lesbienne
- ₃ Je me considère bisexuel(le)
- ₄ Je suis en questionnement/je ne sais pas trop comment me définir

Q48. Jusqu'à quel point as-tu été à l'aise de remplir ce questionnaire ?

- ₁ Très à l'aise
- ₂ Assez à l'aise
- ₃ Assez mal à l'aise
- ₄ Très mal à l'aise

Q49. En terminant, nous apprécierions que tu nous racontes en quelques mots un événement auquel tu as assisté et qui impliquait un(e) élève qui serait gai ou lesbienne. Sinon, tu peux nous faire part d'autres commentaires.

Merci pour ta précieuse collaboration, le questionnaire est maintenant complété. Avant de l'insérer dans l'enveloppe prévue à cet effet et de remettre le tout à ton enseignant(e), nous t'invitons à prendre connaissance des objectifs de l'enquête à laquelle tu viens de participer.

Le questionnaire que tu viens de remplir nous permet de collecter des informations sur les conséquences du climat scolaire et des attitudes et perceptions envers l'homosexualité/la bisexualité sur la réussite scolaire des jeunes gais, lesbiennes, bisexuel(le)s, en questionnement, ainsi que de ceux qui peuvent être perçus comme tels.

Cette recherche vise à répondre à trois principales questions:

- 1- Quel climat relatif à l'homosexualité règne dans les établissements scolaires de niveaux secondaire 2^e cycle et collégial?
- 2- Quelles conséquences peuvent avoir certaines attitudes envers l'homosexualité sur les expériences scolaires de jeunes gais, lesbiennes, bisexuel(le)s, en questionnement, de même que ceux perçus comme tels?
- 3- Comment favoriser la création d'un climat scolaire convivial pour l'ensemble des élèves?

L'équipe de recherche

L'équipe de recherche est dirigée par Line Chamberland, PhD, professeure de sociologie au CÉGEP Maisonneuve et professeure associée à l'Institut de recherches et d'études féministes de l'UQAM. L'équipe se compose de: Gilbert Émond (Concordia), Danielle Julien (UQAM), Joanne Otis (UQAM), Bernard Rivière (UQAM) et Bill Ryan (McGill).

Si tu as des questions sur la recherche ou sur ta participation, n'hésite pas à communiquer avec l'équipe de recherche par courriel : recherche-hms@uqam.ca

*Je suis au courant du caractère strictement confidentiel de la recherche et j'ai bien pris connaissance de ses objectifs. Toutefois, je me retire de celle-ci et je désire que mes réponses **NE SOIENT PAS** retenues pour des fins d'analyse (Cocher la case si tel est ton choix).*

Je souhaite me retirer de la recherche



POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS 18 ET 22

LETTRE	DESCRIPTION
A	Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets
B	Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels (ex.: se faire briser son cellulaire ou son portable)
C	Se faire injurier, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier
D	Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré
E	Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart
F	Être l'objet de ragots, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation
G	Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré
H	Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle
I	Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique (Facebook, MySpace, MSN)

Annexe M
Questionnaire d'enquête pour le collégial

Ne rien inscrire sur les lignes

Numéro de questionnaire: _____

Numéro d'établissement: _____

Fonds de recherche
sur la société
et la culture

Québec 

CLIMAT SCOLAIRE EN MILIEU COLLÉGIAL: ATTITUDES ET PERCEPTIONS FACE À L'HOMOSEXUALITÉ

Consignes et directives:

- Pour être **admissible** à l'étude, vous devez être **inscrit à temps plein** (au moins 4 cours) dans ce CÉGEP. Si ce n'est pas le cas, veuillez remettre le questionnaire à votre professeur-e sans le remplir.
- Le questionnaire étant **strictement confidentiel**, veuillez **ne pas y inscrire votre nom** ni toute autre information susceptible de vous associer à vos réponses (ex.: adresse de courriel).
- Quoique fortement encouragée, la **participation à cette étude n'est pas obligatoire**. Si vous voulez participer mais ne souhaitez pas que vos réponses soient retenues pour quelque raison que ce soit, il est possible de le faire savoir à la dernière page du questionnaire.
- À moins d'avis contraire, **vous ne devez cocher qu'une seule case** pour chaque question. Veuillez toutefois **porter une attention particulière aux directives entre parenthèses** à la fin de certaines questions. Dans quelques cas, il y aura possibilité de cocher plus d'une case.
- Certaines questions risquent de ne pas s'appliquer à vous. **Portez attention aux flèches (→)** qui vont vous aider à vous diriger dans le questionnaire.
- **Répondez au questionnaire dans l'ordre**. De plus, même si certaines parties semblent moins vous concerner, chaque question propose des choix de réponse pertinents pour l'ensemble des élèves. Ainsi, **veuillez éviter de laisser des questions sans réponse**.
- **Bien cocher les cases ou bien entourer les chiffres** des échelles correspondant à vos réponses. Un crochet situé entre deux cases ne sera pas comptabilisé, ni une réponse située entre deux chiffres d'une échelle.
- Une fois le questionnaire dûment complété, veuillez **l'insérer dans l'enveloppe** prévue à cet effet et remettez le tout au professeur.

Avant de vous poser des questions sur le climat scolaire dans votre établissement collégial et vos attitudes et perceptions face à l'homosexualité, nous aimerions tout d'abord connaître certaines de vos caractéristiques personnelles ainsi qu'en apprendre un peu plus sur votre parcours scolaire.

Q1. Quel âge avez-vous ? _____ ans (*INSCRIRE* votre âge sur la ligne)

Q2. Quel est votre sexe ?

- ₁ Homme
₂ Femme

Q3. Quel est le nom de la dernière école secondaire que vous avez fréquentée ? (*INSCRIRE* le nom de cette école sur la ligne)

Q4. L'établissement collégial que vous fréquentez actuellement est-il situé dans la même ville que la dernière école secondaire que vous avez fréquentée ?

- ₁ Oui → PASSER À LA Q6
₂ Non

Q5. Votre établissement collégial actuel est-il situé dans la même région administrative que la dernière école secondaire que vous avez fréquentée ? (*IMPORTANT: Si vous avez complété vos études secondaires sur la Rive-nord ou la Rive-sud de Montréal et que votre CÉGEP actuel est situé sur l'île de Montréal, il ne s'agit pas de la même région.*)

- ₁ Oui
₂ Non

Q6. Dans quel programme collégial êtes-vous actuellement inscrit(e) ? (*COCHER* la case qui s'applique et inscrire le nom de votre programme **AU COMPLET** sur la ligne)

- ₁ Programme préuniversitaire, LEQUEL ? _____
₂ Programme technique, LEQUEL ? _____
₃ Accueil et intégration

Q7. En incluant la session présente, combien de sessions avez-vous passé AU TOTAL dans cet établissement collégial ? (*INSCRIRE le nombre de sessions sur la ligne prévue à cet effet*).

- J'en suis à ma ____^e session dans cet établissement collégial.

Q8. En incluant la session présente, combien de sessions avez-vous passé AU TOTAL au collégial, peu importe l'établissement ? (*INSCRIRE le nombre de sessions sur la ligne prévue à cet effet*).

- J'en suis à ma ____^e session au niveau collégial.

Q9. Jusqu'à quel point les facteurs suivants ont-ils joué dans le choix de l'établissement collégial que vous fréquentez actuellement ? (*Cocher UNE réponse pour chaque sous-question*)

	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
A) Pour m'éloigner de ma famille	1	2	3	4
B) La proximité du CÉGEP	1	2	3	4
C) Pour m'éloigner de mes ami(e)s et connaissances du secondaire	1	2	3	4
D) Pour vivre dans un milieu plus ouvert d'esprit	1	2	3	4
E) Les activités parascolaires y étant offertes	1	2	3	4
F) Pour vivre dans une plus grande ville	1	2	3	4
G) Le programme d'études	1	2	3	4
H) Pour suivre mes ami(e)s	1	2	3	4
I) Pour avoir la possibilité de rencontrer de nouvelles personnes	1	2	3	4
J) Pour aller étudier dans un environnement où on ne me connaît pas	1	2	3	4

Q10. Le tableau suivant présente différentes expériences et sentiments que vous pouvez vivre en tant qu'élève du niveau collégial. Pour chacun des énoncés, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE TOTALEMENT EN DESACCORD et « 5 » TOTALEMENT EN ACCORD. (ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé)

	1-----2-----3-----4-----5
	<small>Totalement en désaccord</small> <small>Totalement en accord</small>
A) Je sens que je fais vraiment partie de ce CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
B) Dans ce CÉGEP, on remarque quand je suis bon dans quelque chose.	1-----2-----3-----4-----5
C) Il est difficile pour des personnes comme moi de se faire accepter dans ce CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
D) Les autres élèves de ce CÉGEP prennent mes opinions au sérieux.	1-----2-----3-----4-----5
E) La plupart des enseignant(e)s de ce CÉGEP démontrent de l'intérêt à mon égard.	1-----2-----3-----4-----5
F) Parfois je sens que je ne fais pas partie de ce CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
G) Il y a au moins un(e) enseignant(e) ou un autre adulte dans ce CÉGEP à qui je peux me confier si j'ai un problème.	1-----2-----3-----4-----5
H) Les gens qui fréquentent ce CÉGEP sont sympathiques et amicaux avec moi.	1-----2-----3-----4-----5
I) Les enseignant(e)s de ce CÉGEP ne sont pas intéressés par des gens comme moi.	1-----2-----3-----4-----5
J) Dans mon CÉGEP, je participe à plusieurs activités.	1-----2-----3-----4-----5
K) Je suis traité avec autant de respect que les autres étudiants de ce CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
L) Je me sens très différent de la plupart des élèves qui fréquentent ce CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
M) Je peux vraiment être moi-même dans ce CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
N) Les enseignant(e)s de ce CÉGEP me respectent.	1-----2-----3-----4-----5
O) Dans ce CÉGEP, on sait que je peux faire du bon travail.	1-----2-----3-----4-----5
P) Je souhaiterais parfois fréquenter un autre CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
Q) Je suis fier de fréquenter ce CÉGEP.	1-----2-----3-----4-----5
R) Les autres élèves de ce CÉGEP m'apprécient comme je suis.	1-----2-----3-----4-----5

Q11. À votre connaissance, depuis que vous fréquentez cet établissement collégial, à quelle fréquence des élèves se font-ils intimider, discriminer, injurier ou harceler pour les motifs suivants ?
(Cocher UNE réponse pour chaque sous-question)

	Au moins 1 fois par semaine	2 ou 3 fois par mois	1 fois par mois environ	Moins d'une fois par mois	Jamais
A) Parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s	1	2	3	4	5
B) Parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	1	2	3	4	5
C) Parce qu'ils appartiennent à une minorité visible en raison de la couleur de leur peau	1	2	3	4	5
D) Parce qu'ils sont originaires d'un endroit autre que le Québec	1	2	3	4	5
E) Parce qu'ils pratiquent une certaine religion OU qu'ils affichent des symboles religieux	1	2	3	4	5
F) Parce qu'ils ont un handicap physique	1	2	3	4	5
G) En raison de leur sexe	1	2	3	4	5
H) En raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids	1	2	3	4	5

Q12. Depuis que vous fréquentez cet établissement collégial, à quelle fréquence entendez-vous des élèves faire des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif », ou bien « c'est gai »?

- ₁ Souvent
- ₂ À l'occasion
- ₃ Rarement
- ₄ Jamais → PASSER À LA Q14

Q13. Diriez-vous que ces remarques sont faites par presque tous les élèves, par un bon nombre ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

- ₁ Presque tous les élèves
- ₂ Un bon nombre d'élèves
- ₃ Quelques-uns
- ₄ Je ne sais pas

Q14. Depuis que vous fréquentez cet établissement collégial, à quelle fréquence avez-vous entendu des élèves traiter de manière insultante ou péjorative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »?

- ₁ Souvent
- ₂ À l'occasion
- ₃ Rarement
- ₄ Jamais → PASSER À LA Q15A

Q15. Diriez-vous que ces termes sont utilisés par presque tous les élèves, par un bon nombre ou par seulement quelques-uns d'entre eux?

- ₁ Presque tous les élèves
- ₂ Un bon nombre d'élèves
- ₃ Quelques-uns
- ₄ Je ne sais pas

Q15A. De manière générale, en quels termes entendez-vous vos professeur(e)s faire des remarques ou des commentaires sur des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité? Est-ce en des termes...

- ₁ Très positifs
- ₂ Assez positifs
- ₃ Neutres
- ₄ Assez négatifs
- ₅ Très négatifs
- ₆ Je n'ai jamais entendu de professeur(e)s faire des remarques à ce sujet

Q16. Dans votre établissement collégial, à quelle fréquence entendez-vous des remarques négatives utilisant les mots « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » dans les différents endroits qui suivent ? (Cocher UNE réponse pour chaque sous-question)

	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
A) Dans les salles de cours	1	2	3	4	5
B) Dans les corridors ou les rangées de casiers	1	2	3	4	5
C) Dans les salles de bains	1	2	3	4	5
D) Dans les vestiaires	1	2	3	4	5
E) Dans les gymnases, à la piscine ou sur les terrains sportifs	1	2	3	4	5
F) À la cafétéria	1	2	3	4	5
G) Sur le terrain du CÉGEP	1	2	3	4	5
H) Sur le trajet pour aller ou revenir du CÉGEP	1	2	3	4	5
I) Autre endroit, préciser: _____ _____	1	2	3	4	5

Q17. Dans votre établissement collégial, à quelle fréquence entendez-vous ou voyez-vous des élèves « parler dans le dos », se moquer, rire, ou pointer d'autres élèves du doigt...

	Au moins 1 fois par semaine	2 ou 3 fois par mois	1 fois par mois environ	Moins d'une fois par mois	Jamais
A) ...parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s	1	2	3	4	5
B) ...parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	1	2	3	4	5

Q18. Depuis le début de la présente année scolaire, à quelle fréquence AVEZ-VOUS VU OU ENTENDU PARLER d'un(e) élève qui aurait vécu les situations suivantes:

PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

OU

PARCE QU'ON PENSE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

	Plus de 5 fois	4 ou 5 fois	2 ou 3 fois	1 seule fois	Aucune fois
A) Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	1	2	3	4	5
B) Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels (ex.: se faire briser son cellulaire ou son portable)	1	2	3	4	5
C) Se faire injurier, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	1	2	3	4	5
D) Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	1	2	3	4	5
E) Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1	2	3	4	5
F) Être l'objet de ragots, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	1	2	3	4	5
G) Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	1	2	3	4	5
H) Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	1	2	3	4	5
I) Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique (Facebook, MySpace, MSN, etc.)	1	2	3	4	5
J) Autre situation, <i>préciser</i> : _____ _____	1	2	3	4	5

SI VOUS AVEZ COCHÉ LA CASE « **AUCUNE FOIS** » POUR **TOUTES** LES SOUS-QUESTIONS DE LA QUESTION 18, PASSEZ IMMÉDIATEMENT À LA QUESTION 19. SINON, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES QUI S'APPLIQUENT À VOUS.

Q18A. À quelle fréquence avez-vous personnellement rapporté ces incidents dont vous avez été témoin ou dont vous avez entendu parler à un(e) professeur(e), à la direction ou à un autre membre du personnel de votre établissement collégial ?

- ₁ À chaque fois
- ₂ Quelques fois
- ₃ Une fois seulement
- ₄ Jamais → PASSER À LA Q18C

Q18B. Si vous avez rapporté ces incidents à un(e) professeur(e), à la direction ou à un autre membre du personnel de votre CÉGEP, qu'a fait cette personne ? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ₁ Rien, aucune action n'a été entreprise.
- ₂ La personne a parlé, confronté l'agresseur.
- ₃ La personne a dit qu'elle s'occuperait de ça, qu'elle garderait un œil sur la situation.
- ₄ La personne a pris cela au sérieux et a entrepris des procédures pour faire en sorte qu'un tel incident ne se reproduise plus.
- ₅ Le directeur ou une autre autorité de l'établissement collégial a été avisée.
- ₆ L'agresseur a été réprimandé, puni, ou suspendu du CÉGEP.
- ₇ La personne vous a personnellement blâmé pour avoir rapporté un tel incident.
- ₈ Autre, précisez: _____

→ APRÈS AVOIR RÉPONDU À Q18B, PASSER À Q19

Q18C. Pourquoi n'avez-vous pas rapporté ces incidents ? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ₁ Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation.
- ₂ Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé.
- ₃ Peur des répercussions négatives possibles.
- ₄ L'élève ayant été victime de l'incident a résolu le problème.
- ₅ Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».
- ₆ Le personnel du CÉGEP semble être hostile face à l'homosexualité.
- ₇ Autre, précisez: _____

Q19. Depuis le début de la présente année scolaire, à quelle fréquence AVEZ-VOUS PERSONNELLEMENT VÉCU les situations suivantes:

PARCE QUE VOUS ÊTES GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

OU

PARCE QU'ON PENSE QUE VOUS ÊTES GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

	Plus de 5 fois	4 ou 5 fois	2 ou 3 fois	1 seule fois	Aucune fois
A) Se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied, se faire cracher dessus ou lancer des objets	1	2	3	4	5
B) Se faire vandaliser, voler ou détruire des objets personnels (ex.: se faire briser son cellulaire ou son portable)	1	2	3	4	5
C) Se faire injurier, taquiner méchamment, subir des moqueries, se faire humilier	1	2	3	4	5
D) Se faire menacer ou forcer à faire quelque chose contre son gré	1	2	3	4	5
E) Se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart	1	2	3	4	5
F) Être l'objet de ragots, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation	1	2	3	4	5
G) Se faire suivre, subir des avances sexuelles insistantes, se faire toucher, pincer ou embrasser contre son gré	1	2	3	4	5
H) Être la cible de voyeurisme ou d'exhibitionnisme, se voir forcé à poser des gestes sexuels, être victime d'agression sexuelle	1	2	3	4	5
I) Être victime de rumeurs, d'intimidation, de menaces ou de harcèlement par voie électronique (Facebook, MySpace, MSN, etc.)	1	2	3	4	5
J) Autre situation, <i>préciser</i> : _____ _____	1	2	3	4	5

SI VOUS AVEZ COCHÉ LA CASE « **AUCUNE FOIS** » POUR **TOUTES** LES SOUS-QUESTIONS DE LA QUESTION 19, PASSEZ IMMÉDIATEMENT À LA QUESTION 20. SINON, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES QUI S'APPLIQUENT À VOUS.

Q19A. À quelle fréquence avez-vous rapporté les incidents que vous avez vécu(s) à un(e) professeur(e), à la direction ou à un autre membre du personnel de votre établissement collégial ?

- ₁ À chaque fois
- ₂ Quelques fois
- ₃ Une fois seulement
- ₄ Jamais → PASSER À LA Q19C

Q19B. Si vous avez rapporté ces incidents à un(e) professeur(e), à la direction ou à un autre membre du personnel de votre CÉGEP, qu'a fait cette personne ? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ₁ Rien, aucune action n'a été entreprise.
- ₂ La personne a parlé, confronté l'agresseur.
- ₃ La personne a dit qu'elle s'occuperait de ça, qu'elle garderait un œil sur la situation.
- ₄ La personne a pris cela au sérieux et a entrepris des procédures pour faire en sorte qu'un tel incident ne se reproduise plus.
- ₅ Le directeur ou une autre autorité de l'établissement collégial a été avisée.
- ₆ L'agresseur a été réprimandé, puni, ou suspendu du CÉGEP.
- ₇ La personne vous a personnellement blâmé pour avoir rapporté un tel incident.
- ₈ Autre, précisez: _____

→ Après avoir répondu à Q19B, passer à Q20

Q19C. Pourquoi n'avez-vous pas rapporté les incidents qui vous impliquaient ? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ₁ Impression que rien ne serait fait pour corriger la situation.
- ₂ Sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé.
- ₃ Peur des répercussions négatives possibles.
- ₄ Résolution du problème par vous-même.
- ₅ Craintes par rapport à la confidentialité, peur de passer pour un « stooleur ».
- ₆ Le personnel du CÉGEP semble être hostile face à l'homosexualité.
- ₇ Sentiment d'embarras, de honte, ou d'inconfort.
- ₈ Situation désespérée, rien ne peut changer de toute manière.
- ₉ Autre, précisez: _____

Q20. Depuis le début de la présente année scolaire, à quelle fréquence AVEZ-VOUS PERSONNELLEMENT POSÉ LES GESTES SUIVANTS envers une élève ou un élève:

PARCE QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

OU

PARCE QUE VOUS PENSEZ QU'ELLE OU IL EST GAI(E), LESBIENNE OU BISEXUEL(LE)

	Plus de 5 fois	4 ou 5 fois	2 ou 3 fois	1 seule fois	Aucune fois
A) Bousculer, frapper, donner des coups de pied, cracher dessus ou lancer des objets	1	2	3	4	5
B) Vandaliser, voler ou détruire les objets personnels (ex.: briser le cellulaire ou son portable)	1	2	3	4	5
C) Injurier, taquiner méchamment, se moquer, humilier l'élève	1	2	3	4	5
D) Menacer ou forcer l'élève à faire quelque chose contre son gré	1	2	3	4	5
E) Exclure, rejeter ou mettre à l'écart l'élève	1	2	3	4	5
F) Propager des ragots et des rumeurs dans le but de nuire à la réputation de l'élève	1	2	3	4	5
G) Faire des avances sexuelles ou suivre de façon insistante, toucher, pincer ou embrasser l'élève contre son gré	1	2	3	4	5
H) Être voyeur ou exhibitionniste, forcer l'élève à poser des gestes sexuels ou l'agresser sexuellement	1	2	3	4	5
I) Propager des rumeurs, intimider, faire des menaces ou harceler par voie électronique (Facebook, MySpace, MSN, etc.)	1	2	3	4	5
J) Autre geste, <i>préciser</i> : _____ _____	1	2	3	4	5

Q21. Dans votre établissement collégial, à quelle fréquence les élèves se font-ils intimider, discriminer, injurier ou harceler dans les différents endroits qui suivent:

PARCE QU'ELLES OU ILS SONT GAI(E)S, LESBIENNES OU BISEXUEL(LE)S

OU

PARCE QU'ON PENSE QU'ELLES OU ILS SONT GAI(E)S, LESBIENNES OU BISEXUEL(LE)S

	Très souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas / ne sait pas
A) Dans les salles de cours	1	2	3	4	5
B) Dans les corridors ou les rangées de casiers	1	2	3	4	5
C) Dans les salles de bains	1	2	3	4	5
D) Dans les vestiaires	1	2	3	4	5
E) Dans les gymnases, à la piscine ou sur les terrains sportifs	1	2	3	4	5
F) À la cafétéria	1	2	3	4	5
G) Sur le terrain du CÉGEP	1	2	3	4	5
H) Sur le trajet pour aller ou revenir du CÉGEP	1	2	3	4	5
I) Autre endroit, <i>préciser</i> : _____ _____	1	2	3	4	5

Q22. Dans votre établissement collégial actuel, existe-t-il une politique, un règlement ou une directive contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement?

