

VINCENT CHOUINARD

**LA PRÉVENTION DE L'HOMOPHOBIE  
ET DE L'HÉTÉROSEXISME À L'ÉCOLE SECONDAIRE : BESOINS ET PERCEPTIONS  
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS**

Mémoire présenté  
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval  
dans le cadre du programme de maîtrise en Service social  
pour l'obtention du grade de maître en service social (M. Serv. Soc.)

ÉCOLE DE SERVICE SOCIAL  
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

2011





## RÉSUMÉ

La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les écoles secondaires reçoit une attention croissante, mais le point de vue des enseignants demeure peu documenté. L'objectif de ce mémoire est de connaître les perceptions et les besoins du personnel enseignant ayant reçu en classe un atelier du GRIS-Québec. Les propos de dix personnes enseignantes de la région de la Capitale-Nationale ont été recueillis par entrevues semi-dirigées. Les résultats montrent que les répondants sont majoritairement satisfaits des services fournis par le GRIS-Québec et qu'ils perçoivent des retombées positives pour les jeunes. Les répondants sont fortement sensibilisés à l'homophobie et ils interviennent de différentes façons. Les données suggèrent toutefois que la prévention se fait dans un cadre où l'homophobie verbale est omniprésente, où le personnel scolaire non hétérosexuel cache son orientation aux élèves et où le conformisme aux stéréotypes des genres se répercute sur des activités préventives inégales ou non récurrentes.

## REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche aurait été impossible sans le partenariat avec l'organisme communautaire GRIS-Québec. L'étudiant chercheur tient donc à remercier André Tardif, coordonnateur, et particulièrement Kévin Lavoie, responsable des démystifications. Ce dernier s'est montré plus que disponible à toutes les étapes du projet et l'auteur lui en est infiniment reconnaissant. Un autre merci tout spécial aux huit démystificateurs et démystificatrices qui ont bien voulu participer au groupe de discussion.

Tous les répondants et notamment ceux qui ont pris le temps de communiquer leurs commentaires à propos des résultats et des recommandations reçoivent aussi la reconnaissance de l'auteur de cette étude. Leur disponibilité et amabilité ont été grandement appréciées et ont facilité le processus de la recherche.

L'étudiant chercheur souhaite ensuite remercier chaleureusement son directeur de mémoire, Gilles Tremblay, pour son soutien, ses commentaires et son regard tout aussi ouvert qu'intéressé sur ce projet.

Ce dernier éprouve enfin une immense gratitude envers Jean-Philippe Guilmette pour son indéfectible présence à ses côtés tout au long des ans que ce mémoire aura pris à être réalisé.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	11
1.1 L'homophobie et l'hétérosexisme en milieu scolaire.....	11
1.1.1 Définitions des termes.....	11
1.1.2 Manifestations à l'école.....	17
Le curriculum scolaire.....	17
L'attitude du personnel enseignant.....	18
Les manifestations homophobes des jeunes.....	19
Prévalence du phénomène.....	22
1.1.3 La prévention .....	23
Types d'initiatives et acteurs impliqués.....	24
Évaluation des initiatives de lutte à l'homophobie à l'école.....	30
1.2 Limites méthodologiques des études actuelles.....	32
1.3 Le GRIS-Québec, organisme partenaire de recherche.....	33
1.4 Les démythifications en milieux scolaires.....	35
1.5 Objectif et questions de recherche.....	36
1.6 Pertinence sociale et scientifique du projet de recherche.....	36
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	40
2.1 L'interactionnisme symbolique.....	40
2.1.1 Définition générale.....	41
2.1.2 La perspective de l'étiquetage social : déviance et stigmatisation.....	42
2.2 Pertinence des perspectives pour la recherche.....	45
2.3 Le modèle de la promotion de la santé .....	49
2.3.1 Définitions : promotion et prévention.....	49
2.3.2 Un modèle québécois.....	53
2.4 Pertinence du modèle de promotion de la santé pour la recherche.....	54
2.5 Résumé du cadre théorique.....	56
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	59
3.1 Approche.....	59
3.2 Type de recherche.....	60
3.3 Population à l'étude et technique d'échantillonnage.....	61
3.4 Description des répondants.....	62
3.5 Méthode de collecte de données.....	64
3.6 Opérationnalisation et élaboration de la grille d'entrevue.....	64
3.7 Vérification des résultats.....	66
3.8 Éthique.....	67
3.9 Notes sur le déroulement et les biais.....	68
3.9.1 Déroulement de la recherche.....	68
3.9.2 Biais potentiels.....	70
3.10 L'analyse des données.....	71

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	73
4.1 La perception des répondants par rapport au genre, aux droits des personnes LGBT et au vocabulaire homophobe.....	73
4.1.1 Masculinité et féminité.....	73
Reconnaissance des stéréotypes.....	74
Liens avec l'orientation sexuelle.....	74
Autres réflexions.....	76
4.1.2 Droits et égalité .....	76
4.1.3 Marginalisation/normalisation des LGBT.....	77
4.1.4 Vocabulaire homophobe.....	78
Omniprésence des mots « fif » et « tapette ».....	78
Les mots « gouine » et « butch ».....	79
Le mot « moumoune ».....	80
Volonté d'intervenir ou de sensibiliser les jeunes.....	80
4.1.5 Évolution personnelle.....	81
4.2 Les élèves.....	82
4.2.1 Attitudes envers l'homosexualité.....	82
Immaturité des élèves.....	82
Importance de sensibiliser les plus jeunes (premier cycle).....	83
Répugnés par l'homosexualité.....	84
Les filles plus ouvertes que les garçons.....	84
4.2.2 Élèves LGBT.....	85
4.2.3 Victimes d'homophobie ou de discrimination.....	86
4.2.4 Les parents.....	87
4.3 Les besoins, les attentes et les appréhensions des répondants.....	89
4.3.1 Besoins du personnel enseignant.....	89
Besoins satisfaits.....	90
Besoins insatisfaits.....	91
Visibilité du GRIS-Québec.....	92
Meilleur ajustement à la classe.....	93
4.3.2 Attentes envers les ateliers.....	94
4.3.3 Peurs et appréhensions.....	95
4.4 La préparation aux ateliers.....	96
4.4.1 Motivations à recevoir ou non le GRIS-Québec.....	96
Faire la lutte aux préjugés et à l'homophobie perçue.....	96
Liées aux objectifs d'un cours, d'un projet, etc.....	97
Autres motivations.....	97
Refus de recevoir un atelier.....	98
4.4.2 Préparation des élèves.....	99
Discussion sur le respect.....	99
Discussion sur l'homosexualité en général.....	99
Discussion à travers un projet pédagogique.....	100
Absence de préparation.....	100
4.5 Les ateliers.....	101
4.5.1 Les bénévoles.....	101
Perceptions favorables.....	101
Perceptions défavorables.....	103