- 1 Oui
- 2 Non → PASSER À LA Q24
- 3 Je n'en ai aucune idée → PASSER À LA Q24

Q23. Cette politique ou ce règlement contre l'intimidation, la discrimination ou le harcèlement fait-il mention de l'orientation sexuelle?

- 1 Oui
- 2 Non
- 3 Je n'en ai aucune idée

Q24. Dans votre établissement collégial actuel, existe-t-il un groupe de soutien ou un comité d'élèves gais, lesbiennes et/ou bisexuel(le)s?

- 1 Oui
- 2 Non → PASSER À LA Q26
- 3 Je n'en ai aucune idée → PASSER À LA Q26

Q25. Jusqu'à quel point êtes-vous au courant des activités de ce groupe de soutien ou de ce comité d'élèves gais, lesbiennes et/ou bisexuel(le)s? Êtes-vous...

- 1 Très au courant
- 2 Assez au courant
- 3 Peu au courant
- 4 Pas du tout au courant

Q26. Dans votre établissement collégial actuel, à quelle fréquence des activités de sensibilisation face à l'homosexualité (conférences, témoignages, pièces de théâtre, kiosques, formations, etc.) sont-elles organisées?

- 1 Plus d'une fois par session
- 2 Une fois par session
- 3 Environ une fois par année
- 4 Moins souvent
- 5 À ma connaissance, il n'y a jamais eu de telles activités depuis que je fréquente ce CÉGEP

Q26A. Parmi les moyens suivants, lesquels votre établissement collégial met-il en œuvre pour démontrer son ouverture face à l'homosexualité et la bisexualité? (*Veillez cocher toutes les cases qui s'appliquent*)

- 1 Affiches
- 2 Liste ou bottin de ressources (ex.: Gai Écoute, organismes gais et lesbiens dans la région, etc.)
- 3 Drapeau arc-en-ciel
- 4 Signes indiquant que les services aux élèves (ex.: psychologie, orientation professionnelle, santé, etc.) sont accueillants pour les élèves gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s
- 5 Autre(s), préciser: _____
- 6 Aucun moyen mis en œuvre

Q27. Jusqu'à maintenant, à quelle fréquence les professeur(e)s de votre établissement collégial ont-ils abordé des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité dans leurs cours (ex: débats sur le mariage gai, sur la parade de la fierté gaie ou sur les couples de même sexe qui décident d'avoir des enfants, discussions sur des films, romans et pièces de théâtre traitant de l'homosexualité ou de la bisexualité, etc.) ?

- 1 Plus d'une fois par session
- 2 Une fois par session
- 3 Environ une fois par année
- 4 Moins souvent
- 5 Cela n'est jamais arrivé depuis que je fréquente ce CÉGEP → PASSER À LA Q30

Q28. Selon vous, jusqu'à quel point les élèves étaient-ils à l'aise de poser des questions, émettre des commentaires, participer aux discussions, débats et activités portant sur les sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité abordés en classe par les professeur(e)s?

- 1 Très à l'aise
- 2 Assez à l'aise
- 3 Assez mal à l'aise
- 4 Très mal à l'aise

Q29. Selon vous, pourquoi les élèves étaient-ils à l'aise OU mal à l'aise ?

Q30. En ce qui vous concerne personnellement, jusqu'à quel point étiez-vous ou seriez-vous à l'aise de poser des questions, émettre des commentaires, participer aux discussions, débats et activités en classe portant sur les sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité ?

- 1 Très à l'aise
- 2 Assez à l'aise
- 3 Assez mal à l'aise
- 4 Très mal à l'aise

Q31. Pourquoi étiez-vous ou seriez-vous à l'aise OU mal à l'aise ?

Q32. Jusqu'à maintenant, à quelle fréquence vos professeur(e)s ont-ils proposé ou encouragé la réalisation de travaux scolaires traitant de l'homosexualité ou de la bisexualité ?

- 1 Plus d'une fois par session
- 2 Une fois par session
- 3 Environ une fois par année
- 4 Moins souvent
- 5 Cela n'est jamais arrivé depuis que je fréquente ce CÉGEP

Q33. Dans quel(s) cours vos professeur(e)s ont-ils jusqu'à maintenant abordé des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité **OU** proposé ou encouragé la réalisation de travaux scolaires en traitant ? (*Cocher toutes les cases qui s'appliquent*)

- 1 Français
- 2 Philosophie
- 3 Éducation physique
- 4 Anglais
- 5 Complémentaire, *préciser lequel*: _____
- 6 Dans les cours spécifiques à mon programme technique ou pré-universitaire
- 7 Autre(s), *préciser*: _____
- 8 Mes professeurs n'ont pas encore abordé ces sujets ou encouragé de tels travaux

Q34. Le tableau suivant présente différents énoncés concernant l'homosexualité. Pour chacun d'entre eux, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE TOTALEMENT EN DESACCORD et « 5 » TOTALEMENT EN ACCORD. (ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé)

	1-----2-----3-----4-----5
	Totalement en désaccord Totalement en accord
J) Beaucoup de gays et lesbiennes se servent de leur orientation sexuelle pour obtenir des privilèges particuliers.	1-----2-----3-----4-----5
K) Les gays et les lesbiennes semblent mettre l'accent sur ce qui les distingue des hétérosexuels et ne tiennent pas compte de leurs points de ressemblance avec eux.	1-----2-----3-----4-----5
L) Les gays et les lesbiennes n'ont pas tous les droits qu'il leur faut.	1-----2-----3-----4-----5
M) L'idée que des universités puissent offrir aux étudiants des programmes en études gaies et lesbiennes est ridicule (N.B.: Ces programmes s'adressent à tous et non pas seulement aux gays et lesbiennes)	1-----2-----3-----4-----5
N) Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules parce qu'ils prétendent que l'orientation sexuelle d'une personne devrait être une source de fierté.	1-----2-----3-----4-----5
O) Les gays et les lesbiennes ont encore besoin de revendiquer l'égalité des droits.	1-----2-----3-----4-----5
P) Les gays et les lesbiennes devraient arrêter de s'imposer aux autres avec leur style de vie.	1-----2-----3-----4-----5
Q) Si les gays et les lesbiennes veulent être traités comme tout le monde, ils doivent arrêter de faire tout un plat avec leur sexualité et leur culture.	1-----2-----3-----4-----5
R) On devrait admirer, pour leur courage, les gays et les lesbiennes qui affirment ouvertement leur orientation sexuelle.	1-----2-----3-----4-----5
S) Les gays et les lesbiennes devraient cesser de se plaindre de la manière dont ils sont traités dans la société et devraient vivre leur vie, tout simplement.	1-----2-----3-----4-----5
T) Par ces temps difficiles sur le plan économique, l'argent des impôts ne devrait pas servir à soutenir les organisations gaies ou lesbiennes.	1-----2-----3-----4-----5
U) Les gays et les lesbiennes sont devenus beaucoup trop exigeants dans leurs revendications pour l'égalité des droits.	1-----2-----3-----4-----5

Q35. Combien de professeur(e)s ou de membres du personnel de votre établissement collégial affirment ouvertement être gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s?

- ₁ Aucun → PASSER À LA Q37
- ₂ À ma connaissance, il y en a _____ (INSCRIRE le nombre sur la ligne)

Q36. De manière générale, comment l'orientation sexuelle de ces professeur(e)s ou de ces membres du personnel est-elle perçue par les élèves de votre établissement collégial? Leur orientation sexuelle est perçue de façon...

- ₁ Très positive
- ₂ Plutôt positive
- ₃ Neutre, car les élèves ne semblent pas s'en préoccuper ou en faire de cas
- ₄ Plutôt négative
- ₅ Très négative

Q37. Y a-t-il des professeur(e)s ou des membres du personnel de votre établissement collégial qui ne sont pas ouvertement gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s, mais vous pensez personnellement ou d'autres élèves pensent qu'ils ou elles le sont ?

- ₁ Aucun → PASSER À LA Q39
- ₂ Je crois qu'il y en a _____ (INSCRIRE le nombre sur la ligne)

Q38. Sur quoi se basent ces perceptions, croyances ou rumeurs selon lesquelles certains professeur(e)s ou membres du personnel de votre établissement collégial seraient gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s? (*Cocher toutes les cases qui s'appliquent*).

- ₁ Leur habillement ou leur apparence
- ₂ Leur façon de bouger ou de s'exprimer
- ₃ Ils/elles affichent des signes ou des symboles distinctifs (ex.: drapeau arc-en-ciel)
- ₄ Ils/elles parlent ou font souvent référence à l'homosexualité pendant les cours
- ₅ Ils/elles ont déjà été aperçu(e)s dans des endroits où l'on retrouve davantage de personnes bisexuelles ou homosexuelles (bar gai ou lesbien, défilé de la fierté gaie, etc.)
- ₆ Vous les avez vu(e)s ou un autre élève dit les avoir vu(e)s avec leur conjointe ou leur conjoint.
- ₇ Autre, préciser: _____

Q39. Combien d'élèves fréquentant le même établissement collégial que vous affirment ouvertement être gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s?

- ₁ Aucun → PASSER À LA Q41
- ₂ À ma connaissance, il y en a _____ (INSCRIRE le nombre sur la ligne)

Q40. De manière générale, comment l'orientation sexuelle de ces élèves qui affirment ouvertement être gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s est-elle perçue par les élèves de votre établissement collégial? Leur orientation sexuelle est perçue de façon...

- ₁ Très positive
- ₂ Plutôt positive
- ₃ Neutre, car les élèves ne semblent pas s'en préoccuper ou en faire de cas
- ₄ Plutôt négative
- ₅ Très négative

Q41. Combien y a-t-il d'élèves dans votre établissement collégial qui ne sont pas ouvertement gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s, mais vous pensez personnellement ou d'autres élèves pensent qu'ils ou elles le sont ?

- ₁ Aucun → PASSER À LA Q43
- ₂ 1 ou 2
- ₃ 3 à 5
- ₄ 6 à 10
- ₅ Plus de 10

Q42. Sur quoi se basent ces perceptions, croyances ou rumeurs selon lesquelles certains élèves de votre établissement collégial seraient gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s? (*Cocher toutes les cases qui s'appliquent*).

- ₁ Leur habillement ou leur apparence
- ₂ Leur façon de bouger ou de s'exprimer
- ₃ Ils/elles affichent des signes ou des symboles distinctifs (ex.: drapeau arc-en-ciel)
- ₄ Ils/elles parlent ou font souvent référence à l'homosexualité
- ₅ Ils/elles ont déjà été aperçu(e)s dans des endroits où l'on retrouve davantage de personnes bisexuelles ou homosexuelles (bar gai ou lesbien, défilé de la fierté gaie, etc.)
- ₆ Vous les avez vu(e)s ou un autre élève dit les avoir vu(e)s avec leur chum ou leur blonde.
- ₇ Autre, préciser: _____

En terminant, nous avons quelques questions supplémentaires à vous poser et qui visent à dresser un profil général des participant(e)s à cette étude.

Q43. À lequel des groupes ethniques, raciaux ou ethnoculturels suivants considérez-vous personnellement appartenir? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ₁ Québécois d'origine canadienne-française
- ₂ Québécois d'origine canadienne-anglaise
- ₃ Européen (Italien, Français, Grec, Polonais, Roumain, Portugais, etc.)
- ₄ Caribéen (Haïtien, Dominicain, Jamaïcain, etc.)
- ₅ Africain (Congolais, Rwandais, Camerounais, Africain du Sud, etc.)
- ₆ Latino-américain (Mexicain, Salvadorien, Chilien, Colombien, etc.)
- ₇ Maghrébin ou Moyen-oriental (Libanais, Marocain, Algérien, Iranien, Turc, etc.)
- ₈ Asiatique (Chinois, Vietnamien, Cambodgien, Coréen, Indien, etc.)
- ₉ Américain des États-Unis
- ₁₀ Canadien d'une province autre que le Québec
- ₁₁ Autochtones/Membre des Premières nations (Abénaquis, Malécite, Micmac, Wendaté, Mohawk, etc.)
- ₁₂ Autre, *préciser*: _____

Q44. Depuis combien d'années habitez-vous personnellement au Québec?

- ₁ Depuis toujours/depus ma naissance
- ₂ Depuis _____ années (*INSCRIRE le nbre d'années. Si moins d'un an, indiquer 1*)

Q45. Vous considérez-vous comme faisant partie d'une minorité visible ?

- ₁ Oui
- ₂ Non
- ₃ Je ne sais pas

Q46. Quelle est votre appartenance religieuse ?

- ₁ Catholique
- ₂ Protestante
- ₃ Musulmane
- ₄ Orthodoxe chrétienne
- ₅ Juive
- ₆ Bouddhiste
- ₇ Hindoue
- ₈ Sikhe
- ₉ Aucune religion, athée → PASSER À LA Q48
- ₁₀ Autre, préciser: _____

Q47. Vous considérez-vous comme une personne pratiquante ou non pratiquante?

- ₁ Pratiquante
- ₂ Non pratiquante

Q48. Connaissez-vous au moins une personne gaie, lesbienne, ou bisexuelle dans votre entourage ?

- ₁ Oui
- ₂ Non → PASSER À LA Q51

Q49. Qui est ou quelles sont ces personne(s)? (Cocher toutes les cases qui s'appliquent)

- ₁ Père ou mère
- ₂ Frère ou sœur
- ₃ Cousin ou cousine
- ₄ Oncle ou tante
- ₅ Ami ou amie
- ₆ Coéquipier en classe ou dans une équipe sportive du CÉGEP
- ₇ Voisin ou voisine
- ₈ Collègue de travail
- ₉ Connaissance
- ₁₀ Autre, préciser: _____

Q50. Des élèves de votre établissement vous ont-ils déjà fait des remarques ou des commentaires désobligeants, lancé des insultes ou se sont moqués de vous en raison du lien que vous avez avec cette ou ces personnes ?

- ₁ Oui, très souvent
- ₂ Oui, assez souvent
- ₃ Oui, mais rarement
- ₄ Non, jamais

Q51. Les gens sont différents en ce qui a trait à l'attraction sexuelle éprouvée envers les autres. Lequel des choix suivants décrit le mieux vos attirances, c'est-à-dire vers qui vos désirs et vos fantasmes sont dirigés?

- ₁ Je suis SEULEMENT attiré(e) par les hommes
- ₂ Je suis SURTOUT attiré(e) par les hommes, mais aussi par les femmes
- ₃ Je suis AUTANT attiré(e) par les hommes que par les femmes
- ₄ Je suis SURTOUT attiré(e) par les femmes, mais aussi par les hommes
- ₅ Je suis SEULEMENT attiré(e) par les femmes
- ₆ Je n'éprouve pas d'attirances sexuelles envers qui que ce soit

Q52. Les gens peuvent aussi avoir des comportements sexuels différents. Lequel des choix suivants décrit le mieux avec qui vous avez eu des comportements sexuels jusqu'à maintenant, c'est-à-dire embrasser, caresser, toucher, masturber et autres, dans l'intention de donner et/ou de recevoir du plaisir sexuel ?

- ₁ SEULEMENT avec des hommes
- ₂ SURTOUT avec des hommes, mais aussi avec des femmes
- ₃ AUTANT avec des hommes qu'avec des femmes
- ₄ SURTOUT avec des femmes, mais aussi avec des hommes
- ₅ SEULEMENT avec des femmes
- ₆ Je n'ai jamais eu de comportements sexuels avec qui que ce soit

Q53. Comment vous définiriez-vous personnellement?

- ₁ Je me considère hétérosexuel(le)
- ₂ Je me considère gai ou lesbienne
- ₃ Je me considère bisexuel(le)
- ₄ Je me considère *queer*
- ₅ Je suis en questionnement/je ne sais pas trop comment me définir

Q54. Si vous avez des commentaires dont vous désirez nous faire part, veuillez les inscrire dans l'espace qui suit.

Merci pour votre précieuse collaboration, le questionnaire est maintenant complété. Avant de l'insérer dans l'enveloppe prévue à cet effet et de remettre le tout à votre professeur(e), nous vous invitons à prendre connaissance des objectifs de l'enquête à laquelle vous venez de participer.

Le questionnaire que vous venez de remplir nous permet de collecter des informations sur les conséquences du climat scolaire et des attitudes et perceptions envers l'homosexualité/la bisexualité sur la réussite scolaire des jeunes gais, lesbiennes, bisexuel(le)s, en questionnement, ainsi que de ceux qui peuvent être perçus comme tels.

Cette recherche vise à répondre à trois principales questions:

- 1- Quel climat relatif à l'homosexualité règne dans les établissements scolaires québécois, plus particulièrement dans les établissements scolaires de niveaux secondaire 2^e cycle et collégial?
- 2- Quelles conséquences peuvent avoir certaines attitudes envers l'homosexualité sur les expériences scolaires de jeunes gais, lesbiennes, bisexuel(le)s, en questionnement, de même que ceux perçus comme tels?
- 3- Comment favoriser la création d'un climat scolaire convivial pour l'ensemble des élèves?

L'équipe de recherche

L'équipe de recherche est dirigée par Line Chamberland, PhD, professeure de sociologie au CÉGEP Maisonneuve et professeure associée à l'Institut de recherches et d'études féministes de l'UQAM. L'équipe se compose de: Gilbert Émond (Concordia), Danielle Julien (UQAM), Joanne Otis (UQAM) et Bill Ryan (McGill).

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur votre participation, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche par courriel: recherche-hms@uqam.ca

*Je suis au courant du caractère strictement confidentiel de la recherche et j'ai bien pris connaissance de ses buts et objectifs. Toutefois, je me retire de celle-ci et je désire que mes réponses **NE SOIENT PAS** retenues pour des fins d'analyse (Cocher la case si tel est votre choix).*

Je souhaite me retirer de la recherche



McGillUQAM

Annexe N
Rapport sur les expériences scolaires
des étudiant-es trans

**Les expériences des étudiants et des
étudiantes transsexuels, transsexuelles et
transgenres en milieu scolaire**

Volet du projet de recherche
*Impact de l'homophobie et de la violence homophobe
sur la persévérance et la réussite scolaires*

MARS 2010

Les expériences des étudiants et des étudiantes transsexuels, transsexuelles et transgenres en milieu scolaire

Direction du projet: Line Chamberland, Ph.D. sociologie

Re cherche: Shanie Lapointe, Natalie Duchesne, Alexandre Baril

Rédaction d'une première version: Natalie Duchesne

Rédaction de la version finale: Alexandre Baril

Dernière version révisée le 2 mars 2010

Line Chamberland, professeure
Département de sexologie
Université du Québec à Montréal (UQAM)
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Site Web: <http://www.er.uqam.ca/nobel/sexologie/index.php>

© 2010 UQAM

Pour citer ce document

Chamberland, L., N. Duchesne et A. Baril (2010). « Les expériences des étudiants et des étudiantes transsexuels, transsexuelles et transgenres en milieu scolaire », Rapport de recherche, Volet du projet de recherche: *Impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Remerciements

Nous désirons remercier toutes les personnes ayant collaboré à cette recherche: les jeunes ayant participé à cette étude, les informatrices et informateurs clés, de même que les différentes associations et différents organismes œuvrant auprès de la communauté trans. Les informations fournies par toutes ces personnes ont permis la réalisation de ce rapport. Nous souhaitons également remercier Gabrielle Richard pour la rédaction des faits saillants de la recherche présentés dans ce rapport. Le projet de recherche principal dont ce volet est issu a été financé par le programme d'Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires (MELS et FRQSC).

Faits saillants

- La présente recherche exploratoire est basée sur une méthodologie qualitative composée d'entrevues semi-dirigées auprès de huit jeunes trans ou en questionnement sur leur identité de genre, âgés de 16 à 23 ans au moment des entrevues, ainsi que six informateurs clés, en majorité trans eux-mêmes et travaillant auprès des jeunes.
- La majorité des jeunes participant-es interviewés se sont questionnés sur leur identité de genre pendant leurs études au secondaire. Plusieurs ont débuté une transition de sexe ou de genre entre le secondaire et le CÉGEP ou encore durant leurs études collégiales.
- Les jeunes trans vivent à la fois de la transphobie et de l'homophobie à l'école. D'une part, ils sont souvent étiquetés en tant qu'homosexuels ou lesbiennes à cause de leur expression de genre atypique et subissent ainsi des attitudes et des comportements homophobes de la part de leurs pairs, parfois même du personnel scolaire. De l'autre, ces jeunes sont confrontés à des difficultés spécifiques à leur situation (par ex. changer de prénom à l'école, se servir des toilettes, utiliser les vestiaires).
- Les jeunes trans expérimentent plusieurs formes de discrimination à l'école, particulièrement au secondaire. Ils rapportent avoir vécu de l'exclusion et du rejet, du harcèlement et des agressions verbales (par ex. injures, rumeurs, menaces, utilisation du mauvais prénom et des mauvais pronoms), ainsi que du harcèlement et des agressions physiques (par ex. se faire suivre, se faire enfermer dans les casiers, se faire battre).
- Les violences rapportées par nos jeunes participant-es se déroulent souvent dans des endroits avec peu de supervision des adultes (par ex. corridors, autobus scolaire).
- Aucun profil d'agresseur-es ne ressort des entrevues. Les jeunes pairs semblent principalement responsables des actes de violence commis envers des jeunes trans, mais nos participant-es soutiennent néanmoins que les professeur-es, les surveillant-es, les intervenant-es et la direction ont parfois des attitudes transphobes ou homophobes et ne leur offrent pas toujours le soutien nécessaire relativement à ces situations.
- Les lieux et les activités sexuées (vestiaires, toilettes, cours d'éducation physique) sont source de plusieurs problèmes pour les jeunes trans. Par exemple, un-e jeune trans peut ressentir de l'anxiété lorsqu'il ou elle doit se servir des toilettes et des vestiaires à l'école, car il s'agit d'espaces non mixtes dont l'accès est réservé à l'un ou l'autre sexe.
- En l'absence de politiques claires dans les écoles, les jeunes trans dépendent des réactions individuelles du personnel de l'établissement scolaire pour l'utilisation de leur nouvelle identité, ce qui semble bien fonctionner dans la plupart des cas, du moins pour nos participant-es. Ainsi, certain-es entreprendront des démarches plus formelles auprès de la direction de leur école, d'autres demanderont informellement aux professeur-es de les interpeller avec leurs nouveaux prénom et pronoms choisis, d'autres encore n'exigeront ce changement qu'auprès de leurs ami-es et proches dans le milieu scolaire. Il revient donc au jeune trans de raconter sa vie personnelle à plusieurs personnes et de

compter sur leur bonne volonté, ce qui peut parfois s'avérer problématique si ces personnes ne présentent pas une attitude d'ouverture à l'égard des transidentités.