4.5.2 Déroulement et comportement des élèves.....	103
4.5.3 Expériences négatives.....	106
4.5.4 Manque de temps/plus d'une rencontre.....	108
4.5.5 Observateurs.....	108
4.6 La rétroaction avec les élèves et les répercussions des ateliers.....	108
4.6.1 Retour avec les élèves.....	109
4.6.2 Absence de retour avec les élèves.....	109
4.6.3 Répercussions perçues par les enseignants.....	110
4.7 Les écoles et la prévention de la discrimination.....	111
4.7.1 La direction.....	111
4.7.2 Le personnel LGB à l'école.....	112
4.7.3 La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme.....	113
Présence d'activités spécifiques.....	113
Absence relative d'activités.....	114
4.7.4 Atmosphère générale à l'école.....	115
Intimidation entre jeunes.....	115
Personnel enseignant sensibilisé.....	116
4.8 Synthèse des perceptions des répondants.....	117
4.8.1 Résumé des perceptions des répondants.....	118
4.8.2 Résumé des besoins exprimés par les répondants.....	119
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS.....	120
5.1 Réponse aux questions de recherche.....	120
5.1.1 Sous-question 1 : les perceptions des répondants.....	120
Vocabulaire.....	121
Maturité des élèves.....	122
Le non-dévoilement de l'homosexualité du personnel LGB.....	124
Le conformisme aux stéréotypes des genres.....	125
.....	128
5.1.2 Sous-question 2 : la prévention à l'école.....	128
5.1.3 Question principale : l'évaluation générale.....	131
5.2 Recommandations.....	133
5.2.1 Au GRIS-Québec.....	133
5.2.2 Aux enseignantes et enseignants.....	135
5.2.3 Aux écoles.....	135
5.3 Limites de la recherche.....	136
CONCLUSION.....	138
RÉFÉRENCES.....	145
ANNEXE A : Grille d'entrevue prétest.....	153
ANNEXE B : Grille d'entrevue définitive.....	154
ANNEXE C : Formulaire de consentement.....	155

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les sources de la prévention dans les écoles secondaires et les niveaux ciblés.....	24
Tableau 2 : Caractéristiques des répondants.....	63
Tableau 3 : Opérationnalisation des concepts de la recherche.....	65
Tableau 4 : Calendrier du déroulement de la recherche.....	68

## INTRODUCTION

Le 20 mai 2011, le ministre de la Justice du Québec lançait le *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016*. Ce plan prévoit comme mesures principales : la mise en place d'une chaire de recherche universitaire sur l'homophobie, la tenue de campagnes nationales de sensibilisation traitant de l'homophobie, l'augmentation de l'appui financier aux organismes de promotion de défense des droits des personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles et transgenres et la mise en place d'un bureau de lutte contre l'homophobie (Gouvernement du Québec, 2011, 20 mai). Cette initiative fait suite à la *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie* rendue publique à la fin de 2009, ainsi qu'à des rapports et recherches de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ) et du Conseil permanent de la jeunesse publiés en 2007. On constate donc que le Québec se préoccupe du bien-être des personnes issues de la diversité sexuelle. C'est dans la foulée de l'attention portée à l'homophobie et surtout à la prévention du phénomène que s'inscrit le présent mémoire de recherche en service social.

Cette étude est le fruit d'un partenariat entre l'étudiant chercheur et le Groupe régional d'intervention sociale de Québec (GRIS-Québec) qui offre, en autres activités, des ateliers de sensibilisation au vécu des personnes homosexuelles et bisexuelles principalement dans les écoles de la région de la Capitale-Nationale. L'étudiant chercheur tenait à s'assurer que la recherche réponde aux besoins concrets du GRIS-Québec en plus de faire avancer la recherche sur la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école. Pour cette raison, il a été déterminé que l'objectif de la recherche serait de fournir, à la demande des intervenants du GRIS-Québec, des recommandations dédiées à l'organisme, au personnel enseignant et aux écoles par rapport à la mise place des ateliers de sensibilisation dans les écoles. De fait, un corpus de plus en plus grand de recherche s'érige autour de la question de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les milieux scolaires (Gouvernement du Québec, 2009), mais presque toujours selon l'angle des jeunes qui fréquentent les établissements ou des victimes de l'intimidation. On connaît encore mal le point de vue des enseignantes et enseignants sur le sujet alors que ces personnes jouent un rôle crucial

dans la mise à place de la prévention de la violence et de la discrimination homophobe et hétérosexiste. L'objectif principal de la recherche est, en bref, de recueillir l'évaluation générale que font les enseignantes et enseignants des démystifications reçues dans leur classe.