- Les jeunes trans ont un faible sentiment de sécurité à l'école. Cela a d'importants impacts sur leur cheminement scolaire (absentéisme, concentration, réussite). Ils rapportent en général se sentir plus en sécurité au niveau collégial que secondaire.
- Les jeunes trans interviewés permettent d'identifier sept facteurs possibles de résilience ou de vulnérabilité: l'attitude de la direction, le rôle des professeur-es, le fait que les professeur-es parlent de transidentités en classe, le rôle des intervenant-es, le cercle d'ami-es, le soutien des organismes trans et celui des parents et de la famille.
 - a) Nos participant-es rapportent que plusieurs directions d'école ne prennent pas position en matière de manifestations transphobes et homophobes. Ils témoignent que la direction de leur école ne leur donne pas le soutien nécessaire pour faire face à la transphobie et à l'homophobie vécues à l'école. Pour mieux soutenir les jeunes trans, nos participant-es souhaiteraient que les directions endossent un rôle plus actif pour l'intégration et l'acceptation des jeunes trans. Les jeunes suggèrent de mettre des affiches de sensibilisation sur les transidentités, d'inclure les réalités transidentitaires au sein des politiques institutionnelles et de s'assurer que tout le personnel de l'école soit minimalement sensibilisé à leurs expériences et réalités.
 - b) Les jeunes trans indiquent que plusieurs professeur-es ne donnent pas de soutien aux élèves qui subissent de la transphobie en classe. Certain-es professeur-es, en plus de ne pas intervenir, tiennent eux-mêmes des propos transphobes.
 - c) Nos participant-es soutiennent que les discours des professeur-es en classe sont importants dans leur parcours identitaire et scolaire. Un-e professeur-e bien informé sur les transidentités et qui entretient un bon rapport avec son groupe peut davantage sensibiliser ses élèves au respect des personnes trans.
 - d) La majorité des participant-es nous ont rapporté ne pas être tentés d'aller consulter les intervenant-es scolaires. D'abord, ils estiment qu'ils sont peu présents dans l'école. Ensuite, les jeunes doutent de leur compétence quant aux transidentités. Certain-es jeunes ne sont simplement pas intéressés à les consulter.
 - e) Les jeunes trans soulignent l'importance des organismes destinés aux personnes trans, en termes de soutien et de reconnaissance. Ces organismes permettent de créer des liens avec d'autres personnes trans pouvant parfois servir de modèles.
 - f) Les ami-es sont un facteur de résilience très important pour nos participant-es. Ils offrent: soutien et acceptation; protection psychologique et physique; aide à l'affirmation. Souvent, le *coming out* est d'abord effectué auprès des ami-es.
 - g) Nos participant-es se confient généralement peu à leur famille lorsqu'ils vivent des difficultés à l'école liées à leur expression de genre.

1. Problématique

Le projet de recherche *Impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires* s'intéresse au climat relatif à l'homophobie dans les établissements d'enseignement québécois de niveaux secondaire et collégial, de même qu'à ses conséquences sur le cheminement scolaire des jeunes qui en sont victimes. Dans le cadre de cette recherche, un volet a été développé avec l'objectif d'explorer les expériences scolaires des étudiant-es transsexuel-les et transgenres (ci-après trans)²¹, ainsi que les effets de la transphobie sur leur parcours scolaire. Par transphobie, nous entendons les attitudes négatives pouvant mener au rejet, à la discrimination ou à la violence envers des personnes qui s'identifient comme hommes ou femmes trans²² ou qui ont une expression de genre atypique²³. En effet, la transphobie peut affecter des jeunes en questionnement sur leur identité de genre ou qui arborent des caractéristiques dérogeant des modèles féminins et masculins typiques (par exemple: fille aux cheveux courts, garçon avec une robe), et ce, même s'ils ne s'identifient pas comme trans.

2. Objectifs

- Explorer les expériences d'un certain nombre de jeunes trans dans des établissements scolaires du secteur public offrant de l'enseignement au niveau secondaire (2^e cycle) ou collégial.
- Identifier certaines manifestations de la transphobie vécues par ces jeunes et d'autres difficultés rencontrées en lien avec l'expression de genre.

²¹ L'expression « personnes transsexuelles » désigne généralement celles qui font ou qui souhaitent faire des modifications à leur corps sexué à l'aide de traitements hormonaux et chirurgicaux, afin de vivre dans un sexe/genre qui ne leur a pas été attribué à la naissance. L'expression « personnes transgenres » peut référer à différents cas de figure: 1) des personnes qui s'identifient comme étant ni homme ni femme (par exemple, *queers*, *genderqueers*, non genrées); 2) des personnes qui s'identifient comme étant à la fois homme et femme ou parfois l'un, parfois l'autre (par exemple, genres fluides, androgynes); 3) des personnes qui vivent socialement dans le genre qui ne leur a pas été attribué à la naissance, mais qui ne désirent pas effectuer de modifications corporelles comme les personnes transsexuelles. Dans le présent rapport, le terme abrégé « trans » désigne à la fois les personnes transsexuelles et transgenres et l'ensemble des variations que ces transidentités peuvent présenter. Nous faisons aussi référence à ce trans inclusif lorsque nous utilisons l'abréviation LGBT (lesbiennes, gais, bisexuel-les, trans).

²² Il faut noter que l'expression « femme trans » réfère à une personne dont le sexe attribué à la naissance est masculin et qui s'identifie aujourd'hui au sexe ou au genre féminin. De la même manière, l'expression « homme trans » réfère à une personne dont le sexe attribué à la naissance est féminin et qui s'identifie aujourd'hui au sexe ou au genre masculin. Ces expressions seront utilisées tout au long de ce rapport et sont privilégiées plutôt que MTF (*male-to-female*) et FTM (*female-to-male*) afin de respecter le sexe/genre auxquels s'identifient les participant-es et d'éviter la constante référence au sexe attribué à la naissance.

²³ L'expression de genre réfère principalement à la manière dont une personne perçoit son identité de genre (masculine, féminine, androgyne, non genrée, etc.) et l'exprime socialement, à travers notamment les codes vestimentaires, les codes langagiers et autres attributs liés aux genres. Les jeunes qui ont une expression de genre qui diffère des normes de genres habituelles (masculines et féminines selon le sexe attribué à la naissance) sont considérés comme « atypiques », ce qui ne constitue pas un jugement dans le présent rapport, mais plutôt une constatation des faits en fonction des référents de genre actuels.

- Examiner les impacts possibles des expériences de victimisation vécues par ces jeunes sur leur cheminement scolaire de même que certains des facteurs qui accentuent leur vulnérabilité ou qui facilitent leur résilience.

3. Revue de littérature

3.1. La prise de conscience de l'identité trans

À l'échelle internationale, notamment au Canada et aux États-Unis, de plus en plus de jeunes remettent en question leur identité de genre ou entament une transition de sexe ou de genre alors qu'ils fréquentent une institution secondaire ou collégiale²⁴ (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009; Holman et Goldberg, 2006; Beemyn, 2005a; 2005b; Dykstra, 2005; McKinney, 2005; Pusch, 2005, Sausa, 2005). De plus, leur visibilité dans le milieu scolaire augmente (Holman et Goldberg, 2006; Pusch, 2005; Beemyn, 2003). Selon Conway (2000), jusqu'à un quart des personnes qui effectuent une transition de sexe ou de genre l'amorcent pendant leurs études secondaires ou collégiales. Ce constat n'est pas étonnant car, pour plusieurs personnes trans, la prise de conscience de leur identité de genre s'effectue assez jeune²⁵. Il est fréquent, dans le champ des transidentités et de l'étude des variations de genre, de voir des enfants d'âge préscolaire exprimer un genre atypique, d'où la forte croissance présentement sur le Web de sites d'informations, de groupes, d'associations, etc., dédiés à leurs parents (Pleak, 2009; Factor et Rothblum, 2008, p. 248; Dykstra, 2005, p. 8). Des données récentes en France montrent que sur un échantillon de 90 personnes, 40% des femmes trans ont pris conscience de leur identité de genre avant l'âge de 15 ans et 47% des hommes trans entre l'âge de 16 et 20 ans, ce qui représente près de la moitié de leur échantillon (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009). Des données similaires sont rapportées aux États-Unis (Factor et Rothblum, 2008, p. 248). Ainsi, avec une telle prise de conscience dans l'enfance, la pré-puberté ou l'adolescence, combinée à de multiples facteurs tels que la visibilité de plus en plus grande des communautés LGBT au niveau social et l'accessibilité d'informations sur les transidentités en ligne, il arrive de plus en plus souvent que des jeunes, qui fréquentent l'école secondaire ou le collégial, s'identifient comme trans (Wyss, 2004, p. 709). À elles seules, cette croissance et cette visibilité des jeunes trans justifient la pertinence d'approfondir les recherches scientifiques émergentes à leur sujet, mais à cela s'ajoute l'urgence de documenter leurs conditions de vie souvent très difficiles. En effet, les jeunes avec une expression de genre atypique sont parmi les plus visés par les diverses formes de discrimination, de harcèlement et de violence dans les écoles (Sausa, 2005; GSA Network, 2004; Wyss, 2004), ce qui en fait une population à risque pour différentes problématiques (Grossman et D'Augelli, 2006), notamment le décrochage scolaire.

²⁴ Nous employons ici les niveaux secondaire et collégial pour référer au cheminement scolaire dans le contexte québécois. Dans d'autres contextes, où les cégeps n'existent pas, ces jeunes entrent directement à l'université, d'où la pertinence, dans cette revue de littérature dont une grande partie est issue du contexte américain, de tenir compte des études réalisées pour les « *ungraduates students* » dans ces universités.

²⁵ Étant donné la carence de littérature validée scientifiquement quant aux origines des transidentités, nous nous abstenons ici de toutes hypothèses à ce sujet.

3.2. La carence de littérature scientifique sur le sujet

Quoique le nombre et la visibilité des jeunes trans s'accroissent, il n'y a pas beaucoup d'études qui examinent la spécificité de leurs expériences dans le milieu scolaire, et ce, particulièrement au Québec. Cette première lacune est doublée d'une seconde limite: l'occultation des problématiques spécifiques rencontrées par les jeunes trans par rapport aux autres jeunes des minorités sexuelles. Certain-es auteur-es dénoncent le fait que dans la littérature existante, les besoins des jeunes trans sont peu ou pas distingués de ceux des jeunes lesbiennes, gais et bisexuel-les, ce qui a pour effet d'effacer la particularité de leurs expériences (Lambda Legal et NYAC, 2008; Pusch, 2005; Sausa, 2005). Bien qu'il existe effectivement des liens, parfois très forts, entre homophobie, stéréotypes sexuels et de genre, et transphobie (Hill et Willoughby, 2005; Wyss, 2004; Cahill et Adam, 1997), il serait réducteur de croire que les problèmes rencontrés par les jeunes trans ne relèvent que de l'homophobie, d'autant plus que plusieurs personnes trans s'identifient comme hétérosexuelles. De façon similaire aux jeunes lesbiennes, gais et bisexuel-les, les jeunes trans vivent des problématiques différentes des membres adultes de leur communauté, par exemple le fait de fréquenter une école qu'ils ne choisissent pas, contrairement à des milieux professionnels ou sociaux (Sausa, 2005, p. 16). À la différence des jeunes lesbiennes, gais et bisexuel-les, les jeunes trans sont par contre confrontés notamment à des enjeux qui leur sont propres, des enjeux médicaux (traitements hormonaux), familiaux et juridiques (autorisation pour entamer des démarches médicales ou légales pour changer d'identité), ou encore liés aux espaces sexués (toilettes, vestiaires). Les études portant sur les jeunes de la communauté LGBT qui négligent ces réalités, problématiques et besoins spécifiques des jeunes trans en s'attardant principalement à l'orientation sexuelle, présentent donc des lacunes importantes pour réfléchir aux moyens qui devraient être mis de l'avant pour aider ces jeunes dans leur milieu scolaire (Lambda Legal et NYAC, 2008; Bilodeau, 2005; Pusch, 2005).

Cette deuxième difficulté est présente dans les études québécoises portant sur les jeunes LGBT dans les milieux scolaires: elles n'incluent pas concrètement les expériences de jeunes trans et mettent davantage l'accent sur l'orientation sexuelle elles aussi. Par exemple, l'étude du Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale (GRIS-Montréal), *L'homophobie: pas dans ma cour!* (Émond et Bastien Charlebois, 2007), fait mention des jeunes trans sans différencier spécifiquement leurs expériences de celles des lesbiennes, gais et bisexuel-les²⁶. Ce genre d'étude peut être utile, car les jeunes trans peuvent être les cibles d'homophobie sur la base de leur orientation sexuelle présumée, et ce, même s'ils ne s'identifient pas comme lesbiennes, gais ou bisexuel-les. Il suffit en effet que leurs pairs les étiquettent en tant que tels à partir de leur expression de genre atypique, selon les stéréotypes dominants de l'homme gai efféminé ou de la lesbienne masculine. La pertinence de cette étude quant aux jeunes trans est cependant limitée, car ils ne vivent

²⁶ Parfois, les études ne font tout simplement pas référence aux jeunes trans, comme c'est le cas du rapport du Groupe régional d'intervention sociale de Québec (GRIS-Québec) (Grenier, 2005). L'étude québécoise du Groupe de travail mixte contre l'homophobie (2007), pour sa part, quoique très pertinente, ne porte pas exclusivement sur les jeunes, d'autant plus que les passages concernant les réalités trans ne représentent qu'une infime partie du rapport de 108 pages. Enfin, d'autres recherches réalisées au Québec sur les personnes trans, notamment par Namaste (2000; 2005), bien que traitant spécifiquement des réalités trans, ne s'intéressent pas particulièrement aux problématiques vécues par les jeunes de cette communauté.

pas exactement les mêmes expériences que les jeunes lesbiennes, gais ou bisexuel-les. La seule étude sur le milieu scolaire québécois qui se penche notamment sur la réalité plus spécifique des jeunes trans est le rapport du Conseil permanent de la jeunesse (CPJ, 2007), intitulé *Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires* et dans lequel des jeunes LGBT témoignent de leurs expériences en milieu scolaire. Une des participantes s'identifie comme transgenre et rapporte qu'elle a subi du harcèlement physique et psychologique à l'école, ce qui l'a amenée à abandonner ses études sans obtenir de diplôme. Plus d'un témoignage serait nécessaire afin d'approfondir notre compréhension des expériences de ces jeunes et pour brosser un portrait plus complet des difficultés qu'ils rencontrent.

À notre connaissance, il n'y a aucune étude québécoise qui porte spécifiquement sur les jeunes trans en milieu scolaire. Il existe dans le contexte nord-américain quelques recherches intéressantes, mais comme il y a de nombreuses variations dans les systèmes d'éducation, il n'est pas toujours possible de transposer tels quels les résultats d'une étude provenant d'une autre province canadienne ou des États-Unis aux niveaux scolaires équivalents québécois. En dépit de cela, un examen de ces études nous permet de dégager certaines pistes de recherche quant à la spécificité des expériences des jeunes trans en milieu scolaire, aux manifestations de la transphobie et aux obstacles qu'ils rencontrent dans leur cheminement scolaire.

3.3. Les problématiques vécues par les jeunes trans dans leur milieu scolaire

Selon un sondage américain réalisé par le *Gay, Lesbian and Straight Education Network* (GLSEN)²⁷, 90 % des jeunes trans ayant participé à l'étude soulignent qu'ils entendent, d'une fréquence allant de occasionnelle à souvent, des propos désobligeants sur l'orientation sexuelle non hétérosexuelle et sur l'expression de genre atypique (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009, p. x). Ces commentaires proviennent principalement des pairs, quoique 39 % rapportent tout de même que dans la dernière année, ils ont entendu ces propos de la part du personnel de leur école (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009, p. x). Si les professeur-es de l'école et le reste du personnel n'émettent pas majoritairement eux-mêmes ce genre de propos, la plupart semblent ne pas intervenir lorsque certain-es étudiant-es font ce type de remarques blessantes sur l'expression de genre à d'autres jeunes. En effet, seulement 11 % des jeunes trans dans cette étude mentionnent que le personnel scolaire est intervenu dans de telles situations (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009, p. x). À cause du climat peu favorable à l'expression de genre atypique qui règne dans la plupart des écoles, les jeunes trans, à 65 %, ne se sentent pas en sécurité dans leur milieu scolaire (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009, p. xi). De plus, ce sentiment d'insécurité ne résulte pas que d'un climat défavorable à leur expression de genre atypique; ces jeunes sont personnellement harcelés et agressés, verbalement et physiquement, par leurs pairs. En fait, 87 % stipulent avoir été victimes, au cours de la dernière année scolaire, de

²⁷ GLSEN effectue des sondages à tous les deux ans auprès de jeunes lesbiennes, gais, bisexuel-les et trans. Les données du rapport cité viennent d'un sondage effectué pendant l'année scolaire 2006-2007 sur Internet auprès de 6209 jeunes dont 295 s'auto-identifient comme *transgender* (en anglais, ce terme correspond au terme « trans » utilisé dans ce rapport), ayant entre 13 et 20 ans et provenant de 47 États.

harcèlement verbal en lien avec l'expression de leur genre ou l'adoption de conduites non conformes aux normes de genre; 53 % révèlent du harcèlement physique (par exemple des bousculades); 26 % mentionnent avoir été agressés physiquement (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009, p. xi). À cause de ces préjudices subis, ces jeunes soulignent, dans une proportion de 46 %, avoir été absents au moins une journée complète d'école au cours du mois précédent le sondage, ce qui a un impact par le fait même sur leur motivation et leur réussite scolaires (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009, p. xi). D'autres données américaines confirment ces statistiques du rapport de GLSEN: Sausa (2005, p. 19) note que 96 % de ses 24 jeunes participant-es disent avoir été victimes de harcèlement verbal et 83 % de harcèlement physique. Ces jeunes, dans une proportion inquiétante de 75%, ne se sentent pas en sécurité dans leur milieu scolaire, et certains ont tout simplement décidé d'abandonner l'école à cause de ces raisons (Sausa, 2005, p. 19). Wyss (2004, p. 716) souligne pour sa part que près de la moitié de ses participant-es ont subi des agressions physiques à l'école. Les données françaises, recueillies en 2009 auprès de 90 jeunes trans âgés de 16 à 26 ans, rapportent elles aussi plusieurs cas de discrimination et de violence. Qu'il s'agisse des indiscretions insultantes (18 %), des insultes verbales (18 %), des menaces (5 %) ou encore des agressions physiques (5 %), les jeunes trans français mentionnent beaucoup de situations difficiles vécues à l'école à cause de leur expression de genre (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009, p. 5)²⁸. On souligne d'ailleurs dans les recherches que lorsque ces jeunes révèlent leur identité de genre à leurs pairs (*coming out*), leur situation se dégrade parfois et ils peuvent devenir davantage victimes de harcèlement ou d'agressions verbales ou physiques (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009, p. 5; Wyss, 2004, p. 710).

En somme, toutes les études consultées montrent que les jeunes trans, dans leur milieu scolaire, subissent dans des proportions variables, mais tout de même inquiétantes et plus élevées que leurs pairs non trans ou encore lesbiennes, gais et bisexuel-les, des formes de discrimination et des violence qui ont généralement des impacts non négligeables sur leur rendement scolaire: rejet, exclusion, harcèlement et agressions verbales, physiques et sexuelles (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009; HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009; Pleak, 2009; Lambda Legal et NYAC, 2008; Schindel, 2008; Holman et Goldberg, 2006; Hill et Willoughby, 2005; McKinney, 2005; Sausa, 2005; GSA Network, 2004; Wyss, 2004). Tout compte fait, ces données corroborent celles présentées notamment sur la violence que subissent également les personnes trans adultes (Stotzer, 2009; Clements-Nolle, Marx et Katz, 2006; Wilchins *et al.*, 1997). Ce qui distingue toutefois la situation de ces jeunes trans par rapport aux membres adultes de la communauté trans est le fait que ces jeunes sont « prisonniers » d'un environnement qu'ils n'ont pas choisi, à savoir l'école (Sausa, 2005; Wyss, 2004). Contrairement aux adultes trans qui peuvent prendre une distance vis-à-vis de certains milieux sociaux ou professionnels, trop éprouvants, les jeunes trans ne peuvent éviter leur école ou changer de milieu scolaire à leur gré. C'est le décrochage scolaire qui les attend lorsque le climat devient trop difficile à supporter.

Une des conséquences importante de ces discriminations et violences dont ces jeunes sont victimes est, comme cela a été rapporté, le sentiment d'insécurité à l'école (Greytak,

²⁸ Pour d'autres statistiques précises sur les différents types de préjudices subis par ces jeunes, nous vous invitons à consulter les études citées et dont les références complètes apparaissent dans la bibliographie.

Kosciw et Diaz, 2009; Lambda Legal et NYAC, 2008; Sausa, 2005; GSA Network, 2004; Wyss, 2004). Outre ce dernier impact, les auteur-es stipulent également d'autres effets néfastes sur leur bien-être psychologique: sentiments d'isolement, de honte, mauvaise estime de soi, qui peuvent parfois amener un état dépressif (Holman et Goldberg, 2006; Pusch, 2005; Wyss, 2004), des problèmes alimentaires et des comportements autodestructeurs (par exemple, automutilation, prise de risques dans les activités sexuelles) (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009; Groupe de travail mixte contre l'homophobie, 2007; Garofalo *et al.*, 2006; Wyss, 2004, Clements-Nolle *et al.*, 2001), de la consommation de drogues et d'alcool (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009; Sausa, 2005, GSA Network, 2004; Wyss, 2004), des idéations suicidaires et des tentatives de suicide (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009; Lambda Legal et NYAC, 2008; Holman et Goldberg, 2006; Sausa, 2005, Wyss, 2004). Par exemple, les jeunes trans sondés en France rapportent dans une proportion de 69 % avoir déjà songé au suicide et 34 % ont déjà fait une tentative réelle pour mettre fin à leurs jours. Certaines recherches portant sur les personnes trans démontrent l'urgence de s'attarder aux jeunes dans cette communauté, leur âge et leur situation étant relevés comme des facteurs de risque importants en termes de tentatives de suicide (Clements-Nolle, Marx et Katz, 2006).

L'objectif ici n'est pas de démontrer un lien causal entre, d'une part, les réalités difficiles vécues par les jeunes trans en milieu scolaire et, d'autre part, tous les problèmes susmentionnés, puisqu'un nombre important de facteurs autres que le contexte scolaire problématique ont un impact sur le bien-être psychologique de ces jeunes (leur relation à leur transidentité, leurs démarches médicales et juridiques, leur environnement familial, etc.) (HES et MAG-JEUNES LGBT, 2009; Bilodeau, 2005; Grossman *et al.*, 2005a; 2005b; McKinney, 2005; Pusch, 2005; Wren, 2002). Néanmoins, des liens significatifs sont établis entre ces discriminations et violences subies à l'école et les autres problèmes vécus par ces jeunes. En outre, tout comme ces situations présentes dans le milieu scolaire ont des conséquences sur le rendement scolaire de ces jeunes, en termes d'absentéisme, de motivation, de résultats et d'aspirations futures, ces impacts négatifs sur leur bien-être psychologique affectent à leur tour leur rendement scolaire. Il est en effet difficile pour un jeune de se concentrer dans ses cours lorsqu'il est dépressif, suicidaire ou qu'il consomme des drogues.

Par ailleurs, les jeunes trans sont également confrontés à des problématiques très spécifiques liées à leur transidentité, telles que le changement de prénom et de pronoms, ou encore l'utilisation des espaces sexués comme les toilettes et les vestiaires. Pour une personne en transition de sexe ou de genre, changer de prénom afin que celui-ci corresponde mieux à son identité de genre est une étape importante de son parcours identitaire. C'est aussi ce qui permet d'éviter certaines situations embarrassantes, car l'identité trans est dévoilée inutilement lorsqu'un prénom ne correspond pas à l'expression de genre (Pleak, 2009; Beemyn, 2003; Conway, 2000). Refuser de se servir du prénom choisi ou des pronoms correspondants constitue un déni de l'identité du jeune et représente un refus de le soutenir dans ses démarches. Il est donc important que l'usage du prénom choisi, de même que des nouveaux pronoms, soit respecté. À cette fin, les institutions scolaires devraient procéder à un changement formel de prénoms des jeunes trans au sein de l'école (c'est-à-dire dans le système informatique) ou, si cela n'est pas

possible, utiliser informellement dans les diverses situations les nouveaux prénoms et les bons pronoms (Lambda Legal et NYAC, 2008; Holman et Goldberg, 2006; Beemyn, 2005b; Beemyn *et al.*, 2005; Dykstra, 2005; McKinney, 2005; Sausa, 2005; GSA Network, 2004). En ce qui concerne les toilettes et les vestiaires, des études constatent que ces endroits peuvent être particulièrement des lieux de violence et de harcèlement pour les jeunes trans qui ne présentent pas une apparence de genre typique (Holman et Goldberg, 2006). La fréquentation de ces lieux devient donc une source d'angoisse et certains jeunes trans les éviteront tout simplement (Lambda Legal et NYAC, 2008; Beemyn, 2003; 2005b; Beemyn *et al.*, 2005; Sausa, 2005; GSA Network, 2004).

À la lumière de toutes ces difficultés vécues par les jeunes trans, il est évident que des actions concertées doivent être entreprises afin de leur venir en aide et lutter contre la transphobie dans les écoles. Pourtant, la revue de littérature présentée ici permet de constater qu'une majorité de directions dans les écoles, de professeur-es, d'intervenant-es et d'autres membres du personnel sont souvent mal ou peu informés et outillés au sujet des transidentités (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009; Lambda Legal et NYAC, 2008; Groupe de travail mixte contre l'homophobie, 2007; Beemyn, 2005a; McKinney, 2005; Sausa, 2005; GSA Network, 2004). Non seulement ces adultes manquent-ils d'information, mais les jeunes trans interviewé-es dans les recherches indiquent l'inaction du personnel scolaire lorsqu'il est témoin de harcèlement ou d'agressions vis-à-vis de jeunes trans (Schindel, 2008; Sausa, 2005; GSA Network, 2004; Wyss, 2004) et même, dans certains cas, rapportent qu'ils sont discriminés, harcelés et agressés par ces adultes (Greytak, Kosciw et Diaz, 2009; McKinney, 2005; Sausa, 2005; GSA Network, 2004).

Ces recherches démontrent la pertinence de s'intéresser aux réalités que vivent les jeunes trans dans leur milieu scolaire, puisque d'une part, les expériences de transphobie ont des répercussions importantes dans leur vie et, d'autre part, les études menées à ce sujet, bien que peu nombreuses, permettent d'évaluer certains facteurs de vulnérabilité et de résilience afin de mieux aider ces jeunes dans leurs processus identitaire et scolaire. Compte tenu des résultats présentés ci-dessus, il semble capital de s'interroger sur les expériences des jeunes trans au Québec afin de savoir si elles sont similaires ou différentes de celles des autres jeunes trans à l'échelle internationale. Cela nous amène à poser les questions suivantes:

- a) Quelles sont les expériences liées à l'expression de genre, positives ou négatives, que vivent ces jeunes dans leur milieu scolaire ?
- b) Quels défis spécifiques liés à leur identité de genre ces jeunes doivent-ils relever ?
- c) Quelles formes de transphobie ces jeunes expérimentent-ils ?
- d) Quels sont les impacts de ces défis et de ces attitudes transphobes sur leur cheminement scolaire ?
- e) Quels sont les facteurs de vulnérabilité et de résilience par rapport aux difficultés spécifiques que vivent ces jeunes ?

4. Méthodologie

Une méthodologie qualitative basée sur des entretiens semi-dirigés a été utilisée pour cette étude. Ce choix se justifie à la fois par le caractère exploratoire de ce volet de la recherche sur l'homophobie en milieu scolaire et par le faible nombre de jeunes trans qu'il semblait possible de rejoindre au Québec. Nous avons procédé en deux étapes. La première série d'entrevues était guidée par les objectifs suivants: 1) sonder le terrain et broser un premier portrait de la diversité des expériences et des trajectoires scolaires de personnes trans, jeunes et moins jeunes; 2) identifier certains facteurs de vulnérabilité et de résilience, non seulement dans l'environnement scolaire, mais aussi dans l'entourage global de la personne. Cette démarche a permis l'élaboration d'un schéma d'entrevue ciblant les thèmes les plus pertinents pour le milieu scolaire. Celui-ci a servi lors d'une deuxième série d'entrevues.

4.1. La première série d'entrevues

La première série de neuf entrevues a été effectuée à l'hiver et au printemps 2008, avec des personnes trans, jeunes et adultes, dont certaines étaient très actives dans la communauté trans. Les contacts se sont faits par le biais des réseaux de l'intervieweuse²⁹ et de feuilles d'information sur la recherche distribués lors de la journée Fierté trans 2008 organisée par l'Association des transsexuels et transsexuelles du Québec (ATQ). L'échantillon compte cinq femmes trans et quatre hommes trans. Au moment de l'entrevue, ces personnes avaient entre 16 et 43 ans (cinq étant âgées de plus de 24 ans)³⁰. Cinq personnes étaient sur le marché du travail, trois poursuivaient des études et une était sans occupation après avoir décroché du secondaire. Les thèmes abordés lors des entretiens étaient variés: le déroulement de la transition de sexe/genre, les relations familiales, le parcours scolaire depuis le primaire, le milieu de travail, la vie de couple, etc.

4.2. La deuxième série d'entrevues

La deuxième série d'entrevues a été effectuée à l'hiver et au printemps 2009 et visait à rejoindre d'autres jeunes trans dont les expériences scolaires étaient récentes ou en cours. Nous voulions également réaliser quelques entrevues avec des informateurs clés susceptibles de nous renseigner sur les vécus des jeunes trans auprès desquels ils interviennent professionnellement. Nous espérions alors réaliser une vingtaine d'entretiens, en majorité avec des jeunes et quelques-uns avec des informateurs clés.

Pour cette série d'entrevues, les critères de participation des jeunes étaient les suivants:

- être âgé de 14 à 24 ans;
- être inscrit dans une institution scolaire québécoise *ou* avoir quitté le secondaire ou le cégep depuis moins de deux ans;
- s'identifier comme trans ou être en questionnement sur son identité de genre;

²⁹ L'intervieweuse, Shanie Lapointe, était alors stagiaire en sexologie à l'organisme Jeunesse Lambda.

³⁰ La présence de personnes trans plus âgées s'explique par le petit nombre de jeunes trans au Québec qu'il est possible d'interviewer. Ces personnes trans plus âgées ont été retenues car elles étaient soit: a) des membres actives de la communauté trans en contact avec des jeunes; b) des travailleuses ou stagiaires en milieu scolaire. Nous référons à ces personnes comme étant les « informateurs clés » dans cette recherche.

- avoir vécu des difficultés en milieu scolaire québécois (secondaire ou collégial) en lien avec son identité de genre (ce dernier critère a été supprimé suite aux commentaires de certain-es membres de la communauté trans nous invitant à recueillir également des témoignages d'expériences positives en milieu scolaire).

4.3. Les stratégies de recrutement

Le recrutement des participant-es lors de la deuxième série d'entrevues, qui s'est déroulée du mois de décembre 2008 au mois de mai 2009, a pris les formes suivantes:

- 1) Un envoi courriel à des organismes, comités, groupes et centres de services qui comptent parmi leurs membres ou clients des trans³¹, comprenant une lettre de présentation, un document pour les personnes-relais, une affiche et une carte de recrutement bilingue en format PDF. Des suivis téléphoniques, en personne et par courriel, ont été effectués dans les mois suivants pour développer un réseau de personnes-relais et assurer un suivi adéquat. Certains organismes sollicités ont diffusé notre appel sur leur liste d'envoi et à l'aide des cartes de recrutement et des affiches dans leurs locaux.
- 2) La diffusion d'affiches et de cartes de recrutement dans des endroits publics³².
- 3) L'utilisation de ressources Internet: a) recrutement sur des sites et des forums³³; b) création d'un blogue bilingue (transscolaire.blogspot.com) avec les informations de la recherche, en plus d'une visibilité sur le blogue d'un des volets de la recherche principale (homophobie en milieu scolaire); c) création d'un compte *Facebook* et *Livejournal* pour poster des invitations de recrutement sur les murs de groupes concernés par les enjeux trans, de même qu'envois d'invitations sur la page de *Transnews*.
- 4) La présence et la distribution de cartes de recrutement lors d'événements organisés par la communauté trans, tels que la journée de la Fierté trans 2009.

Les affiches placées dans les centres fréquentés par ces jeunes ainsi que les forums Internet sont les deux méthodes de recrutement qui se sont avérées les plus fructueuses. Néanmoins, malgré tous nos efforts pour recruter le plus grand nombre possible de jeunes trans, nous n'avons effectué que cinq entrevues. L'échantillon de cette seconde série d'entrevues compte deux femmes trans et deux hommes trans et une personne dont le sexe attribué à la naissance est féminin et qui se définit comme ni l'un ni l'autre des sexes (transgenre). Nous avons donc pu maintenir un ratio hommes/femmes trans similaire à celui de la première série d'entrevues. Au moment de l'entrevue, ces personnes avaient entre 18 et 21 ans. Une d'entre elles était en emploi et les quatre autres poursuivaient des

³¹ ATQ, Alterhéros, Action Santé Travesti(e)s et Transsexuel(le)s du Québec (ASTTEQ), Projet 10, Coalition des transsexuels et transsexuelles du Québec (CTTQ), Stella, Head and Hands, Chrysalides (projet de Dopamine à Montréal qui n'existe plus désormais), Le Néo, Queer McGill, Regroupement étudiant pour la diversité sexuelle de l'UQAM, 2110 Centre for Gender Advocacy de l'Université Concordia, Union for Gender Empowerment de l'Université McGill, L'Accès (Québec), Le placard du Collège Ahunatic, ALBIG du Collège Édouard-Montpetit.

³² Centre Communautaire Gais et Lesbiennes de Montréal (CCGLM), Institut Simone de Beauvoir, 2110 Centre, Projet 10, Comité GLBT Vieux-Montréal, Head and Hands, ASTTEQ.

³³ Recrutement sur les sites Internet et forums suivants: Gai-Écoute, AlterHéros, Cité Bisexuelle, CTTQ, Conseil Québécois des gais et lesbiennes (CQGL), forum de discussion *D'un autre genre*.

études³⁴. Nous avons aussi effectué une entrevue avec Françoise Susset³⁵, psychologue clinicienne et psychothérapeute qui compte parmi sa clientèle plusieurs jeunes trans. Les thèmes abordés pendant ces entretiens étaient similaires à ceux de la première série d'entrevues, tout en les modifiant ou en en ajoutant de nouveaux au besoin. Au total, nous avons mené au cours de la première et de la seconde séries d'entrevues quinze entretiens, avec huit jeunes³⁶ et six informateurs clés (toutes des personnes trans sauf une), dont quatre en emploi notamment dans le milieu communautaire, une enseignante au secondaire et une psychologue clinicienne.

5. Résultats

Les neuf entrevues effectuées auprès des jeunes (et non des informateurs clés) ont été codifiées à l'aide du logiciel N'Vivo 2,0, afin d'identifier les thèmes récurrents. Les entrevues auprès des informateurs clés ont principalement servi quant à elles à valider et à compléter les thèmes abordés avec les jeunes trans. En dépit du faible nombre de répondant-es, plusieurs thèmes communs ont fait surface lors de l'analyse des données. Les résultats ont été organisés en cinq sections thématiques, soit: 1) l'identité de genre et les parcours scolaires des jeunes; 2) les manifestations de la transphobie; 3) les autres difficultés rencontrées liées à l'identité de genre; 4) les impacts de la transphobie; 5) les facteurs de résilience et de vulnérabilité.

5.1. L'identité de genre et les parcours scolaires des jeunes

Cette première section des résultats traite de l'identité de genre et des parcours scolaires des jeunes et présente le contexte nécessaire pour bien saisir leurs expériences. Ainsi, nous identifions à quel niveau scolaire les jeunes participant-es ont commencé leur questionnement trans ou leur transition de sexe ou de genre. Quoique la majorité des jeunes étaient en questionnement par rapport à leur identité de genre pendant leurs études de niveau secondaire, ils ont généralement complété leur diplôme avant d'entamer une transition médicale (hormones et chirurgies) ou sociale (se présenter publiquement dans leur nouveau genre).

Six des huit jeunes affirment s'être questionnés sur leur identité de genre pendant leurs études de niveau secondaire. Ainsi, seulement deux jeunes disent ne pas avoir eu de questionnements à ce sujet durant cette période. Cependant, ces deux dernières personnes ont témoigné que dès leur adolescence, elles ne se sentaient pas à l'aise avec le sexe ou le

³⁴ Afin de connaître les caractéristiques précises de chaque jeune participant-e, il est pertinent de consulter le tableau des jeunes interviewé-es en annexe à la fin de ce rapport.

³⁵ Il s'agit de son vrai nom.

³⁶ Parmi les quinze entretiens, deux ont été réalisés avec le même jeune, Antonin (*sauf avis contraire, des pseudonymes sont utilisés pour protéger l'identité des participant-es*). Antonin a répondu à l'appel de la seconde série d'entrevues sans se rendre compte qu'il s'agissait de la même recherche à laquelle il avait participé l'année précédente lors de la première série d'entrevues. Une fois la situation déclarée, nous avons décidé conjointement de continuer l'entretien afin de recueillir un témoignage plus riche permettant de considérer son cheminement scolaire un an plus tard. Bref, les quinze entretiens ont été réalisés avec quatorze personnes différentes au total.

genre qui leur avaient été assignés à la naissance. Claude explique qu'il se sentait différent des autres jeunes³⁷:

- **Intervieweur:** *Quand tu étais... On va commencer avec le secondaire. Étais-tu déjà en questionnement ou c'est quelque chose qui est venu après?*

- **Participant:** *C'est venu après, mais disons que je savais que je n'étais pas comme les autres déjà à ce niveau-là. J'avais les cheveux courts, habillé en gars. Je me tenais surtout, toujours avec des gars, en fait. Même quand j'étais plus jeune, je ne comprenais pas pourquoi que c'était mal vu que je me tienne juste avec des gars et pourquoi que c'était mal vu la façon que... personnellement mon linge ou les cheveux, comment je les arrangeais. Je me faisais souvent écœurer avec ça. Mais je ne comprenais pas qu'est-ce que je faisais mal dans ça. (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire³⁸)*

Comme il est possible de le constater, les jeunes qui ont une expression de genre atypique peuvent faire l'expérience de la transphobie bien avant qu'ils ne soient en questionnement ou en transition. Une seconde participante abonde dans le même sens:

Au secondaire, bien, en fait, oui, je savais qu'il y avait de quoi qui n'était pas trop, trop normal. Disons que je ressentais le besoin de me sentir féminine. Je ne savais pas pourquoi. (Julie, femme trans, niveau secondaire)

Claude et Julie se sont questionnés plus tard au sujet de leur identité de genre. Alors que Claude a commencé son questionnement après avoir quitté le secondaire sans diplôme, Julie a fait une transition sociale entre sa deuxième et sa troisième année d'études collégiales. Cependant, elle raconte comment elle aurait aimé prendre conscience de sa transsexualité lorsqu'elle était plus jeune, à l'école secondaire, mais comment le milieu scolaire dans lequel elle se trouvait n'était pas favorable à l'émergence d'un tel questionnement chez elle:

Dans mon cas, je pense que si j'avais été au secondaire, je me serais arrangée pour aller dans une école beaucoup plus ouverte et facile d'intégration. Je pense que c'est la meilleure solution. De l'avoir fait dans mon école secondaire actuelle... bien celle que j'avais... je pense que j'en serais morte. Je veux dire, je n'aurais pas réussi à passer à travers. (Julie, femme trans, niveau secondaire)

³⁷ Nous avons choisi de faire l'accord grammatical en fonction de l'identité de genre assumée ou souhaitée par la personne interviewée. Nous savons que cette identité de genre, différente du sexe et du genre assignés à la naissance, n'était pas forcément affirmée aux divers moments évoqués en cours d'entretien (par exemple dans l'enfance). Cependant, ce choix est plus respectueux de l'identité actuelle de la personne.

³⁸ L'extrait fait référence à une expérience vécue alors que l'interviewé fréquentait le secondaire.

Un seul participant, Benoît, a entamé des démarches préliminaires de transition alors qu'il fréquentait le niveau secondaire, dont demander que certaines personnes à l'école l'interpellent avec son prénom choisi. D'autres participant-es, qui s'interrogeaient déjà quant à leur identité de genre dès leurs études secondaires, ont néanmoins attendu un certain temps avant de débiter une transition. Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les conditions favorables à une telle transition au niveau secondaire n'étaient pas rassemblées pour leur permettre d'entreprendre de telles transformations. Antonin et Christopher, par exemple, ont amorcé une transition sociale de sexe et de genre entre le secondaire et le collégial, transition complétée au cours de leurs études collégiales. Mélissa, elle, a préféré attendre la fin de ses études collégiales pour débiter sa transition.

Le choix d'effectuer une transition uniquement après les études secondaires ou collégiales alors que les questionnements sur l'identité de genre étaient bien présents chez une majorité des participant-es peut peut-être s'expliquer en partie par le fait de ne pas avoir suffisamment d'information au sujet de la diversité sexuelle durant le parcours scolaire secondaire. Julie a expliqué qu'elle ne s'identifiait pas comme transsexuelle parce qu'elle ne connaissait pas encore le terme transsexuel-le: elle a pris connaissance de cette réalité seulement après sa première session de cégep.

En revanche, les informateurs clés de la communauté trans que nous avons interviewés ont souligné le fait que les trans sont de plus en plus visibles dans la société et que les jeunes sont mis au courant de cette réalité plus précocement qu'auparavant. Certains vont la découvrir après avoir vu une personne trans à la télévision, comme c'est le cas de Julie. Il est possible d'imaginer qu'à l'avenir, avec une visibilité de plus en plus grande des transidentités, un plus grand nombre de jeunes se questionneront ou amorceront une transition dès le niveau secondaire.

Alors qu'il semble plus difficile de débiter une transition dès le secondaire, les expériences des participant-es au cégep paraissent plus positives dans l'ensemble. Par exemple, Julie qui soutenait qu'une transition au niveau secondaire aurait été pénible, voire impossible, affirme néanmoins avoir eu une très belle expérience au cégep. En effet, nos participant-es ont noté que le secondaire et le collégial se différencient sur plusieurs plans pour les jeunes trans. Notamment, l'école secondaire a tendance à être un environnement plus conformiste et moins ouvert que le milieu collégial. Les manifestations de transphobie que nous dénombrerons plus loin en témoignent. Françoise Susset nuance ces propos en ajoutant que le cégep peut tout de même s'avérer un lieu difficile pour les jeunes à l'identité de genre atypique, et ce, surtout pour les jeunes trans (par exemple en cours de transition, où le genre est ambigu). Susset établit un parallèle avec les hommes gais et les lesbiennes atypiques qui vivent de l'homophobie. Elle note cependant que les jeunes atteignent un autre stade développemental à l'âge où se déroulent les études collégiales: ils sont plus indépendants et arrivent à mieux se projeter dans l'avenir, ce qui peut atténuer l'impact de la transphobie et de l'homophobie.

5.2. Les manifestations de la transphobie

Cette deuxième section souhaite mettre en lumière différentes manifestations de la transphobie que les participant-es ont vécues ou dont elles et ils ont été témoins. Comme

il sera possible de le constater, plusieurs jeunes se sont fait exclure par leurs pairs, surtout pendant les premières années de leur secondaire, et ce, même si une transition n'était pas entreprise à ce moment. Puisque ces jeunes ne s'identifiaient généralement pas comme trans pendant leurs études secondaires, il est difficile de parler de transphobie au sens strict du terme, c'est-à-dire de réactions négatives ou hostiles envers des personnes transidentifiées. Il semble ici que, comme dans de nombreuses autres circonstances, diverses formes d'oppression sont imbriquées et se conjuguent, telle la transphobie et l'homophobie. En effet, plusieurs jeunes que nous avons interviewé-es disent s'être fait discriminer en lien avec leur expression de genre atypique, interprétée par leurs pairs comme un indice d'homosexualité ou de lesbianisme. Cela est particulièrement vrai au niveau secondaire, où les jeunes n'ont que peu ou pas d'information sur les transidentités.

Les manifestations transphobes et homophobes rapportées revêtent trois formes principales: 1) l'exclusion; 2) le harcèlement verbal et les agressions verbales; 3) le harcèlement et les agressions physiques. Dans l'ensemble, les manifestations verbales de transphobie et d'homophobie sont les plus répandues, qu'il s'agisse d'insultes, de rumeurs ou de l'utilisation du mauvais prénom et des mauvais pronoms³⁹. Certain-es participant-es ont aussi subi de la violence physique, comme recevoir des « jambettes » ou se faire battre. Cela étant dit, ces expériences de transphobie et d'homophobie sont plus fréquentes et intenses au secondaire qu'au CÉGEP, d'où le fait que les cas décrits dans les pages suivantes sont principalement tirés d'expériences des jeunes dans les écoles secondaires. Il est pertinent aussi de noter que ces expériences négatives se déroulent plus souvent dans des endroits avec peu de supervision des adultes: les corridors, la cafétéria ou l'autobus scolaire. Il arrive que d'autres étudiant-es soient témoins de ces actes, mais ils n'interviennent que très rarement. En plus des processus d'exclusion des jeunes trans par leurs pairs, certain-es participant-es victimes de ces agressions verbales ou physiques en viennent ainsi à s'auto-exclure, par exemple elles et ils se trouvent une cachette afin d'éviter de se faire harceler pendant l'heure de dîner ou pendant les pauses.