Le cadre théorique sur lequel s'appuie ce mémoire est double. D'abord, la perception de l'étudiant chercheur par rapport aux phénomènes sociaux comme le sont l'homophobie et l'hétérosexisme rejoint celle des constructivistes, c'est-à-dire que la réalité et la connaissance sont un ensemble de constructions mentales plus ou moins consensuelles de la part des individus directement ou indirectement impliqués dans le phénomène (Guba et Lincoln, 1994). Autrement dit, l'expérience humaine ne peut être comprise que comme une réalité subjective et personnelle, le chercheur compris, ne peut s'extirper de cette subjectivité pour analyser les phénomènes de manière objective (Morris, 2006). Conséquemment, la perspective de l'interactionnisme symbolique est retenue pour encadrer la démarche scientifique de projet. Cette perspective permet de mieux comprendre l'impact de l'interaction entre les perceptions des acteurs et les conséquences sur la stigmatisation des individus, un concept clé dans la compréhension du phénomène de l'homophobie. Le deuxième élément sur lequel repose le cadre théorique est le modèle de la promotion de la santé, tel que le conçoit parmi d'autres l'Institut de santé publique du Québec (INSPQ). Ce modèle explique les diverses stratégies permettant la mise en place de la promotion de la santé dans la société et les institutions, et décrit les déterminants de la santé mentale sur lesquels des programmes ou des activités doivent jouer pour permettre à des populations cibles de développer des facteurs de protection contre les problèmes de santé mentale. Comme la violence (homophobe ou non) à l'école a des impacts négatifs sur la santé mentale des élèves (Desjardins, D'Amours, Poissant, et Manseau, 2008; CDPDJ, 2007), il est pertinent de scruter les résultats obtenus dans cette recherche sous l'angle de la promotion de la santé dans le but constater si les écoles visitées par le GRIS-Québec sont des milieux où s'incarne la prévention de l'homophobie plus globalement, au-delà des ateliers en classe.

La méthodologie de cette recherche est qualitative exploratoire de type analyse des besoins. Ces choix méthodologiques découlent en grande partie de la perspective théorique retenue (l'interactionnisme) et des besoins du GRIS-Québec (connaître les besoins des enseignantes et



enseignants). Comme cette recherche s'effectue dans le cadre d'un mémoire de recherche, un échantillon de participants restreint a été sélectionné (N= 10). La population de l'étude correspond à l'ensemble des enseignants qui ont reçu au moins un atelier du GRIS-Québec dans leur classe. Les coordonnées de ces personnes proviennent du responsable de l'organisme responsable des ateliers. Une grille d'entrevue semi-dirigée a été élaborée et prétestée par l'étudiant chercheur au cours de l'année 2010. Les entrevues se sont déroulées en novembre et décembre de la même année.

Ce mémoire est structuré de la manière suivante. Le premier chapitre comporte une recension des écrits sur le thème de l'homophobie et de l'hétérosexisme, en particulier dans les écoles secondaires. S'y retrouve aussi la description du partenaire de recherche, le GRIS-Québec, ainsi que l'objectif, les questions spécifiques et la pertinence sociale et scientifique de l'étude. Le chapitre 2 détaille le cadre théorique d'abord en abordant l'interactionnisme symbolique, puis le modèle de la promotion de la santé. Le chapitre 3 contient toutes les informations concernant la méthodologie de la recherche, soit l'approche et le type de la recherche, la technique d'échantillonnage, la description des répondants, la méthode de collecte des données, la triangulation et l'analyse des résultats, et quelques notes par rapport à l'éthique et le déroulement de la recherche. Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus. Ceux-ci sont divisés en sept grands thèmes : 1) la perception des répondants par rapport au genre, aux droits des personnes lesbiennes, gaies et bisexuelles (LGB) et au vocabulaire homophobe, 2) les élèves tels que perçus par les enseignantes et enseignants, 3) les besoins, attentes et appréhensions des répondants, 4) la préparation aux ateliers, 5) les ateliers en eux-mêmes, 6) la rétroaction avec les élèves et les répercussions des ateliers, et enfin 7) les écoles et la prévention de la discrimination. Le cinquième et dernier chapitre répond aux questions spécifiques de la recherche. Il se termine sur les recommandations adressées au GRIS-Québec, au personnel enseignant et aux écoles, ainsi que sur les limites de la recherche.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Cette recherche s'effectue dans un contexte où plusieurs chercheurs et auteurs ont publié sur la question de l'homophobie en générale. Ce premier chapitre permet de s'initier à la problématique de l'homophobie et de l'hétérosexisme en milieu scolaire, car il contient tout d'abord une recension des écrits scientifiques et des rapports gouvernementaux et paragouvernementaux qui abordent ce thème. Cette recension est suivie d'une brève description des limites méthodologiques des écrits recensés et de la description de l'organisme qui a permis à l'étudiant chercheur de réaliser l'étude. Enfin, cette première partie se clôt avec, dans l'ordre, l'objectif et les questions de recherches, et la pertinence sociale et scientifique du projet.

### 1.1 L'homophobie et l'hétérosexisme en milieu scolaire

S'intéresser au phénomène de l'homophobie et de l'hétérosexisme au secondaire nécessite de s'attarder sur divers aspects. Dans ce qui suit sont définis sous forme de synthèse les deux termes eux-mêmes parce qu'ils sont souvent galvaudés, imprécis, ou utilisés comme des synonymes. On aborde ensuite comment se manifeste le problème dans les écoles à travers, spécifiquement, le curriculum scolaire, les attitudes du personnel enseignant et le comportement des jeunes. Puisqu'il s'agit d'une recherche qui s'articule dans un axe de prévention, il est aussi important de recenser ce qui se fait en matière de prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les écoles. Tout au long de la recension, un effort est fait pour mettre l'accent sur ce qui se passe au Québec lorsque les données existent.

#### 1.1.1 Définitions des termes

La conception de l'homophobie s'est passablement transformée avec le temps. La popularisation du mot « homophobie » semble concédée à Weinberg qui l'utilisa le premier aux États-Unis en 1972. Or, le sens que celui-ci lui donnait à l'époque, c'est-à-dire la peur de se retrouver dans un espace clos en compagnie d'un homosexuel, et dans le cas des homosexuels eux-mêmes, la haine de soi, semble désormais désuet (Émond et Bastien Charlebois, 2007; Grenier, 2005; Janoff,

2005/2007). En effet, certains chercheurs critiquent une telle définition qui tend à pathologiser et individualiser les manifestations négatives envers l'homosexualité et à occulter les racines sociales, culturelles et politiques de la discrimination (Herdt et van de Meer, 2003; Herek, 2004; Maher et al., 2009).

À partir des années 1980, les chercheurs se sont mis à évaluer la « peur » de l'homosexualité de manière plus globale en s'intéressant davantage aux préjugés, à la prévalence de l'homophobie selon le genre, ou encore, en développant des échelles mesurant le niveau d'attitudes homophobes (Herek, 1988; Kite et Deaux, 1986, 1987; Massey, 2009; Morisson et Morisson, 2003; Poteat et Espelage, 2005; Roper et Halloran, 2007; van de Ven, Bornholt et Bailey, 1996). Ces tests permettent de donner un portrait des personnes « types » qui ont des attitudes et des comportements négatifs, voire agressifs envers les lesbiennes, gais et bisexuels. Ces tests font l'objet de tests de fiabilité et de validité de la part de leurs auteurs ou encore de comparaisons psychométriques provenant d'autres chercheurs (Rye et Meaney, 2010). Cependant, la pertinence et la validité de ces échelles ne font pas l'unanimité. Du point de vue de l'opérationnalisation, il n'est pas clair si l'homophobie peut réellement être mesurée correctement chez les individus, car certains tests tendraient à évaluer de manière péjorative certaines représentations morales de l'homosexualité chez des répondants (O'Donohue et Caselles; 1993). Par ailleurs, d'un point de vue théorique, le concept de l'homophobie en tant que tel comporte quatre lacunes : (1) il renforce l'idée d'un problème de santé mentale chez « l'homophobe »; (2) il occulte la perspective féminine puisque la lutte à l'homophobie est surtout envisagée sous l'angle masculin; (3) il fait oublier l'oppression générale par rapport à la sexualité et les autres types de haines de ce qui est tenu comme déviant (haine des pédophiles, des parents incestueux, des fétichistes, etc.) et (4) il individualise le problème au lieu de mettre l'accent sur l'origine sociale de l'homophobie (Plummer, 1981a).