Enfin, aucun profil d'agresseur-es ne ressort de ces entrevues. Bien qu'il arrive parfois qu'un-e professeur-e tienne des propos négatifs envers l'homosexualité ou les transidentités, ce sont principalement des étudiant-es qui commettent ces actes de transphobie et d'homophobie. Les participant-es soutiennent néanmoins que les professeur-es, les surveillant-es, les intervenant-es et la direction ne leur offrent pas toujours le soutien nécessaire relativement à ces situations de violence.

5.2.1. L'exclusion

Une première manifestation de la transphobie et de l'homophobie est l'exclusion des jeunes trans par leurs pairs. Trois jeunes interviewés ont ressenti cette exclusion en lien avec leur expression de genre pendant leurs études de niveau secondaire (Christopher, Claude, Benoît). Françoise Susset explique que la mise à l'écart précède souvent chronologiquement des manifestations plus directes de transphobie et d'homophobie,

³⁹ En anglais, on parle parfois de « *name calling* » lorsqu'une personne refuse d'utiliser le prénom choisi de la personne trans, les pronoms appropriés à son identité de genre, ou encore lorsqu'elle se sert du nouveau prénom, mais pour se moquer et ridiculiser la personne trans.

telles les agressions verbales ou physiques. Elle note que les jeunes au genre atypique se font étiqueter de bizarres et par conséquent se font exclure et marginaliser par les autres étudiant-es. Claude a vécu cette situation d'isolement et lorsqu'on lui a demandé s'il se faisait accepter par ses pairs, il répondit:

Moyennement. À l'école, comme je disais, il y en avait qui... une gang avec moi, les autres se tenaient le plus loin de moi possible. [...] Ils disaient que j'étais bizarre évidemment. (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)

Claude note également comment cette exclusion exercée par ses pairs l'a amené, dans certaines situations, à s'auto-exclure:

- **Intervieweur:** *Et quand les commentaires étaient les plus intenses... Alors, secondaire 1 et début secondaire 2... Et il fallait que tu ailles à la cafétéria pour manger, est-ce que tu résistais peut-être à y aller?*

- **Participant:** *Oui. Je ne voulais pas y aller. Surtout que dans ce temps-là, je n'avais pas d'amis à cause que justement j'étais trop comme bizarre à leurs yeux. Donc, je ne me tenais pas avec personne. J'étais toujours tout seul.*

Intervieweur: *Dans la cafétéria.*

- **Participant:** *Donc, déjà le fait d'être tout seul, c'est comme assez dur sur le mental, si en plus, il faut que tu te fasses écœurer, c'est pire. Ça te mine le moral d'une personne à son plus bas. Je ne suis pas sûr qu'il y ait quelque chose de psychologiquement pire dans les lieux publics.* (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)

En fait, il s'agit là d'une stratégie d'évitement des lieux ou des situations problématiques développée par plusieurs jeunes trans.

5.2.2. Le harcèlement verbal et les agressions verbales

Cette catégorie d'agressions regroupe les commentaires négatifs, les blagues péjoratives, les injures, les rumeurs et l'utilisation du mauvais prénom et des mauvais pronoms. La majorité de nos participant-es rapportent que ces agressions étaient fréquentes. Voici un exemple où le nouveau nom du jeune est utilisé de façon à le tourner en dérision:

C'était pas "Ah! T'es laid, le transsexuel!", direct là; c'était vraiment par en-dessous. Y me disaient Benoît, mais la manière qu'ils me disaient, c'était vraiment rire de moi. (Benoît, homme trans, niveau secondaire).

Les interviewé-es rapportent aussi des blagues péjoratives et des injures. Antonin rapporte un événement de ce type qu'il a vécu lors de la participation à une activité extrascolaire alors qu'il fréquentait une école secondaire non mixte de filles:

Je me souviens d'une fois, mais ce n'était même pas dans un cours, c'était juste avant une rencontre avec le comité d'album étudiant, puis il n'y avait pas de prof. C'était une blague... bien une blague mi-sérieuse... L'élève qui a dit: "Peut-être que dans cinq ans, on va avoir un homme qui va venir à notre réunion avec tous les élèves." Je m'étais senti visé par le commentaire, mais je n'avais pas réagi. (Antonin, homme trans, niveau secondaire)

Ces commentaires indirects reviennent souvent selon les témoignages des jeunes. Parfois le harcèlement verbal est plus direct, comme dans cet exemple rapporté par Mélissa:

Quand j'étais au secondaire, y avait un gars en particulier dans l'autobus. Parce que l'autobus, on s'entend que c'est une partie obligatoire quand tu veux t'en retourner chez vous. Y était dans le même autobus que moi, pis lui aimait ça se remonter en rabaissant les autres. Il utilisait ça tout le temps, y me sortait une nouvelle insulte à tous les jours. Jusqu'à la fin de mon secondaire. C'est triste parce que y était plus jeune que moi, pis moi, je disais rien. (Mélissa, femme trans, niveau secondaire)

Mélissa note que le chauffeur d'autobus n'intervenait pas, même que parfois, il riait avec le jeune, ce qu'elle a vécu comme un manque de soutien. Claude raconte qu'il vivait beaucoup de harcèlement verbal à l'école, et ce, surtout dans un cours où la professeure ne savait pas s'il était une fille ou un garçon.

- **Participant:** [...] *je me faisais toujours écœurer.*

- **Intervieweur:** *Même dans les cours?*

- **Participant:** *Oui. Il y a un cours plus qu'un autre, parce que le prof ne savait pas. Comme je disais tantôt, je disais que « [la professeure ne savait pas] si j'étais un gars ou une fille... » Donc là, ça mélangeait le monde. Donc, il n'était pas sûr et il m'écœurait avec ça. (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)*

La professeure de ce cours a pensé que Claude était un garçon pendant une bonne partie de l'année. Notons qu'il n'avait pas encore commencé son questionnement par rapport à son identité de genre et fréquentait le secondaire en tant que fille. Claude a eu à présenter sa carte étudiante à la professeure en question pour lui prouver qu'il était une fille.

Comme cela a été abordé plus tôt, les participant-es étaient souvent les cibles de commentaires homophobes. C'est le cas de Christopher lorsqu'il était au secondaire:

- **Participant:** *Il y a eu du graffiti sur mon casier, mais surtout de la violence verbale dans les corridors.*

- **Intervieweur:** *Est-ce que je peux te demander ce qu'ils disaient?*

- **Participant:** *Que j'étais une sale lesbienne, que j'allais mourir en enfer...* (Christopher, homme trans, niveau secondaire)

Benoît relate avoir reçu des menaces de mort. Cette violence verbale s'accompagnait aussi d'une violence psychologique et de menaces sous forme de vandalisme:

- **Interviewer:** *Tu parlais de menaces de mort, qu'est-ce qui est arrivé?*

- **Participant:** *C'était pas des affaires directes « Je vas te tuer », mais plus discret. Un moment donné, ça a été direct, après que j'ai frappé un gars populaire. Y m'a dit « J'ai une gang, on va venir te tuer! », mais on [Benoît et son ami] l'a pas pris au sérieux. Mais y en a qui écrivaient des messages sur nos cases « On va vous tuer ».*

- **Interviewer :** *Ils écrivaient ça sur ta case?*

- **Participant :** *Sur nos cases ou sur notre table. On avait une table dans le coin pis elle était à nous, y avait juste nous qui allait dessus. Y écrivaient des affaires dessus sur nous autres.* (Benoît, homme trans, niveau secondaire)

5.2.3. Le harcèlement et les agressions physiques

À tous les jours, quand l'école finissait, je me faisais battre. (Christopher, homme trans, niveau secondaire)

Alors que trois des participant-es ont subi des actes de violence au secondaire (Benoît, Christopher et Claude), aucun-e n'a rapporté de la violence physique au cégep. Nous pouvons qualifier cette violence de harcèlement physique, car ces jeunes se faisaient attaquer avec une certaine fréquence. En plus des commentaires et de l'intimidation qu'il vivait en première et deuxième secondaire, Claude – qui avait une expression de genre très masculine s'est fait littéralement enfermer dans un casier et s'est fait battre à quelques reprises. Pour Benoît, qui avait aussi une présentation de genre masculine durant son secondaire, les troubles se sont intensifiés après qu'il eût fait son *coming out* en tant que trans à l'école.

- **Interviewer :** *Pis à l'autre école, comment ça s'est passé, ta transition?*

- **Participant:** *Au début, je ne me faisais déjà pas aimer à cause de mon caractère. Mais à un moment, une [fille] populaire... ceux qui envoient chier tout le monde... me pose des questions [au sujet de ma transsexualité]. Moi, je suis pas pour l'ignorer, je lui explique c'est quoi, on est dans le cours d'histoire. Y a les « nerds » qui s'en foutent, y trouvent ça presque le fun, les autres s'en foutent, mais les petits populaires, eux, y m'envoyaient chier. Un moment donné, la fille m'a*

lancé une bouteille de deux litres par la tête. (Benoît, homme trans, niveau secondaire)

Benoît avoue avoir un caractère conflictuel, ce qui, de son propre aveu, a pu avoir un impact sur la fréquence et l'intensité des agressions qu'il a subies. Plus loin, il ajoute:

Interviewer : *D'autres situations de harcèlement ou de violence, est-ce que t'en as vues ou vécues?*

Participant : *De violence... Comme je te disais, de se faire rentrer dans les cases, dans les murs, des affaires de même. Se faire pitcher [lancer] des roches. La bouteille d'eau. Des jambettes aussi, tu fais une jambette à quelqu'un pis ça paraît pas. Il se pète la gueule, il te saute dans ta face, mais c'est lui qui a l'air coupable. Des affaires de même, par en-dessous.* (Benoît, homme trans, niveau secondaire)

Les trois participants qui ont été victimes de violence au secondaire ont mentionné que même si un autre élève initiait une agression, les adultes pouvaient tout aussi facilement croire que c'était eux le problème, ou encore qu'eux-mêmes mentaient. Les étudiant-es témoins de l'agression, complices tacitement de l'agresseur-e, ne disaient rien:

Non, parce que les surveillants sont arrivés. Ils ont dit: « Qu'est-ce qui se passe? - Ah rien, rien! » Tu ne peux pas vraiment te défendre parce qu'il y a une grosse gang de gars de son côté ou un groupe de filles, peu importe. Il y a une grosse gang de son côté qui ne disait rien, rien, rien. Ils sont venus nous écœurer. [J'étais] tout seul de mon bord qui disait que ce n'était pas vrai. (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)

Comme nous pouvons le constater, les jeunes ressentent un manque de confiance quant à la capacité des membres du personnel scolaire à intervenir adéquatement dans une situation problématique.

5.3. Les autres difficultés rencontrées

Dans cette troisième section, nous abordons les autres difficultés auxquelles sont confrontés ces jeunes, en lien avec leur expression de genre. Nous considérons d'abord les problématiques qui peuvent être rencontrées dans les activités sexuées, comme les cours d'éducation physique, de même que leurs expériences eu égard aux aménagements physiques sexués de leur école, tels les vestiaires et les toilettes. Enfin, nous analysons les difficultés liées au changement de leur prénom dans leur école.

5.3.1. Les activités et les espaces sexués

En plus des manifestations transphobes vécues, nos participant-es relatent plusieurs défis qu'une personne trans doit relever comparativement aux personnes non transsexuelles. À titre d'exemple, les cours d'éducation physique peuvent poser des problèmes pour les

jeunes trans. Puisqu'il n'y a qu'un seul jeune qui était inscrit sur les listes d'étudiant-es par son prénom choisi grâce à ses démarches auprès de la direction, c'est le seul à nous relater cette expérience. Antonin soutient que les évaluations différenciées selon le sexe le désavantageaient puisqu'il était en début de transition et qu'il n'avait pas commencé son traitement hormonal. Il ne voulait donc pas être évalué avec le barème des hommes, de peur d'être moins performant à partir de ces critères. Il raconte aussi comment l'injection d'hormones peut rendre difficiles certaines activités physiques à cause de la douleur:

Le cours d'éducation physique. Première session, j'avais pas commencé mes hormones, alors je ne voulais pas être évalué comme un gars pour le test du « bip » [ou test de Vameval]. Niveau fille, j'aurais été fort pis dans gars, j'aurais été faible ou moyen. Je trouvais ça poche de perdre des points à cause de ça. Je lui ai expliqué, mais elle était jeune et elle ne comprenait pas trop. Elle a été correcte, mais c'était juste d'aller voir la prof et lui dire qui était désagréable. Il y a ma prof de tennis à la 2^e session, je suis allé voir parce que suite à ma première injection, j'avais mal, alors je lui ai expliqué. T'as un truc médical à remplir pour savoir quel médicament avec quel médecin pis je ne voulais pas l'écrire alors je suis allé la voir. Après, quand j'ai vu que ce n'était pas important, le cours de volley-ball de la dernière session, j'en ai pas parlé à la prof pis probablement qu'elle l'a pas su, à moins que l'autre prof lui ait dit. Ça ne me dérange pas trop. (Antonin, homme trans, niveau collégial)

Les activités sexuées ne sont pas les seules à soulever certains problèmes: c'est le cas également des lieux sexués. La revue de littérature présentée a permis de mettre en lumière le fait qu'un-e jeune trans peut ressentir de l'angoisse lorsqu'elle ou il doit se servir des toilettes et des vestiaires à l'école, car il s'agit d'espaces non mixtes dont l'accès est réservé à l'un ou l'autre sexe. Les jeunes trans, avant leur transition sociale, ressentent un malaise à se servir des toilettes et des vestiaires du sexe qu'elles et ils se sont vus attribuer à la naissance, et plusieurs éviteront ces lieux. La majorité de nos participant-es ressentaient une certaine gêne à investir ces espaces sexués, et ce, pour plusieurs raisons. Antonin se sentait mal à l'aise de se servir des toilettes pour hommes, car il craignait d'attirer l'attention des autres en ne pouvant se servir d'un urinoir.

Puis, je me souviens que j'allais dans les toilettes pour hommes. Mais il faut dire que durant la première session, j'avais encore mes règles. Donc, c'était un petit peu compliqué. Des fois, j'allais dans la toilette pour handicapé. Mais j'avais toujours la crainte [...] Donc, tu te dis dans ta tête: oui, c'est vrai. Moi, il faut que j'aille dans la cabine, mais j'urine assis. Il y a des gens autour. Donc, c'est un petit peu gênant, mais je pense qu'un moment donné, il faut être capable de se créer, je ne sais pas, une barrière, se créer une carapace pour se dire: de toute façon, la personne qui est à côté, même si elle t'entend uriner assis, peut-être que c'est un autre gars qui urine assis. Puis,

est-ce qu'il va vraiment se dire: à son débit, il y a quelque chose d'étrange?! (Antonin, homme trans, niveau collégial)

Marie-Ève, une étudiante du secondaire en questionnement sur son identité de genre, doit se servir des toilettes pour garçons et rapporte qu'elle ne s'y sent pas à l'aise.

- **Participant:** *Je n'y vais jamais. J'essaie d'éviter ça.*

- **Interviewer :** *Pour quelle raison?*

- **Participant:** *Je me sens mal, je me sens pas à ma place, là.*

- **Interviewer:** *Dans les vestiaires pour gars.*

- **Participant:** *Oui, je n'ai pas le choix. Je m'habille en linge de gars, pis je ressemble à un gars. (Marie-Ève, femme trans, niveau secondaire)*

Alex, quant à lui, vivait une gêne quant aux commentaires que les autres pourraient émettre en sa présence. Il dit:

Moi, ce que je trouve le plus... comment dire... un peu à tous les jours, il y a quelque chose que tu vas penser tout le temps. Mettons, est-ce que j'ai vraiment envie d'aller aux toilettes? Parce que toutes les années, il y a tout le temps des élèves nouveaux qui ne te connaissent pas, qui ne savent pas tu es qui. Puis là, tu te fais regarder croche. Tu rentres, tu fais comme « Bon encore... » [rires]. [...] Moi, personnellement, je fais comme attention. J'essaie de ne pas provoquer, de ne pas m'arranger pour que ça l'arrive tout le temps, tout le temps. Donc, je vais checker [regarder] mettons vers quelle heure lorsque j'y vais. Ah là, la cloche est sonnée, il va avoir plein de monde dans les toilettes. Ah, j'irai tantôt. (Alex, transgenre⁴⁰ en questionnement, niveau secondaire)

Comme on le voit dans le propos d'Alex, plusieurs jeunes développent des stratégies d'évitement. C'est le cas de Benoît pour qui les toilettes représentent un lieu de violence.

J'y allais juste pas aux toilettes, je me retenais toute la journée. Jacques non plus, y allait pas dans la toilette des gars parce que y avait peur de se faire battre, faque on allait à la Belle Province [restaurant]. (Benoît, homme trans, niveau secondaire)

⁴⁰ Pour les définitions du terme « transgenre », voir la note 1 du présent rapport. Dans le cas de ce participant, il est en questionnement sur son identité de genre. Par rapport à son corps, il mentionne: « Par rapport à mon physique... En fait, je n'ai pas tant l'impression que mon physique m'appartient en tant que tel. [...] Je ne me vois pas comme une fille ou comme un gars. Je ne sais pas comment je me vois, mais je ne me vois pas comme l'un ou comme l'autre. Donc, quand quelqu'un me pose une question, bien je me pose la question en même temps. » (Alex, transgenre en questionnement, niveau secondaire).

À la lumière de ces commentaires, on pourrait penser qu'une toilette séparée pourrait pallier la gêne que les jeunes ressentent, leur permettant ainsi de se servir des toilettes en toute sécurité. Cependant, même si pour la majorité de ces jeunes, fréquenter les toilettes unisexes n'est pas évident, une minorité seulement croit que des toilettes neutres ou mixtes offriraient une possibilité viable. De plus, les toilettes distinctes pourraient avoir comme effet pervers d'étiqueter davantage les jeunes trans, particulièrement après la transition. En effet, après la transition sociale, se servir des toilettes réservées au sexe choisi représente une étape importante pour plusieurs jeunes trans. Certain-es ont cependant noté que l'école pourrait permettre exceptionnellement à certain-es jeunes trans, particulièrement avant et pendant la transition, de se servir des toilettes pour étudiant-es handicapés ou encore des toilettes réservées au corps professoral.

Par ailleurs, nos participant-es soulignent également qu'elles et ils ne se sentaient pas nécessairement à l'aise ou en sécurité d'utiliser les vestiaires. Certain-es rechercheront une toilette plus isolée pour se changer, et ce, même si cela les met en retard pour leur cours. Benoît mentionne:

Si tu vas dans le vestiaire des gars, tu te fais mettre dehors, ils ne te veulent pas; si tu vas dans le vestiaire des filles, elles ne te voudront pas non plus. Alors je n'allais juste pas en éducation. Moins compliqué, je foxais [s'absenter]. Je m'étais fait un faux papier du médecin, pis ça avait passé un moment donné. (Benoît, homme trans, niveau secondaire)

Nous reviendrons ultérieurement sur le thème de l'absentéisme. Notons simplement ici qu'il s'agit d'une stratégie parmi d'autres d'évitement des situations angoissantes ou problématiques, comme celles qui ont été mises en lumière dans le cas des toilettes. Ces récits nous rappellent tout compte fait que les jeunes trans sont confrontés à des situations qui leur sont particulières. Une école dont l'ensemble du personnel serait sensibilisé à leur réalité sera donc mieux outillée pour les aider.

5.3.2. Le changement de nom

Il existe, au Québec, deux options principales pour changer de nom: judiciaire (faire une demande au tribunal) ou administrative (faire une demande au Directeur de l'état civil, ci-dessous DEC). Les changements de nom des personnes trans sont toujours effectués à travers la voie administrative. Les politiques de changements de nom au Québec requièrent qu'une personne ait utilisé son nouveau nom choisi depuis cinq ans au minimum, et ce, dans les différentes sphères de sa vie (professionnelle, sociale et personnelle) avant de pouvoir faire une demande pour le modifier légalement. Plusieurs preuves doivent être fournies lors de la demande. Si la personne ne veut ou ne peut attendre ces cinq années pour changer de nom, elle peut évoquer un « motif sérieux », notamment le fait que son nom actuel lui porte préjudice de façon importante et qu'il est à la source de souffrances psychologiques graves⁴¹. Il s'agit de l'option adoptée par une

⁴¹ Dans ce cas, un rapport d'un-e professionnel-le en santé mentale doit notamment appuyer la demande. Ce processus peut prendre quelques mois ou quelques années, selon la rapidité des démarches effectuées par la personne trans pour amasser tous les documents nécessaires afin de présenter sa demande. Pour des

majorité de personnes trans au Québec. Pour les jeunes trans, la situation est plus complexe, particulièrement avant 18 ans où les changements de nom doivent être effectués par les autorités parentales. Dans un contexte où plusieurs parents ont de la difficulté à accepter la transidentité de leur jeune et où les professionnel·les de la santé ne s'entendent pas nécessairement sur un âge minimal pour autoriser le début d'une transition (et ainsi signer des lettres éventuelles pour un changement de nom), certain·es jeunes trans ne peuvent tout simplement pas modifier légalement leur nom. Certain·es jeunes tenteront de vivre leur nouvelle identité sociale en se faisant interpeller par leur nouveau prénom, avant que celui-ci ne soit reconnu par le DEC et les différents ministères, organismes et institutions. Ces jeunes adopteront des stratégies diversifiées pour ce faire: certain·es entreprendront des démarches plus formelles auprès de la direction de leur école, d'autres demanderont informellement aux professeur·es de les interpeller avec leurs nouveaux prénom et pronoms choisis, d'autres encore n'exigeront ce changement qu'auprès de leurs ami·es et proches dans le milieu scolaire.

Nos participant·es ont eu recours à ces multiples stratégies dans leur milieu scolaire alors que leur prénom n'était pas encore modifié officiellement. Plusieurs ont changé de prénom officiellement seulement au niveau collégial ou ultérieurement. Par exemple, Antonin, dont le prénom choisi n'était pas officialisé lors de son entrée au collégial, a demandé à la direction de son cégep qu'elle modifie son prénom dans son dossier scolaire. Celle-ci a accepté de changer son nom à l'interne, de même que dans le système informatique de l'établissement, à condition qu'un tel changement soit aussi effectué au DEC avant la fin de ses études collégiales pour s'assurer qu'il y ait une concordance entre le nom en usage et celui du dossier au moment de la remise du diplôme. Christopher, qui a fréquenté le même cégep, a décidé de s'adresser directement aux professeur·es (pensant que la direction ne pourrait pas le faire), leur demandant d'adopter son prénom choisi et d'employer des pronoms masculins. Il explique:

- **Participant:** *J'ai envoyé des courriels à mes enseignants pour leur dire que le nom qu'ils avaient sur leur registre, ce n'était pas un nom que j'utilisais et de, s'il-vous-plaît, parler de moi au masculin. Pour certains profs, ça passait. Pour d'autres, ça l'a moins bien passé.*

- **Intervieweur:** *Pourquoi tu dis que ça l'a moins bien passé?*

- **Participant:** *Non, ça allait, mais ils ne voulaient pas utiliser des pronoms masculins avec moi. Puis, il y a un de mes enseignants qui m'a dit: « Bien voyons, pour moi, tu vas toujours rester une femme. » (Christopher, homme trans, niveau collégial)*

Contrairement à Antonin et Christopher qui ont fait leur transition entre le secondaire et le cégep, Julie avait déjà fait deux années au collégial avant de vouloir changer son prénom. Elle a donc décidé d'aller voir ses professeur·es pour leur expliquer sa situation:

renseignements complets sur les procédures de changements de nom, voir le site Internet du Directeur de l'état civil du Québec, sous la rubrique suivante: www.etatcivil.gouv.qc.ca/fr/changement-nom.html.