Il n'en demeure pas moins que ce foisonnement de travaux et d'opérationnalisation du concept jumelé à la forte médiatisation et popularisation du mot « homophobie » fait en sorte que le terme est devenu un concept large et plurivoque. Il est toutefois possible de dégager trois points communs de l'ensemble des définitions que l'on retrouve dans les écrits. Il s'agit de : la violence

envers les personnes non hétérosexuelles, l'adhésion aux stéréotypes de genre et le sentiment de peur.

*La violence envers les personnes non hétérosexuelles* : les définitions modernes de l'homophobie ont en commun de faire référence à l'aspect d'agression, de rejet ou de discrimination des personnes lesbiennes, gais ou bisexuelles. Par exemple, la CDPDJ décrit l'homophobie comme étant « toutes les attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination, directe ou indirecte envers les gais, les lesbiennes, les personnes bisexuelles, transsexuelles et transgenres » (2007 : 12). Ce ne sont pas tous les auteurs qui incluent comme le fait la CDPDJ le transgenrisme et le transsexualisme dans leur définition. Si, de son côté, le Conseil permanent de la jeunesse (2007) emploie l'expression « diversité sexuelle » — dont on doit la popularisation à Dorais (1999) — pour décrire les victimes de l'homophobie, d'autres auteurs mettent plutôt l'accent sur les personnes homosexuelles et bisexuelles (Émond et Bastien Charlebois, 2007; Demczuk, Dorais, Duquet et Ryan, 2003; Banks, 2001 cité par Grenier, 2005). Sont aussi utilisées des expressions comme « hostilité psychologique et sociale » (Conseil permanent, 2007) ou « réaction agressive de rejet » (Demczuk *et al.*, 2003). Bref, l'homophobie est d'abord et avant tout une manifestation, un comportement de violence d'une personne ou plusieurs envers les membres de la diversité sexuelle.

*L'adhésion aux stéréotypes de genre* : il est crucial désormais de comprendre que les victimes de l'homophobie ne sont pas seulement les individus homosexuels ou bisexuels. En fait, toute personne présumée homosexuelle ou ne se conformant pas aux stéréotypes de la masculinité et de la féminité se trouve à risque de subir de la discrimination (CDPDJ, 2007; Demczuk, *et al.*, 2003). Comme le définit le Conseil permanent (2007 : 18), l'homophobie « vise non seulement les personnes homosexuelles, mais aussi celles dont l'apparence ou les comportements dérogent aux normes sociales prescrites de masculinité et féminité ». L'homophobie existe parce que notre société s'appuie encore sur la dichotomie : homme masculin, femme féminine. Comme si, tel que l'avance Dorais (1999 : 8), les gens étaient « sous l'emprise d'une logique binaire ». Selon lui, « nous vivons dans un régime d'apartheid sexuel : les femmes sont comme ceci, les hommes, comme cela ; [...] on se doit d'être masculin ou d'être féminin, toujours en conformité avec notre

sexe biologique ». Donc, l'homophobie s'enracine dans une adhésion aux stéréotypes des genres ou, à tout le moins, elle exprime un malaise important devant la non-conformité aux stéréotypes du genre associée aux sexes biologiques. Cet élément est fondamental dans la définition de l'homophobie. Cela peut être illustré par le fait que de correspondre aux canons de la virilité pour un garçon (gai ou non) devient un facteur de protection contre les manifestations homophobes et le rejet des autres mâles, particulièrement à l'école (Conseil permanent, 2007) et dans les sports d'équipes (Lajeunesse, 2008).