Disons que certains profs ont eu de la misère surtout que les présences qui sont prises sur notre réseau sont avec le nom officiel, avec le nom légal. Donc, lorsque souvent le prof prenait les présences, le prof ne pouvait pas changer le nom. C'était enregistré dans la base de données de l'école et tout sous « [son prénom original] ». Donc, ce n'était pas ce qu'il y avait de plus facile pour moi. Donc souvent j'allais voir la prof puis: « Ah! C'est Julie. Si tu pouvais faire ton possible. » Et souvent après quelques semaines, le « Julie » sortait toujours. (Julie, femme trans, niveau collégial)

En l'absence de politiques claires dans les écoles, les jeunes trans dépendent donc des réactions individuelles des membres du personnel de l'établissement scolaire, ce qui semble bien fonctionner dans la plupart des cas. Certaines personnes de la communauté trans auxquelles nous avons parlé misent beaucoup sur le fait que lorsqu'elles s'y prennent de la bonne façon, c'est-à-dire en faisant usage de certaines capacités interpersonnelles, elles ont souvent du succès à négocier ce changement de prénom avec une variété d'institutions. Cela dit, il revient alors au jeune ou à la personne trans de raconter sa vie personnelle à plusieurs personnes et de compter sur leur bonne volonté.

5.4. Les impacts de la transphobie

Les manifestations de transphobie et les autres difficultés rencontrées par nos participant-es ont des impacts sur leur bien-être psychologique et leur parcours scolaire. La prochaine section aborde donc les effets négatifs de la transphobie sur les jeunes. Sur le plan psychologique, nous établissons des liens entre leur victimisation et des troubles de sommeil, de manque d'appétit, de dépression et de sentiment d'isolement. Par conséquent, les incidences de la transphobie sur le cheminement scolaire d'un-e jeune peuvent être dévastatrices et certain-es jeunes ont même quitté l'école à cause de cela. D'autres ont subi une baisse de rendement scolaire, de l'absentéisme et un manque de motivation ou de concentration.

5.4.1. L'insécurité dans le milieu scolaire

En plus d'être eux-mêmes victimes de transphobie et d'homophobie, certain-es jeunes relatent avoir été témoins d'agressions envers leurs pairs. Françoise Susset explique qu'être témoin de comportements transphobes et homophobes visant d'autres élèves a le même effet psychologique qu'en être la cible et cela peut avoir un impact aussi important que les manifestations directement vécues par les jeunes. Le faible nombre de participant-es ici ne nous permet pas d'établir de constat, mais elles et ils se sont exprimés à plusieurs reprises sur le climat transphobe et homophobe de leur milieu scolaire et leur sentiment d'insécurité dans ce contexte:

- **Interviewer** : *Ton sentiment de sécurité à l'école...*

- **Participant** : *Pas du tout. Nulle part.* (Benoît, homme trans, niveau secondaire)

Claude abonde dans le même sens: le climat général dans lequel il se trouvait à l'école secondaire était à la source d'une grande insécurité:

- **Interviewer** : [...] *est-ce que tu te sentais en sécurité à l'école?*
- **Participant** : *Non.*
- **Interviewer** : *Non. Psychologiquement?*
- **Participant** : *Non.*
- **Interviewer** : *Physiquement?*
- **Participant** : *Non.*
- **Interviewer** : *Tout au long?*
- **Participant** : *Tout au long de mon secondaire. C'est constant.*
- **Interviewer** : *Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que tu te sentes plus en sécurité?*
- **Participant** : *Avoir des sanctions plus sévères pour les personnes qui attaquent les autres physiquement, psychologiquement. En parler dans les cours que les personnes trans, c'est comme du monde. Ce n'est pas quelque chose qu'on choisit. (Christopher, homme trans, niveau secondaire)*

Les entretiens avec nos jeunes participant-es mettent en lumière le fait que ceux qui se font harceler verbalement ne se sentent pas toujours en sécurité à l'école et que ceux qui vivent de la violence physique ne se sentent pas du tout en sécurité. Cela a d'importants impacts sur leur cheminement scolaire. Comme les manifestations transphobes et homophobes sont plus présentes au niveau secondaire, nos participant-es rapportent qu'ils se sentent en général plus en sécurité au niveau collégial qu'à l'école secondaire.

5.4.2. Les impacts sur le bien-être psychologique et le rendement scolaire

Par ailleurs, il est pertinent d'analyser ici un à un les cas des trois jeunes qui ont vécu de la violence physique. Débutons avec Benoît, un jeune homme transsexuel de 16 ans qui a décroché de l'école en 5^e secondaire. Ayant été renvoyé de son école pour s'être battu avec le fils du directeur, il a quitté de lui-même une deuxième école, car il n'appréciait pas le port obligatoire d'un uniforme⁴² et finalement il a abandonné les études lors de son passage dans une troisième école à la suite d'événements négatifs survenus après son *coming out* trans. Dans un cours de biologie, il s'est fait lancer une bouteille d'eau et il est parti. Le fait de ne pas se sentir en sécurité était un des facteurs qui a mené Benoît à décrocher, mais il avoue aussi qu'il était un élève dont les performances scolaires étaient faibles même avant ses questionnements trans. Le changement d'école fréquent et le retard scolaire sur les autres élèves l'ont aussi beaucoup découragé.

- **Interviewer** : *Est-ce que tu penses que ça a eu un impact sur ta réussite à l'école?*

⁴² Notons qu'il portait un uniforme unisexe et que ce rejet n'était pas en lien avec son identité sexuelle.

- **Participant** : *J'étais déjà pas bon à l'école, sauf que ça a pas aidé, disons. Avant, mes travaux, je les remettais, mais après, ça me tentait juste pus.*

- **Interviewer** : *Non seulement ça t'aidait pas à aller dans tes cours, mais en plus avant, t'étais pas bon, comme tu dis.*

- **Participant** : *Moi, j'étais la note de passage, pis même 59%. J'étais vraiment sur la limite.*

- **Interviewer** : *Pis là, le fait que tu te fasses écœurer, ça a été...*

- **Participant** : *Ça me tentait juste pus, ça a été une raison de plus pour arrêter. (Benoît, homme trans, niveau secondaire)*

Claude, ayant vécu certaines formes de violence comme il a été possible de le constater, n'a pas terminé sa 5^e secondaire et a d'ailleurs fréquenté une école des adultes. Il se faisait beaucoup harceler en 1^{re} et 2^e secondaire. Lorsque nous l'avons interrogé pour savoir s'il se sentait en sécurité à l'école, il a répondu:

Pas du tout. Parce que je ne savais pas. S'il y a quelqu'un qui se lève du mauvais pied puis qui décide qu'aujourd'hui, il m'écœurerait et qu'il ne me lâcherait pas, jusqu'à quel point ça peut dégénérer? Si ça dégénère, qui va se faire accuser entre les deux? Qui c'est plus facile de faire accuser? S'il y en a quatre qui disent que c'est de ma faute ou bien c'est juste moi qui dit que c'est de la faute de l'autre, qui c'est plus facile d'écouter? C'est de là que je n'étais pas en sécurité du tout là-bas. Chaque jour, il fallait vraiment que je checke [surveillance] qui était en avant de moi, qui était en arrière de moi pour peut-être éviter certaines personnes. (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)

Claude n'établit pas de lien direct entre le fait de ne pas avoir terminé son secondaire et le harcèlement qu'il vivait. Cela étant dit, la citation suivante fait ressortir selon nous l'impact du harcèlement sur son rendement scolaire et son bien-être:

- **Intervieweur**: *Est-ce que tu te sentais isolé à cause de ce [harcèlement]?*

- **Participant**: *Oui, beaucoup. J'ai été consulter un psychologue pour une raison comme ça. Ma mère voyait que je n'étais pas heureuse⁴³ dans ce que je faisais à l'école. Elle ne comprenait pas pourquoi je n'avais pas envie d'aller à l'école et des choses comme ça.*

- **Intervieweur**: *Est-ce que maintenant tu sais pourquoi tu n'avais pas envie d'aller à l'école?*

⁴³ Nous avons conservé le féminin ici afin de respecter les propos de Claude qui, bien que s'identifiant comme un homme au moment de l'entrevue, réfère parfois à lui-même au féminin.

- **Participant:** *Parce que je savais que j'étais distante des autres. Les autres ne m'acceptaient pas puis ça, je ne le savais pas. C'était juste ça le problème. [...] J'y allais à l'école sauf que... Mettons, comme en secondaire 2, je n'étais pas là, psychologiquement, dans mes cours.*

- **Intervieweur:** *D'accord.*

- **Participant:** *J'étais là physiquement, mais le reste... Ouf... C'était peut-être d'ailleurs pour ça que j'ai doublé.*

- **Intervieweur:** *En secondaire 2 que tu as doublé?*

- **Participant:** *Oui. Je n'étais pas là dans ma tête. J'étais partie ailleurs. (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)*

Nous voyons que l'isolement ressenti par Claude a eu un impact sur sa concentration dans ses cours. Il n'est pas sans intérêt de noter que ce manque de concentration coïncide avec la période plus intense de transphobie qu'il a subie durant ses deux premières années à l'école secondaire.

Quant à Christopher, maintenant étudiant au baccalauréat, il fait pour sa part un lien direct entre ce qu'il vivait au secondaire, ses difficultés d'ordre psychologique et son rendement scolaire. Il nous raconte qu'il a manqué plusieurs semaines d'école parce qu'il était déprimé à cause des commentaires qu'on lui faisait. Il ne mangeait plus et avait des troubles de sommeil. Il avait aussi perdu sa capacité de se concentrer dans ses cours. Il explique qu'il avait pu se rattraper après s'être vu prescrire des antidépresseurs et des médicaments pour son anxiété.

Ces cas extrêmes font ressortir la gamme d'effets que peut avoir la transphobie. Cela étant dit, ces trois jeunes ne sont pas les seuls à avoir subi de telles conséquences. Certain-es qui se faisaient moins harceler ont tout de même rapporté un manque de concentration dans leurs cours et un sentiment d'anxiété plus intense durant les périodes où le harcèlement se faisait plus fréquent ou immédiatement après une agression. Certain-es disent avoir éprouvé l'un ou l'autre des effets suivants: isolement (n = 3), dépression (n = 2), insomnie et troubles alimentaires (n = 1). Nos participant-es rapportent les impacts suivants sur leur cheminement scolaire: manque de motivation et de concentration (n = 4), baisse du rendement scolaire (n = 3), absentéisme (n = 2) et décrochage scolaire (n = 2)⁴⁴. Dans la longue citation suivante, Françoise Susset explique que la transphobie intériorisée peut avoir des effets dévastateurs sur la santé mentale et le parcours scolaire d'un-e jeune trans:

C'est sûr que tout ce qu'on dit, vu de l'extérieur, vu en tant que professionnel, ce n'est absolument pas vu de cette façon-là de la part de l'enfant. L'enfant intègre, intériorise la honte de sa différence et porte la honte de sa différence. Il n'a pas personne pour lui dire: « Ce

⁴⁴ Notons ici que la transphobie peut être une cause parmi d'autres.

n'est pas toi, le problème ». Donc, c'est pour ça aussi que les jeunes ne vont pas aller voir les parents ou qui que ce soit pour de l'aide, pour du bullying [intimidation], parce qu'ils se font harceler, parce qu'ils sont en questionnement. Ils ont tellement honte de qui ils sont. Et avec ça vient la haine de qui ils sont. [...] Mais si c'est quelque chose qui est vécu en cachette, si c'est un enfant qui s'habille avec les vêtements de sa sœur ou qu'il a des attirances pour quelqu'un de son sexe, des choses comme ça, c'est honteux, honteux, honteux, honteux. Même si cet enfant-là est typique dans l'expression de sa masculinité ou féminité, il a toujours vu comment se faisaient traiter les gens qui ne l'étaient pas. Puis là, maintenant, il est comme eux. « Moi aussi, je suis tapette. Moi aussi je vais commencer à me promener avec des airs de fille puis je vais me faire appeler moumoune. » C'est la terreur. C'est la terreur totale. La honte. Et donc, c'est vécu complètement dans le secret et en silence. Et ces jeunes-là sont très à risque pour non seulement le décrochage scolaire, mais toutes sortes d'autres problèmes de santé mentale. C'est grave. C'est un problème très, très grave. Parce que comment on se concentre sur ses études quand on a ça dans la tête, quand on n'a même pas les mots pour s'expliquer à soi-même ce qu'on ressent et puis quand les seuls mots qu'on a intériorisés, c'est les mots de haine, de rejet, de dégoût qu'on entend depuis la première année de l'école primaire? Puis qu'il n'y a pas un adulte qui est fichu de remettre ça en question.

Il est important, pour conclure cette section, de souligner que certain-es jeunes n'ont toutefois pas eu des problèmes d'ordre psychologique et ont même très bien réussi à l'école, Antonin étant le meilleur exemple. Il est possible de supposer, à partir de la revue de littérature effectuée de même que de nos entretiens, qu'il existe plusieurs facteurs de vulnérabilité et de résilience qui influencent les impacts de la transphobie sur les jeunes.

5.5. Les facteurs de résilience et de vulnérabilité

Malgré le fait que les impacts de la transphobie soient importants, ce ne sont pas tous les jeunes qui en souffriront également. Ces conséquences dépendent notamment de certains facteurs personnels, tels que le cheminement parcouru jusqu'à maintenant par la ou le jeune, ses résultats scolaires, sa motivation et ses aspirations futures. Par exemple, Antonin aime beaucoup l'école et savait déjà, dès le secondaire, qu'il voulait être enseignant au cégep. Christopher, quant à lui, a de bons résultats scolaires ce qui se répercute sur sa motivation. En revanche, Benoît ne se perçoit pas comme un bon élève et semble avoir un caractère plus conflictuel avec les autres selon ses propos, ce qui influence son rendement scolaire. Cette dernière section permet de dénombrer sept facteurs possibles de résilience ou de vulnérabilité pour les jeunes trans dans le contexte du milieu scolaire, soit: l'attitude de la direction, le rôle des professeur-es, le fait que les professeur-es parlent de transidentités en classe, le rôle des intervenant-es, le cercle d'ami-es, le soutien des organismes trans et celui des parents et de la famille.

5.5.1. L'attitude de la direction

*Ils [la direction] m'ont dit que j'étais un cas à problèmes.
(Christopher, homme trans, niveau secondaire)*

La direction d'une école joue un rôle important quant aux attitudes ou comportements qui seront tolérés ou non dans l'établissement scolaire. Cependant, il semble qu'en matière de manifestations transphobes et homophobes, plusieurs directions ne prennent pas position, du moins pas concrètement. Cette situation est imputable, entre autres choses, au manque de ressources dans les écoles selon une de nos informatrices clés, une femme transsexuelle qui enseigne au secondaire et qui mentionne:

La direction a tellement de problèmes à s'occuper. Je pense qu'il y a ben des choses qu'elle néglige, pas juste l'homosexualité. Y a ben des réalités que les jeunes vivent pis que les directions se sont désengagées de, par manque de ressources. C'est aux profs que ça revient de parler de ça.

Cette enseignante n'est pas la seule à penser que la direction ne prend pas assez au sérieux certaines situations. La majorité de nos participant-es ont témoigné que la direction de leur école ne leur donnait pas le soutien nécessaire pour faire face à la transphobie et à l'homophobie vécues à l'école. Christopher note que la direction de son école n'a pas effectué un suivi adéquat suite à des agressions transphobes:

- **Intervieweur:** [...] *est-ce que tu dirais que ton secondaire était ouvert à la différence?*
- **Participant:** *Pas du tout.*
- **Intervieweur:** *Pourquoi tu dis ça?*
- **Participant:** *Parce que tout au long de mon secondaire, j'ai été une victime d'attaques à tous les jours presque. Et la situation a été rapportée plusieurs fois à la direction. Et il n'y a pas grand-chose qui a été fait.*
- **Intervieweur:** *Alors, la direction n'était pas là pour toi?*
- **Participant:** *Non. Il y a eu plusieurs rencontres avec ma mère. Et ils ont dit à ma mère que si elle n'était pas contente, qu'elle avait juste à me changer d'école. (Christopher, homme trans, niveau secondaire)*

Qu'il s'agisse d'agressions verbales ou physiques, nos participant-es remarquent que la direction ne sanctionne pas assez sévèrement les agresseur-es pour que cela soit pris au sérieux. Antonin a vécu une situation pertinente à cet égard. Après avoir écrit deux articles pour le journal de l'école qui traitaient d'homosexualité et de transsexualité, quelques élèves regroupés et mal intentionnés lui ont envoyé un courriel dans lequel une fille prétendait être amoureuse de lui. Antonin rapporta cet incident à la direction. Les élèves en question ont été rencontrés par la direction quelques semaines plus tard, sans

qu'aucune sanction ne soit appliquée. Pour Antonin, cet événement a été vécu comme un important manque de soutien.

La situation semble un peu différente au cégep. Premièrement, les jeunes ressentent moins le besoin d'aller voir la direction, car ils ne sont pas confrontés à des manifestations transphobes aussi violentes (même que plusieurs jeunes ne relatent aucun problème au cégep). Deuxièmement, d'après les témoignages recueillis, la direction au collégial est davantage perçue comme une alliée prête à intervenir en cas de problèmes.

Lorsqu'on demande à nos participant-es ce que les directions d'établissements scolaires pourraient faire pour soutenir les jeunes trans, outre le suivi et la sanction d'agressions transphobes, elles et ils souhaitent que la direction endosse un rôle plus actif pour l'intégration et l'acceptation des jeunes trans. Les jeunes suggèrent notamment de mettre des affiches de sensibilisation sur les transidentités, d'inclure les réalités transidentitaires au sein des politiques institutionnelles et de s'assurer que tout le personnel de l'école soit minimalement sensibilisé à leurs expériences et réalités. Les jeunes trans se sentiraient ainsi moins isolés et le personnel serait plus outillé pour les aider. Enfin, leurs pairs seraient mieux informés au sujet des transidentités, ce qui, espèrent-ils, contribuerait à diminuer les attitudes et comportements transphobes.

5.5.2. L'attitude des professeur-es

Le rôle des enseignant-es n'est pas à négliger également. Malheureusement, plusieurs participant-es rapportent que certain-es professeur-es tiennent des propos homophobes:

Ben en FPS [Formation personnelle et sociale], y en parlait pas de transsexualité, c'était exclu. Y a un de mes profs qui était plutôt transphobe. Y avait même dit que c'était le choix de la personne d'être lesbienne ou quelque chose comme ça. Par rapport aux transsexuels, y devait être fermé. Non, ça faisait pas partie du discours. J'avais même un prof de français qui disait que l'homosexualité est une maladie, mais y avait 58 ou 59 ans. C'est pas terrible quand tu dis que des profs ont cette vision-là. (Antonin, homme trans, niveau secondaire)
J'avais un prof d'éducation physique qui lâchait des remarques homophobes à tout bout de champ. (Christopher, homme trans, niveau secondaire)

Les participant-es soulignent aussi que certain-es professeur-es, tout comme la direction, ne donnent pas de soutien aux élèves qui subissent de la transphobie. Par exemple, les professeur-es n'interviennent pas toujours lorsque des commentaires transphobes sont faits en classe. Françoise Susset explique que plusieurs professeur-es laissent les élèves réguler entre eux les conduites de genre. Elle souligne aussi que certain-es professeur-es pensent de façon erronée que les jeunes trans attirent le trouble:

[Les professeur-es sont] une mine d'informations intéressantes. Alors, les perspectives « Ah! Il ne s'aide pas ce jeune-là! – Comment ça qu'il ne s'aide pas? – Ah! Il s'habille vraiment flamboyant puis il est très maniéré patati patata. » Puis je leur dis toujours: « Allez donc lui

demander depuis comment d'années il se fait écoeurer ce jeune-là? » C'est presque garanti que ce jeune-là, ça fait depuis la deuxième année de l'école primaire qu'il se fait écoeurer. Puis souvent, c'est son moyen de protection. [...] Alors, je leur dis: « Allez voir un petit peu c'est quoi son histoire à ce jeune! Ça n'a pas commencé... Il n'était pas le petit gars qui passait inaperçu jusqu'à l'année passée puis que, tout d'un coup, il disait qu'il était flamboyant. » Et puis, c'est ça. Je le vois chez mes clients transsexuels.