*Le sentiment de peur* : quelques-unes des définitions recensées du mot « homophobie » font appel au sens originel de Weinberg, c'est-à-dire le sentiment de peur qu'inspire l'homosexuel ou l'homosexualité. Demczuk *et al.*, (2003 : 18) écrivent que l'homophobie « renvoie au sentiment de peur exprimé envers les personnes » de la diversité sexuelle. D'autres mettent aussi l'accent sur l'aspect « irrationnel » de la peur (Banks, 2001 cité par Grenier, 2005; Ryan, 2003), bien qu'il soit important de nuancer cet aspect. La peur de la diversité sexuelle n'est pas nécessairement irrationnelle. Par exemple, pour Kitzinger (1995), la militance lesbienne cherche à ébranler la structure hétérosexuelle patriarcale de la société. Il est donc normal que les hommes résistent et aient peur de ces transformations. Cette peur n'est en rien irrationnelle puisqu'elle a des conséquences très concrètes dans leur vie. Il ne faut pas confondre ici l'irrationnel avec le non scientifiquement démontrable.

À la lumière de ces trois éléments, dans ce document, l'homophobie est conçue comme **un comportement de violence ou de discrimination envers les membres de la diversité sexuelle et les personnes qui ne correspondent pas aux stéréotypes des genres, provenant ou non d'un sentiment de peur envers la sexualité non hétérosexuelle.**

Si l'homophobie fait référence à un acte ou à un évènement, comme une insulte, un crime, une agression ou une injustice commise délibérément envers une personne, l'oppression a aussi d'autres visages. Par exemple, les gais et les lesbiennes qui évitent des réactions négatives de leur réseau social parce qu'ils font disparaître de leur vocabulaire toutes références à leur vie amoureuse, sociale et sexuelle homosexuelles sont-ils réellement victimes d'homophobie? Les

enseignants qui utilisent des manuels scolaires qui font de la sexualité humaine et de l'hétérosexualité des synonymes ou qui parlent des relations amoureuses à l'adolescence uniquement sous l'angle des relations entre hommes et femmes sont-ils des « homophobes »? Ce genre de « non-événements » comme les appelle Kitzinger (1995) font écho à un autre phénomène dépassant la psychologie individuelle et s'ancrant plutôt dans le sociologique, le politique et le culturel. Il s'agit de l'hétérosexisme.

Ce terme est beaucoup plus consensuel et univoque que celui de l'homophobie. Peut-être parce que ce concept n'a été développé qu'à partir des années 1990 par l'entremise de Herek (cité par Maher *et al.*, 2009) et Neisen (1990) en langue anglaise, et par Welzer-Lang (1994) en langue française. La plupart des auteurs ont développé leur définition en référence plus ou moins directe à ces derniers, Herek étant l'auteur le plus cité en langue anglaise par rapport à l'homophobie et l'hétérosexisme (Maher *et al.*, 2009) et Welzer-Lang étant presque systématiquement cité dans les recherches et travaux québécois (CDPDJ, 2007; Conseil permanent, 2007; Demczuk *et al.*, 2003; Émond et Bastien Charlebois, 2007; Grenier, 2005). Pour Demczuk *et al.*, (2003) l'hétérosexisme :

est la promotion de la supériorité de l'hétérosexualité comme modèle relationnel par les institutions sociales. Les discours et les pratiques hétérosexistes créent l'illusion que tout le monde est hétérosexuel en occultant la diversité réelle des orientations sexuelles. L'hétérosexisme assume qu'il est plus normal ou acceptable d'être hétérosexuel que d'être gai, lesbienne ou bisexuel-le [et] il accorde des privilèges au groupe dominant (les hétérosexuels) (p. 18).