Le fait que les professeur-es soient souvent mal informés quant aux transidentités constitue une barrière importante au soutien qu'elles et ils peuvent offrir aux jeunes trans. À ce sujet, nos participant-es mentionnent:

Je suis sûr qu'il y a énormément d'enseignants dans les écoles qui ne savent même pas c'est quoi une personne transsexuelle. Ça ne fait juste pas partie de leur vocabulaire. (Christopher, homme trans, niveau secondaire)

Moi, je pense que s'ils étaient déjà informés, parce que j'imagine qu'il y en a beaucoup qui ne savent pas du tout c'est quoi, qui ne seraient pas capables de définir ou à peine... Et s'ils avaient une idée de ce que c'est d'être transgenre ou transsexuel, différents genres dans le fond, ça pourrait peut-être les aider à mieux les intégrer. (Alex, transgenre en questionnement, niveau secondaire)

C'est sûr que si les professeurs au secondaire connaissaient ça, c'est sûr qu'ils pourraient peut-être remarquer un peu des choses qui clochent ou quelque chose du genre. Mais peut-être s'ils savent c'est quoi, ça serait aussi peut-être plus facile pour les personnes qui feraient une transition au secondaire [...] et si elles savent comment intervenir aussi. Même chose au CÉGEP. (Julie, femme trans, niveau secondaire et collégial)

Par ailleurs, les professeur-es peuvent constituer un élément important dans le processus de résilience pour les jeunes trans en milieu scolaire. Certain-es de nos participant-es avaient développé, à l'école secondaire, un lien de confiance assez fort avec un-e professeur-e pour se confier quant à leur réalité. Benoît mentionne comment certain-es professeur-es démontrent une ouverture d'esprit:

- **Participant:** [...] *Sauf le prof de bio, y avait l'air intéressé.*
- **Intervieweur :** *Lui, y a vraiment eu un intérêt, faque c'est pour ça que t'as senti une porte ouverte.*
- **Participant :** *Oui, je me suis dit: « Enfin quelqu'un ». (Benoît, homme trans, niveau secondaire)*

Christopher, de façon similaire, raconte comment cette ouverture de certain-es professeur-es a été pour lui très bénéfique:

- **Intervieweur:** *Quand tu allais te confier à la prof de mathématiques, est-ce que ça aidait un peu?*

- **Participant:** *Oui.*

- **Intervieweur:** *Pourquoi?*

- **Participant:** *Parce que j'avais quelqu'un à qui en parler dans ces lieux-là. C'est très, très important pour moi. (Christopher, homme trans, niveau secondaire)*

L'enseignant-e peut démontrer son ouverture en parlant de la diversité sexuelle en classe, en ayant de bons rapports avec le groupe ou encore en mentionnant qu'il est présent pour ses élèves. Les professeur-es gais et lesbiennes, ou ouverts à l'homosexualité, sont perçus comme étant plus aptes à comprendre la réalité de nos jeunes participant-es:

- **Intervieweur:** *Alors, est-ce que tu dirais que les professeurs étaient ouverts à la transsexualité ou au transgendérisme?*

- **Participant:** *Bien, il y en a plus que d'autres, oui.*

- **Intervieweur:** *Qu'est-ce qui te fait penser qu'eux, ils sont plus ouverts que le reste?*

- **Participant:** *Bien, peut-être... Je reviens à mon prof de morale. Je pense que lui, il peut être plus ouvert par rapport à toute la diversité sexuelle parce que ça, il en parlait un peu. Il ne parlait pas spécifiquement du transgendérisme, mais il parlait de diversité, d'homosexualité pas mal. Ça m'avait l'air de quelqu'un d'ouvert de ce point de vue là. (Alex, transgenre en questionnement, niveau secondaire)*

Dans le même ordre d'idées, Christopher affirme:

Je le sentais juste. Après que je sois allé la voir à quelques reprises, elle m'a dit qu'elle était homosexuelle puis elle m'a dit qu'elle savait que c'était terrible, que la direction ne prenait pas de mesures et quand elle était dans la salle des enseignants, elle entendait les autres profs qui disaient des conneries sur les transsexuels. Du genre, elle m'a dit qu'il y avait des autres enseignants qui ont dit que ces personnes-là, il fallait leur faire prendre des médicaments, qu'il fallait les enfermer. (Christopher, homme trans, niveau secondaire)

5.5.3. Le fait de parler des transidentités en classe

À la lumière de ces témoignages, il semble que le fait de parler des transidentités en classe pourrait favoriser la résilience chez les jeunes qui vivent des expériences transphobes difficiles. Selon nos participant-es, un-e professeur-e bien informé à ce sujet

et qui entretient un bon rapport avec son groupe risque davantage de se préoccuper de la transphobie dans sa classe et dans l'école et de sensibiliser les autres élèves sur l'importance de respecter les personnes trans. Antonin souligne le rôle capital que peuvent jouer les professeurs dans leur classe à ce niveau. Il mentionne:

Si le prof en parle n'importe comment, ça ne fonctionnera pas. Mais si le prof est à l'aise, il est ouvert aux questions et qu'il est là pour les rassurer en même temps, je pense que ça pourrait être vraiment positif. Puis, pour la personne qui est FtM ou MtF dans la classe, ça peut juste être vraiment une expérience positive, même si... Il faut que l'élève soit conscient qu'il peut avoir toutes sortes de réactions dans la classe. Parce que s'il n'est pas ouvert au fait qu'il y a peut-être des gens qui vont peut-être mal réagir, ça risque de vraiment le blesser. Puis, en même temps, s'il se rend compte que le prof a une bonne maîtrise du sujet et une bonne ouverture, peut-être que ça va le mener à aller vers le prof pour se renseigner. Je pense que ça pourrait être positif. Mais il faut que l'élève soit prêt à toutes les réactions. (Antonin, homme trans, niveau secondaire)

Claude montre justement comment un-e professeur-e qui ne parle pas des transidentités ou qui ne sanctionne pas les commentaires transphobes dans sa classe peut amener des jeunes en questionnement sur leur identité de genre à se replier sur eux-mêmes:

Peut-être que ça m'aurait permis de comprendre plus tôt qu'est-ce que j'étais. Mettre un mot sur ce que je ressentais, du pourquoi j'étais différente des autres. Savoir pourquoi je me cherchais autant. Mais il n'y a jamais personne qui nous en a parlé. (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)

Les discours tenus par les professeur-es en classe sont donc d'une grande importance dans le parcours identitaire et scolaire des jeunes trans.

5.5.4. La présence d'intervenant-es outillés sur les transidentités

Une enseignante au secondaire, faisant partie de nos informateurs clés, croit que les intervenant-es devraient, dans toutes les écoles, être minimalement outillés pour aider les jeunes trans. Dans son école, ça semble être le cas:

- **Interviewer** : *Si un élève irait pour questionnement d'identité de genre, est-ce que les intervenants seraient outillés?*

- **Participante** : *Probablement que le jeune serait référé à un groupe de gais et lesbiennes. Je pense qu'il y a des efforts pour que les groupes de gais et lesbiennes puissent plus intervenir ou nous référer. Je pense que oui, le jeune qui voudrait s'ouvrir au psycho-éducateur de l'école finirait par tomber sur de bonnes ressources. J'ai confiance aux professionnels qui sont dans nos écoles par rapport à ça. (femme trans enseignante au secondaire)*

Nos participant-es ne semblaient pourtant pas partager son point de vue et n'étaient pas tentés d'aller les consulter. Ils fournissent plusieurs raisons pour expliquer cela. Premièrement, les intervenant-es sont peu présents dans l'école. Deuxièmement, certain-es jeunes ne sont tout simplement pas intéressés à les consulter. Troisièmement, les jeunes doutent de leur compétence quant aux transidentités. Claude déplore ainsi l'insuffisance de ressources psychologiques à l'intérieur des écoles:

- **Participant:** *À mon école, je savais qu'il y avait une psychologue. Je ne l'avais jamais vue. Je ne savais pas c'était quoi son nom. Et j'avais entendu dire qu'elle venait une fois par semaine, sur rendez-vous. Donc, à ce niveau-là, ce n'était pas très, très... En tout cas, elle n'était pas là vraiment pour ceux qui en avaient besoin. Moi, la psychologue, je ne l'avais jamais vue.*

- **Intervieweur:** *Si elle avait été plus présente, est-ce que tu aurais été portée peut-être à aller la voir?*

- **Participant:** *Peut-être oui.* (Claude, homme trans en questionnement, niveau secondaire)

Pour sa part, Françoise Susset, qui reçoit plusieurs jeunes en pratique privée, affirme qu'il est plutôt rare de voir des jeunes aller consulter par eux-mêmes. L'initiative revient habituellement aux parents, ce qui peut expliquer en partie la réticence des jeunes à réclamer de l'aide de la part des intervenant-es de leur milieu scolaire. Elle dit à ce sujet:

Mais c'est très rare que ce soit vraiment parce qu'un jeune aurait dit: « Ah maman, il faudrait que j'aille consulter » ou « J'ai besoin d'aide parce que je suis mélangé par rapport à mon identité ou mon orientation ». Malheureusement, à cause de... C'est pour ça que l'école primaire m'intéresse plus à la limite parce que comme ils ne font pas leur job à l'école primaire et que les jeunes sont exposés à l'homophobie, que ce soit à la première, deuxième, troisième année. Tout ça, c'est intériorisé. Donc, ce n'est pas vrai que c'est à 12 ans qu'un enfant va venir cogner à la porte d'un psy ou aller parler de ces affaires-là facilement.

Enfin, la compétence des intervenant-es en milieu scolaire quant aux transidentités est questionnée. Benoît a vécu des expériences très différentes dans deux écoles. Dans un cas, le psychologue de l'école l'a référé au CLSC, ce qui montre le manque d'outils de cet intervenant à l'égard des transidentités d'une part mais, d'autre part, son professionnalisme en fournissant à l'étudiant les ressources nécessaires pour trouver de l'aide. Dans l'autre cas, Benoît a été confronté à un psychoéducateur peu ouvert aux questionnements qu'il vivait, ce qui ne l'a pas incité à se confier davantage à ce dernier:

- **Participant:** *J'ai vu un psychoéducateur une fois. J'avais une bonne relation. Je lui ai dit que je pensais être gars dans ma tête pis y m'a dit: « Tu dépasses mon domaine, sors du bureau! » C'est ridicule.*

- **Intervieweur** : *T'es allé voir le psy de l'école pis...*
- **Participant**: *Ça faisait longtemps que je le voyais. Depuis secondaire 2 que je le voyais pis j'y dis ça vers le milieu de secondaire 3 environ.*
- **Intervieweur**: *Il t'a donné aucune référence?*
- **Participant**: *Non. Spécial. (Benoît, homme trans, niveau secondaire)*

En somme, les raisons évoquées ici par nos jeunes participant-es semblent indiquer que la consultation d'intervenant-es ne constituent pas, pour eux, un facteur de résilience capital étant donné qu'elles et ils les consultent peu. Néanmoins, il est possible de penser que la présence d'intervenant-es réellement outillés (en travail social, psychologie, psychoéducation ou autre) et disponibles pour répondre à leurs besoins pourrait s'avérer un facteur de résilience important puisque certain-es jeunes ont affirmé que dans ce contexte, elles et ils les consulteraient davantage.

5.5.5. Les organismes trans

Les modèles dans la vie des jeunes sont importants et cela est aussi vrai pour les jeunes trans. Ces jeunes trouvent parfois du soutien et de la reconnaissance auprès d'autres personnes trans pouvant servir de modèles. Les liens qui peuvent être établis avec ces personnes trans « modèles » sont possibles grâce à des connaissances qui fréquentent des organismes trans ou directement auprès de ces organismes fréquentés par plusieurs personnes trans (ATQ, Projet 10). En ce sens, les organismes centrés sur les besoins des personnes trans sont des facteurs de résilience importants:

Mais je trouve ça quand même génial. Ça permet de rencontrer d'autres transsexuels parce qu'au tout début, on se sent seul. Donc, quand j'ai été aux réunions pour la première fois, je me suis sentie moins seule. J'ai vu d'autres personnes, d'autres têtes. J'ai vu des personnes à n'importe quel niveau de leur transition. Donc oui, j'ai trouvé ça vraiment le fun. Puis, c'est pour ça que j'avais arrêté. J'ai recommencé récemment justement pour revoir ces personnes-là. Mais, il y a aussi la ligne d'écoute de l'ATQ qui m'a très bien aidée aussi, pas juste simplement pour demander des renseignements. Ils étaient là aussi pour écouter, pour le fait de parler de mes questionnements. Même si je n'attendais pas de réponse, ils étaient là pour écouter. Pendant les premiers mois, je pense que j'ai appelé l'ATQ plusieurs fois. Et je dois dire que si l'ATQ n'existait pas, je ne serais pas là. (Julie, femme trans)

Plusieurs de nos participant-es confirment avoir eu recours aux services de ces organismes à un moment au cours de leur parcours identitaire.

5.5.6. Le réseau d'ami-es

Les ami-es représentent un facteur de résilience très important pour nos participant-es. Elles et ils peuvent leur venir en aide à plusieurs niveaux: soutien et acceptation; protection psychologique et physique; aide à l'affirmation identitaire.

Premièrement, les ami-es sont parfois les seuls pairs qui acceptent la différence des jeunes trans, ce qui peut contribuer à combattre le sentiment d'isolement souvent vécu dans les premières années du secondaire. Claude parle de ce sentiment de rejet initial et comment par la suite les amitiés qu'il a tissées lui ont permis de se sentir moins seul parce que ses ami-es acceptaient son identité.

Deuxièmement, certain-es participant-es notent qu'elles et ils se sentaient davantage en sécurité avec leurs ami-es, tant sur le plan psychologique que physique. Claude soutient que les amis qu'il s'était faits lui offraient une protection physique. Néanmoins, comme le souligne l'enseignante au secondaire que nous avons interrogée à ce sujet, cette protection de la part des ami-es n'est pas toujours offerte et demeure limitée:

C'est sûr qu'il y aurait des amis. Y a des amis qui vont se tenir debout, mais y a des amis que... quand le Brutus va venir dire un commentaire con, c'est pas tous les amis qui vont supporter l'élève. Les amis ne veulent pas nécessairement partager le problème de l'élève parce que s'ils se mettent à défendre l'élève, Brutus va leur tomber dessus aussi. Je pense que d'avoir un réseau d'amis, c'est le fun pour l'élève, y est pas tout seul, mais ça va pas l'aider nécessairement à éviter l'homophobie.
(femme trans enseignante de secondaire)

Troisièmement, le cercle d'ami-es peut aider les jeunes trans à développer et consolider leur identité et l'affirmer fièrement. Plusieurs de nos participant-es ont effectué leur premier *coming out* trans auprès de leurs ami-es. À l'exception d'un seul cas, les ami-es ont bien réagi, ce qui ne signifie pas qu'aucun ajustement ne devra être fait par la suite.

Je n'ai eu aucune mauvaise réaction. Même ma meilleure amie qui a été la première à le savoir, elle l'a tellement bien pris qu'elle m'a même attirée dans un magasin puis elle m'a payé une partie de mes premiers vêtements. Elle m'en a payé une partie pour cadeaux de Noël. Mais c'est la première fois que j'avais été magasiner dans un magasin de femmes. Puis, c'est elle qui m'a attirée puis qui m'a dit: « Prends ce que tu veux! » (Julie, femme trans)

Plusieurs jeunes trans racontent que leurs ami-es les ont aidés à s'épanouir dans leur identité trans, comme le montrent les citations de Marie-Ève et de Benoît:

-Interviewer: Avec [tes amis], comment ça va par rapport au support qu'ils t'apportent?

-Participante : Y m'offrent de l'aide. En plus, c'est des filles, faque y comprennent les problèmes des filles. Y peuvent me soutenir là-

dedans. Y en a qui comprennent pas, mais je leur en veux pas. Y sont quand même assez jeunes. Y en a une de 12 ans que je connais qui me soutient très bien là-dedans. (Marie-Ève, femme trans en questionnement, niveau secondaire)

- **Interviewer** : *Tes amis aussi ont l'air assez ouverts.*

- **Participant**: *Oui, y sont fiers de dire à leurs autres amis qu'ils ont un ami transsexuel.* (Benoît, homme trans, niveau secondaire)

5.5.7. Les parents et la famille

Un dernier facteur à considérer et qui entrave ou facilite la résilience des jeunes trans en milieu scolaire est la qualité des relations familiales. Pour plusieurs raisons, certain-es participant-es n'ont pas fait leur *coming out* auprès de leur famille. Pour celles et ceux l'ayant fait, trois relatent que leur famille a mal réagi, puis, après un certain temps, a commencé à tolérer et à accepter leur identité trans. Christopher rapporte néanmoins qu'il ne parle plus ni à sa sœur, ni à son frère à la suite de son *coming out*. Trois autres encore soulignent que leur famille a bien réagi dès le départ. À ce propos, Julie mentionne:

Ma famille, à chaque fois que j'évolue, ils trouvent ça génial. Comme cet été, je pars en vacances vendredi et je me suis acheté mes deux premiers costumes de bain. Donc évidemment, ça va être la première fois que je me baigne en tant que Julie. Donc, eux, quand je disais ça sur Facebook, tout le monde était comme: " Ah oui, c'est super ça. " Donc, tout le monde aime savoir que j'évolue et tout. (Julie, femme trans)

Notons pour terminer que malgré certaines expériences familiales très positives quant à leur *coming out*, nos participant-es se confient généralement peu à leur famille lorsqu'elles et ils vivent des difficultés à l'école liées à leur expression de genre. De même, l'implication et l'acceptation des parents par rapport à leur enfant trans ne conduit pas nécessairement à un soutien de ce dernier dans son milieu scolaire.

6. Conclusion

Les entretiens menés avec les jeunes trans dans le cadre de ce volet exploratoire de la recherche sur l'homophobie en milieu scolaire, bien que ne pouvant pas mener à des conclusions fermes étant donné le nombre limité de participant-es, ont tout de même permis de valider des constats rapportés dans la revue de littérature à ce sujet. En effet, il semble que la majorité de nos participant-es se sont questionnés sur leur identité de genre pendant leurs études de niveau secondaire et plusieurs ont débuté une transition de sexe ou de genre entre le secondaire et le cégep ou encore durant leurs études collégiales. Il est difficile d'évaluer le nombre réel de jeunes trans au Québec, mais s'il suit la mouvance internationale, il est probablement croissant, comme le montrent les recherches.

Nous pouvons également soutenir que les jeunes trans participant à notre étude, tout comme ceux présentés dans les recherches nord-américaines ou françaises, expérimentent diverses formes de discrimination, de harcèlement et de violence, et ce, particulièrement au niveau secondaire. Les jeunes trans présentés ici en ont rapporté plusieurs: qu'il s'agisse de l'exclusion et du rejet dont ils sont victimes, du harcèlement verbal et des agressions verbales (injures, insultes, rumeurs, menaces, *name calling*, etc.) ou encore du harcèlement et des agressions physiques (se faire suivre, se faire enfermer dans les casiers, se faire lancer des objets, se faire battre, etc.), ces jeunes représentent un des groupes les plus vulnérables et les plus visés, notamment par la transphobie, mais aussi par l'homophobie. En effet, plusieurs de ces jeunes, qu'ils soient homosexuels, lesbiennes ou non, sont étiquetés tel à partir de leur expression de genre atypique et subissent ainsi, comme les jeunes lesbiennes, gais et bisexuel-les, des attitudes et des comportements homophobes de leurs pairs, parfois même du personnel scolaire (direction, professeur-es, intervenant-es, etc.). Ces jeunes sont aussi confrontés à des difficultés spécifiques dans le milieu scolaire, tel que changer de prénom au sein de l'école ou se servir des toilettes et des vestiaires. Pour certain-es de ces jeunes, le fait d'être victimes de transphobie et d'homophobie aura une incidence importante sur leur bien-être psychologique (isolement, troubles du sommeil ou d'appétit, dépression, insécurité) et sur leur cheminement scolaire (absentéisme, baisse de la motivation, de la concentration et du rendement scolaire, décrochage). D'autres seront plus résilient-es vis-à-vis de ces situations.

Cette première exploration dans l'univers de ces jeunes trans a justement permis de cerner certains facteurs de résilience et de vulnérabilité. Notons le rôle prépondérant des ami-es et des professeur-es qui peuvent être d'importants alliés dans le milieu scolaire. Le soutien amical permet parfois de contrer l'isolement et peut encourager la ou le jeune à s'épanouir dans sa nouvelle identité. Les professeur-es peuvent aussi être d'une grande importance: en discutant de diversité sexuelle en classe, en sanctionnant les attitudes transphobes et homophobes, en se montrant ouverts, elles et ils sont tout désignés pour recevoir les confidences des jeunes trans ainsi en confiance et les encourager dans leur cheminement identitaire et scolaire. En revanche, une attitude inverse de leur part peut être vécue très difficilement par les jeunes trans, qui ne se sentent pas respectés ou soutenus dans leur identité et les problématiques qu'ils vivent (facteur de vulnérabilité). D'autres facteurs, comme l'attitude de la direction, la présence d'intervenant-es outillés au sujet des transidentités, le contact avec des organismes trans et l'entourage familial ont aussi été identifiés comme des éléments pouvant favoriser la résilience chez ces jeunes.

7. Recommandations

Compte tenu des résultats présentés dans ce rapport, notamment des facteurs de résilience et de vulnérabilité dénombrés, nous proposons les recommandations suivantes aux institutions québécoises d'enseignement de niveau secondaire et collégial⁴⁵. La plupart des recherches consultées stipulent par ailleurs qu'une sensibilisation à ces enjeux devrait être amorcée le plus tôt possible, idéalement au niveau scolaire primaire.

➤ **S'informer sur la diversité sexuelle et les transidentités.**

Si la direction, les professeur-es, le personnel de soutien et les intervenant-es en milieu scolaire sont mieux informés, ils pourront mieux intervenir auprès des jeunes trans. Nos participant-es rapportent qu'ils sont souvent davantage informés que les professionnel-les et les professeur-es de leur école.

1. Inviter le personnel de l'école à lire de la documentation disponible sur le sujet.
2. Recevoir une formation par des organismes communautaires qui travaillent auprès des personnes trans ou encore des témoignages de personnes trans.
3. Consigner de la documentation, des dépliants et des vidéos sur les réalités trans, disponible pour le personnel et les élèves.
4. Fournir les ressources nécessaires aux jeunes trans lorsqu'ils demandent de l'aide. À ce sujet, nous vous invitons à consulter les coordonnées d'organismes et d'associations trans au Québec présentées en toute fin du présent rapport.

➤ **Favoriser un climat d'ouverture et de respect vis-à-vis de la diversité sexuelle et des transidentités.**

Le fait d'instaurer dans l'institution scolaire un climat d'ouverture et de respect à l'égard de la diversité sexuelle et des transidentités incitera les jeunes trans à se confier au personnel, à prendre conscience de leur identité ou à l'exprimer, en plus de sensibiliser les autres élèves à l'importance du respect des différences.

1. Discuter de diversité sexuelle et de transidentités en classe, et questionner les normes de genres et d'orientations sexuelles.
2. Favoriser le développement d'un sens critique chez les élèves sur ces sujets.
3. Placer des affiches d'organismes LGBT dans l'école pour démontrer aux élèves que l'établissement est ouvert à la diversité sexuelle.
4. Montrer des signes d'ouverture lorsque des jeunes parlent de leur identité de genre ou de leur orientation sexuelle, de même qu'une certaine disponibilité.
5. Indiquer dans l'agenda ou autres documents remis aux élèves les politiques et les sanctions à l'égard d'attitudes ou d'actes transphobes ou homophobes.
6. Respecter les jeunes trans en utilisant le prénom choisi et les pronoms adaptés.
7. Offrir un soutien aux jeunes trans qui sont davantage exclus.

⁴⁵ Ces recommandations sont inspirées de celles proposées par les auteur-es recensés dans la revue de littérature présentée, notamment: Lambda Legal et NYAC, 2008; Holman et Golberg, 2006; Beemyn, 2005b; Beemyn *et al.*, 2005; Dykstra, 2005; McKinney, 2005; Sausa, 2005; GSA Network, 2004. L'article de Beemyn *et al.*, (2005) est intéressant en ce qui concerne les recommandations aux institutions scolaires quant aux transidentités, puisqu'il identifie des recommandations de niveau débutant, intermédiaire et avancé pour rendre les milieux scolaires plus inclusifs des jeunes trans dans diverses sphères.

➤ **Être proactif dans le traitement des plaintes de transphobie et d'homophobie.**

Plusieurs participant-es de notre recherche ont souligné que peu, voire pas de mesures étaient mises en place pour lutter contre la transphobie et l'homophobie à l'école et que trop souvent, la responsabilité de trouver une solution pour éviter ces situations difficiles leur incombait. En ce sens, les écoles devraient être davantage proactives pour protéger leurs élèves contre ces agressions.

1. Adopter des politiques et des règlements antidiscriminatoires basés sur l'expression de genre et l'orientation sexuelle.
2. Mettre en place une procédure officielle pour déposer une plainte concernant des attitudes ou des actes transphobes ou homophobes.
3. Rendre cette procédure publique et facile à entreprendre pour les élèves victimes de tels préjudices.
4. Ne pas responsabiliser les jeunes victimes des situations qu'ils vivent.

➤ **Adapter les structures administratives nécessaires.**

La rigidité des structures administratives et de la bureaucratie est parfois la source de nombreuses difficultés rencontrées par les jeunes trans dans leur parcours identitaire et scolaire. L'adaptation de ces structures pour les rendre davantage trans inclusives favorisera l'intégration de ces jeunes.

1. Mettre en place une politique pour les changements de prénom et de pronoms à l'interne. Dans la mesure du possible, le prénom d'un-e étudiant-e trans devrait être modifié dans le système informatique de l'établissement et donc dans tous les services et correspondances (nouvelle carte étudiante, etc.). Le personnel de l'école devrait être informé si un-e étudiant-e désire se faire appeler par un autre prénom que celui inscrit à son acte de naissance.
2. Modifier les formulaires, au fur et à mesure de leur renouvellement, pour offrir diverses alternatives quant aux identifications: nom d'usage ajouté en plus du nom officiel, autres options que le masculin et le féminin pour le sexe, etc.
3. Demander aux professeur-es de faire preuve de discrétion et de respect quant au prénom d'usage et aux pronoms appropriés des jeunes trans pour éviter de révéler inutilement leur statut aux autres élèves.

➤ **Aménager les espaces sexués.**

Étant donné que les toilettes et les vestiaires représentent des lieux dans lesquels les jeunes trans sont souvent harcelés ou agressés, il est important d'aménager ces espaces ou faciliter des ententes individuelles avec les jeunes trans concernés. Il serait pertinent aussi de faire preuve de souplesse quant à certaines activités sexuées (éducation physique) ou quant au port d'uniformes.

- 1 Aménager des toilettes mixtes ou neutres de genre dans l'école. À défaut de pouvoir fournir de telles installations, permettre aux jeunes trans par exemple d'utiliser les toilettes du personnel s'ils en manifestent le besoin.
2. Aménager des cabines privées pour se changer et se doucher à l'intérieur des vestiaires sportifs afin de fournir l'intimité nécessaire aux jeunes trans.

3. Permettre aux jeunes trans de choisir eux-mêmes les espaces sexués (par exemple s'il y a une division des casiers entre garçons et filles) ou les activités sexuées (par exemple les équipes de sports) dans lesquels ils désirent s'inscrire.

8. Suggestions de livres et de guides

Nous vous présentons ici quelques suggestions de livres et de guides sur la thématique des jeunes trans, destinés aux jeunes eux-mêmes ou encore aux adultes qui les entourent, qu'il s'agisse du personnel scolaire, des intervenant-es, des professionnel-les de la santé, ou de leur famille.

Bornstein, K. (2006). *Hello Cruel World: 101 Alternatives to Suicide for Teens, Freaks and Other Outlaws*, New York, Seven Stories Press.

Bornstein, K. (1997). *My Gender Workbook: How to Become a Real Man, a Real Woman, the Real You, or Something Else Entirely*, New York, Routledge.

Brill S. et R. Pepper (2008). *The Transgender Child: A Handbook for Families and Professionals*, Cleis Press, San Francisco.

Brown, M.L. et Rounsley, C.A. (2003). *True selves: Understanding Transsexualism – For Families, Friends, Coworkers, and Helping Professionals*, San Francisco, Jossey-Bass.

Currah, P. et Minter, S. (2000). *Transgender Equality: A Handbook for Activists and Policymakers*, New York, National Gay/Lesbian Task Force and The National Center for Lesbian Rights.

Huegel, K. (2003). *GLBTQ: The Survival Guide for Queer & Questioning Teens*, Minneapolis, Free Spirit Publishing.

Lev, A.I. (2004). *Transgender Emergence: Therapeutic Guidelines for Working with Gender-Variant People and Their Families*, Binghamton, Haworth Press.

Mallon, G.P. (dir.) (2009). *Social Work Practice with Transgender and Gender Variant Youth*, 2^e édition, New York, Routledge.

Morin, C. et al. (2009). *Identité sexuelle: guide de démystification*, Terrebonne, Le Néo: Association de jeunes allosexuels de Lanaudière.

Namaste, V.K. (2005). *Le cercle vicieux: le défi de changer votre sexe*, 2^e édition, Montréal, ASTTEQ/Cactus Montréal.

Projet Max/Projet 10 (s.d.). *Guide des ressources trans au Québec*, Document inédit, Montréal, ASTTEQ/Cactus Montréal.

Stryker, S. (2008). *Transgender History*, Berkeley, Seal Press.

Winfield, C.L. (2006). *Gender Identity: The Ultimate Teen Guide*, Lanham, Scarecrow Press.

Littérature jeunesse sur l'identité de genre

Peters, J.A. (2004). *La face cachée de Luna*, Toulouse, Milan Éditions.
Sueur, J. (2003). *Ne m'appellez plus Julien*, Paris, L'Harmattan.

Films sur les jeunes trans ou jeunes avec expression de genre atypique

Billy Elliot (2000)
Boys Don't Cry (1999)
Ma vie en rose (1997)
Some of the Stories: A Documentary about Trans Youth (2001)

Disponibles en ligne

À deux mains/Head and Hands (2007). *Peer Educator Manual*, Montréal, À deux mains/Head and Hands. www.headandhands.ca

Association OUTrans (2010). *Dicklit et T Claques. Un guide pour les ft*... et leurs amants*, Paris, Association OUTrans.
www.transetvih.org/dtc/pdf/DTC_print.pdf

Central Toronto Youth Services (CTYS) (2008). *Families in TRANSition. A Resource Guide for Parents of Trans Youth*, Toronto, Central Toronto Youth Services (CTYS).
www.ctys.org/about_CTYS/documents/FamiliesInTRANSition-CTYS-080608.pdf

Chrysalide (2009). *La transidentité, la transphobie. Petit guide sur les discriminations dont sont victimes les trans et sur les moyens de les éviter*, Lyon, Chrysalide.
chrysalidelyon.free.fr/fichiers/Chrysalide-LaTransphobie.pdf

Gay-Straight Alliance Network (GAS Network) et al. (2004). *Beyond the Binary: A Tool Kit for Gender Identity Activism in Schools*, San Francisco, Gay-Straight Alliance Network/Transgender Law Center/National Center for Lesbian Rights.
www.transgenderlawcenter.org/pdf/beyond_the_binary.pdf

Lambda Legal et National Youth Advocacy Coalition (NYAC) (2008). *Bending the Mold: An Action Kit for Transgender Youth*, New York, Lambda Legal/National Youth Advocacy Coalition (NYAC).
www.lambdalegal.org/take-action/tool-kits/bending-the-mold

Réseau canadien d'info-traitements sida (CATIE) (2007). *Si t'en veux... Le guide des hommes trans et des gars auxquels ils plaisent*, Toronto, CATIE en collaboration avec Gay/Bi/Queer Transmen Working Group of Ontario/Gay Men's HIV Prevention Strategy.
library.catie.ca/PDF/ATI-20000s/24655.pdf

Simpson, A.J. et J.M. Goldberg (2006). *Trans Care Youth. Let's Talk Trans: A Resource for Trans and Questioning Youth*, Vancouver, Trans Care Project/Vancouver Coastal Health/Transcend Transgender Support and Education Society.
transhealth.vch.ca/resources/library/tcpdocs/consumer/youth.pdf

9. Bibliographie

Beemyn, B.G. (2005a). "Introduction", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 3-6.

Beemyn, B.G. (2005b). "Making Campuses More Inclusive of Transgender Students", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 77-88.

Beemyn, B.G. (2003). "Serving the Needs of Transgender College Students", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 1, n° 1, p. 33-50.

Beemyn, B.G. *et al.* (2005). "Suggested Steps to Make Campuses More Trans-Inclusive", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol 3, n° 1, p. 89-94.

Bilodeau, B. (2005). "Beyond the Gender Binary: A Case Study of Two Transgender Students at a Midwestern Research University", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol.3, n° 1, p. 29-44.

Cahill, B. et E. Adam (1997). "An Exploratory Study of Early Childhood Teachers' Attitudes toward Gender Roles", *Sex Roles*, vol. 36, n° 7/8, p. 517-529.

Clements-Nolle, K. *et al.* (2001). "HIV Prevention and Health Service Needs of the Transgender Community", dans E.J. Coleman *et al.* (dir.), *Transgender and HIV: Risks, Prevention, and Care*, Philadelphie, Haworth Press, p. 69-87.

Clements-Nolle, K., R. Marx et M. Katz (2006). "Attempted Suicide among Transgender Persons: The Influence of Gender-Based Discrimination and Victimization", *Journal of Homosexuality*, vol. 51, n° 3, p. 53-69.

Conseil permanent de la jeunesse (CPJ) (2007). *Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires*, Recherche-avis, Québec, Gouvernement du Québec.

Conway, L. (2000). *How Colleges and Universities Can Improve their Environments for TG/TS Students*, Document disponible à l'adresse suivante: www.lynnconway.com

Dykstra, L.A. (2005). "Trans-Friendly Preschool", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 7-14.

Émond, G. et J. Bastien Charlebois (2007). *L'homophobie: pas dans ma cour!*, Rapport de recherche, Montréal, GRIS-Montréal, Document disponible à l'adresse suivante: www.gris.ca/2009/pdf/imprime/GRIS_Rapport_de_recherche.pdf

Factor, R.J. et E. Rothblum (2008). "Exploring Gender Identity and Community among Three Groups of Transgender Individuals in the United States: MTFs, FTMs, and Genderqueers", *Health Sociology Review*, vol. 17, n° 3, p. 241-259.

Garofalo, R. *et al.* (2006). “Overlooked, Misunderstood and At-Risk: Exploring the Lives and HIV Risk of Ethnic Minority Male-to-Female Transgender Youth”, *The Journal of Adolescent Health*, vol. 38, p. 230-236.

Gay-Straight Alliance Network (GAS Network) *et al.* (2004). *Beyond the Binary: A Tool Kit for Gender Identity Activism in Schools*, San Francisco, Gay-Straight Alliance Network/Transgender Law Center/National Center for Lesbian Rights, Document disponible à l’adresse suivante: www.transgenderlawcenter.org/pdf/beyond_the_binary.pdf

Grenier, A.A. (2005). *Jeunes, homosexualité et écoles. Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*, Rapport de recherche, Québec, Groupe régional d'intervention sociale de Québec (GRIS-Québec).

Greytak, E.A., J.G. Kosciw et E.M. Diaz (2009). *Harsh Realities: The Experiences of Transgender Youth in Our Nation’s Schools*, Rapport de recherche, New York, Gay, Lesbian and Straight Education Network/GLSEN, Document disponible à l’adresse suivante: www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS_/file/000/001/1375-1.pdf

Grossman, A.H. et A.R. D'Augelli (2006). “Transgender Youth: Invisible and Vulnerable”, *Journal of Homosexuality*, vol. 51, n° 1, p. 111-128.

Grossman, A.H., *et al.* (2005a). “Comparing Gender Expression, Gender Nonconformity, and Parents’ Responses of Female-to-Male and Male-to-Female Transgender Youth Implications for Counseling”, *Journal of LGBT Issues in Counseling*, vol. 1, n° 1, p. 41-59.

Grossman, A.H., *et al.* (2005b). “Male-to-Female Transgender Youth Gender Expression Milestones, Gender Atypicality, Victimization, and Parents’ Responses”, *Journal of GLBT Family Studies*, vol. 2, n° 1, p. 71-92.

Groupe de travail mixte contre l’homophobie (2007). *De l’égalité juridique à l’égalité sociale. Vers une stratégie nationale de lutte contre l’homophobie*, Montréal, Commission des droits de la personne et de la jeunesse.

Hill, D.B. et B.L.B. Willoughby (2005). “The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale”, *Sex Roles*, vol. 53, n° 7/8, p. 531-544.

Holman, C.W. et J.M. Goldberg (2006). *Social and Medical Advocacy with Transgender People and Loved Ones: Recommendations for BC Clinicians*, Vancouver, Vancouver Coastal Health/Transcend Transgender Support and Education Society, Document disponible à l’adresse suivante: transhealth.vch.ca/resources/library/tcpdocs/guidelines-advocacy.pdf

Homosexualité et socialisme (HES) et Mouvement d'affirmation des jeunes gais, lesbiennes, bi et trans (MAG-JEUNES LGBT) (2009). *Enquête sur le vécu des jeunes populations trans en France*, Document disponible à l'adresse suivante:

www.mag-paris.fr/IMG/pdf/Rapport_Prelim_Enquete_JeunesTrans_Avril2009.pdf

Lambda Legal et National Youth Advocacy Coalition (NYAC) (2008). *Bending the Mold: An Action Kit for Transgender Youth*, New York, Lambda Legal/National Youth Advocacy Coalition (NYAC), Document disponible à l'adresse suivante:

www.lambdalegal.org/take-action/tool-kits/bending-the-mold

McKinney, J.S. (2005). "On the Margins: A Study of the Experiences of Transgender College Students", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 63-76.

Namaste, V.K. (2005). *Sex Change, Social Change: Reflections on Identity, Institutions, and Imperialism*, Toronto, Women's Press.

Namaste, V.K. (2000). *Invisible Lives: The Erasure of Transsexual and Transgendered People*, Chicago/Londres, University of Chicago Press.

Pleak, R.R. (2009). "Formation of Transgender Identities in Adolescence", *Journal of Gay and Lesbian Mental Health*, vol. 13, n° 4, p. 282-291.

Pusch, R.S. (2005). "Objects of Curiosity: Transgender College Students' Perceptions of the Reactions of Others", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 45-62.

Sausa, L.A. (2005). "Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School Systems", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, n° 1, p. 15-28.

Schindel, J.E. (2008). "Gender 101 - Beyond the Binary: Gay-Straight Alliances and Gender Activism", *Sexuality Research and Social Policy*, vol. 5, n° 2, p. 56-70.

Stotzer, R.L. (2009). "Violence against Transgender People: A Review of United States Data", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 4, n° 3, p. 170-179.

Wilchins, R.A., et al. (1997). *The First National Survey of Transgender Violence*, New York, GenderPAC.

Wren, B. (2002). "I Can Accept My Child is Transsexual But If I Ever See Him in a Dress I'll Hit Him': Dilemmas in Parenting a Transgendered Adolescent », *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 7, n° 3, p.377-397.

Wyss, S.E. (2004). "This Was My Hell': The Violence Experienced by Gender Non-conforming Youth in US High Schools", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 17, n° 5, p. 709-730.

Liste des ressources

Nous indiquons ici des ressources utiles pour les personnes trans au Québec. Chacun de ces organismes, regroupements ou associations est en mesure d'offrir de l'information sur les transidentités, du soutien ou encore des références, notamment sur les différent-es professionnel-les de la santé (médecins, psychologues, etc.), afin de bien accompagner les personnes trans ou en questionnement, jeunes et moins jeunes, dans leur cheminement⁴⁶.

ATQ: Association des transsexuels et transsexuelles du Québec

Site Web: www.atq1980.org

Courriel: ecoute@atq1980.org

Ligne d'écoute et de références: (514) 254-9038

***Jusqu'en 2008, l'ATQ publiait le bulletin d'information *Le Petit Benjamin*. Ce périodique est discontinué. Cependant, un nouveau bulletin d'information québécois est disponible pour la communauté trans depuis mai 2009: *Tr@nz*. Pour consulter les numéros de *Tr@nz* en ligne, voir: www.tranzmag.com

ASTTEQ: Action Santé Travesti(e)s et Transsexuel(le)s du Québec

Site Web: cactusmontreal.org/fr/astteq.html

Courriel : astteq@yahoo.ca

Téléphone : (514) 847-0067 poste 207

À deux mains (pour les jeunes, avec des ressources médicales pour les jeunes trans)

Site Web: www.headandhands.ca/french/indexfrancais.htm

Courriel : info@headandhands.ca

Téléphone: (514) 481-0277

Centre 2110 (2110 Centre for Gender Advocacy)

Site Web: www.centre2110.org

Courriel : centre2110@gmail.com

Téléphone: (514) 848-2424 poste 7431

Projet 10 (pour les jeunes LGBITTQ de 14 à 25 ans)

Site Web: www.p10.qc.ca

Courriel : questions@p10.qc.ca

Ligne d'écoute et de références: (514) 989-4585

Projet Caméléon d'IRIS Estrie (Intervention Régionale et Information sur le Sida)

Site Web: www.iris-estrie.com

Courriel : projet_cameleon@hotmail.com

Téléphone: (819) 823-6704

⁴⁶ Les données sur chacune de ces ressources ont été mises à jour en février 2010 et sont sujettes à changement. Veuillez vous renseigner auprès de ces organismes pour plus d'informations.

Le Néο (Association de jeunes allosexuels de Lanaudière pour jeunes gais, lesbiennes, bisexuels et transsexuels)

Site Web: www.le-neo.com

Courriel : neo@le-neo.com

Téléphone: (450) 964-1860 ou sans frais 1-800-964-1860

AlterHéros

Site Web: www.alterheros.com/francais

Courriel : info@alterheros.com

Téléphone: (514) 846-1398

L'Accès, service offert par le Groupe régional d'intervention sociale de Québec (GRIS-Québec)

Site Web: www.grisquebec.org/acces/presentation.html

Courriel : l_acces@grisquebec.org

Téléphone: (418) 523-4808

Tableau des jeunes interviewés

Série d'entrevues	Sexe ou identité de genre ⁴⁷	Âge	Région de naissance	Région niveau secondaire	Région niveau cégep	Occupation
1 ^e série (hiver et printemps 2008)	Homme trans	16	Montréal	Montréal	NAP	Aucune (décrochage)
	Femme trans	23	Abitibi-Témiscamingue	Lanaudière	Laurentides	Étudiante temps plein (université)
	Homme trans	19	Montréal	Montréal	Montréal	Étudiant temps plein (université)
	Femme trans	16	Mauricie	Mauricie	NAP	Étudiante temps plein (secondaire)
2 ^e série Hiver et printemps 2009	Né-e femme, transgenre en questionnaire	18	Capitale-Nationale	Capitale-Nationale	NAP	Étudiant-e temps partiel (secondaire)
	Homme trans en questionnaire	20	Lanaudière	Lanaudière	NAP	En emploi (décrochage 5 ^e secondaire)
	Homme trans	20	Montréal	Montréal	Montréal	Étudiant temps plein (université)
	Femme trans	21	Montréal	Montréal	Montréal	Étudiante temps plein (cégep)
	Homme trans	20	Capitale-Nationale	Capitale-Nationale	Montréal	Étudiant temps partiel (université)

⁴⁷ Les caractéristiques mentionnées sont celles au moment de l'entrevue. Les régions indiquées correspondent aux régions administratives du Québec.

Annexe O
Contribution des adjoints et adjointes de recherche

Les adjoints et adjointes de recherche suivants ont travaillé à un ou plusieurs volets de ce projet de recherche:

Michaël Bernier: étudiant au baccalauréat puis à la maîtrise en sociologie, UQAM
Conception des questionnaires d'enquête; saisie de données; révision et recodification des données; analyse statistique; diffusion des résultats; coordination du sondage web.

Marilyne Chevrier: étudiante au baccalauréat en sociologie, UQAM
Coordination du pré-test et de la collecte de données au secondaire; transcription d'entrevues; codification et analyse d'entrevues; diffusion des résultats.

Natalie Duchesne: étudiante à la maîtrise en science politique, UQAM
Recrutement des participant-es (trans) aux entrevues; conduite d'entrevues (trans); codification et analyse d'entrevues (trans); rédaction du rapport de recherche (trans); diffusion des résultats.

Christelle Lebreton: étudiante à la maîtrise puis au doctorat en sociologie, UQAM
Recension et analyse des outils d'intervention de lutte contre l'homophobie; rédaction du rapport de recherche (intervention); diffusion des résultats.

Marie-Pier Petit: étudiante au baccalauréat en psychologie puis au doctorat en psychologie, UQAM
Saisie de données; recrutement des participant-es aux entrevues; animation de groupes de discussion; conduite d'entrevues; transcription d'entrevues; codification et analyse d'entrevues; diffusion des résultats.

Gabrielle Richard: étudiante à la maîtrise en sociologie, UQAM
Conception des questionnaires d'enquête; coordination de la collecte de données au secondaire; conception de la grille d'entrevue; animation de groupes de discussion; conduite d'entrevues; transcription d'entrevues; codification et analyse d'entrevues; diffusion des résultats.

Ces adjoints et adjointes ont été associés au projet de recherche pendant au moins une année et la plupart l'ont été pendant deux ou trois années. Leur engagement, leur dynamisme, leur bonne humeur, leur esprit d'équipe ainsi que la qualité du travail qu'ils ont effectué ont grandement contribué à sa réussite.

D'autres adjoints et adjointes ont contribué au volet quantitatif de la recherche: planification globale, conception du questionnaire d'enquête et coordination de la collecte de données au collégial (Michèle Modin, étudiante à la maîtrise en administration publique, option pour gestionnaire, concentration en management public); saisie de données (Pierre-Alexandre Lareau, étudiant au baccalauréat en psychologie, et Valérie Legault, étudiante au baccalauréat en sexologie, UQAM). Marie-Ève Manseau a pris en charge les contacts auprès des cégeps pour la passation du questionnaire. Audrey Rousseau (étudiante à la maîtrise en travail social, UQAM) a participé à plusieurs étapes du volet qualitatif auprès de jeunes LGBTQF (conception de la grille d'entrevue; recrutement des participant-es; conduite d'entrevues). Marie-Pier Gagnon et Julie Hamel (toutes deux étudiantes au baccalauréat en sexologie, UQAM) ont aussi collaboré à la transcription d'entrevues. Ont également pris part au volet qualitatif, cette fois auprès de jeunes transgenres et transsexuel-les, Shanie Lapointe (étudiante au baccalauréat en sexologie, UQAM) qui a travaillé à la conception d'une première grille d'entrevue, à la conduite des premières entrevues, à leur transcription et à une première analyse; Alexandre Baril (étudiant au doctorat en philosophie, UQAM) qui a revu l'analyse des entrevues, complété la recherche bibliographique, réalisé une révision en profondeur de la première version du rapport de recherche et en a rédigé la version finale.