L'hétérosexisme est une forme spécifique de sexisme, car il émerge d'une réaction négative vis-à-vis de la « transgression » des attentes sociales par les hommes et les femmes (Conseil permanent, 2007; Welzer-Lang, 1994). Cette forme de discrimination ne semble possible en effet que dans « une société patriarcale où le masculin l'emporte encore sur le féminin » (Grenier, 2005 : 14). Herek (2004) fait référence à l'hétérosexisme en tant que système qui procure le « rationnel » et la structure à l'actualisation des comportements homophobes. Cela inclut des croyances à propos du genre, de la moralité et du danger de l'homosexualité qui est considérée comme une déviance, un péché ou une menace. Dans un tel système, la discrimination et la violence sont considérées comme des réponses appropriées, voire nécessaires. Cette promotion de l'hétérosexualité comme modèle à suivre (et la subordination *sine qua non* des autres orientations sexuelles) par les

institutions sociales (Neisen, 1990) est plus évidente à titre de discours s'articulant « autour de notions telles la différenciation et la complémentarité des sexes (l'amour entre un homme et une femme est plus naturel, car il conduit à la procréation) ou la normativité hétérosexuelle » (CDPDJ, 2007 : 12).

Pour terminer cette section sur la définition de l'homophobie et de l'hétérosexisme, il faut souligner que la multiplication des définitions et les remodelages de ces concepts fondamentaux ne semblent pas être terminés. Malgré le développement du mot « hétérosexisme », le terme « homophobie » continu d'être employé à la fois dans le discours populaire et dans les recherches empiriques (Maher *et al.*, 2009). Herek (2004) pour sa part préfère employer les termes « préjugé sexuel » (*sexual prejudice*), « stigmatisme sexuel » (*sexual stigma*) et « hétérosexisme » plutôt que de parler uniquement d'homophobie. À l'opposé, des chercheurs comme Émond et Bastien Charlebois (2007) pensent que ces termes (et d'autres comme « hétéronormativité »), méconnus de la population générale, incitent fortement à n'employer qu'« homophobie », mais dans lequel ils intègrent le concept de l'hétérosexisme. Leur définition, inspirée par divers auteurs, synthétise bien les notions abordées ci-dessus et conclut cette section :

*Homophobie* : Traitements institutionnels et individuels signifiant l'infériorité de l'homosexualité devant l'hétérosexualité. Il peut s'agir, par exemple, de doubles standards juridiques, de discrimination dans l'emploi, d'agressions physiques, de bousculades, de harcèlement, de mise à distance, d'insultes, de discours pathologisants, de marques d'appréciation différenciée de l'homosexualité et de l'hétérosexualité, d'occultations des réalités homosexuelles, etc. L'homophobie est une expression du sexisme, pour lequel les sexes ne sauraient déroger aux rôles « naturels, distincts et complémentaires » assoyant l'infériorisation des femmes (entendu comme sexe faible) en justifiant leur dépendance économique et/ou psychique et/ou symbolique aux hommes. La visibilité des couples de femmes et d'hommes homosexuels venant miner cette idée de complémentarité hétérosexuelle universelle et obligatoire, elle suscite de vives réactions chez les homophobes, notamment chez des hommes hétérosexuels pour lesquels elle signifie une perte de pouvoir (p. 43).

L'homophobie et l'hétérosexisme sont donc, de nos jours, des concepts faisant appel aux notions de discrimination, de sexisme, de stéréotypes de genre, de masculinité et de féminité, de socialisation, et ils réfèrent à une diversité d'attitudes, de comportements et de traitements.



### 1.1.2 Manifestations à l'école

Les écrits anglo-saxons dépeignent les écoles secondaires comme des institutions hétérosexistes : les LGB sont marginalisés, l'hétérosexualité est tenue pour acquise, les comportements homophobes sont considérés comme un stade « naturel » du développement des garçons, certains professeurs sont même parfois complices de l'intimidation envers les jeunes gais et lesbiennes, ou encore, l'homosexualité est très peu ou pas du tout présente dans le curriculum scolaire (Maher *et al.*, 2009; voir aussi Buston et Hart, 2001; Lipkin, 2004). Chambers, van Loon et Tincknell (2004) relèvent que le discours implicite et informel entre les membres du personnel et les élèves est souvent misogyne et centré sur une vision hétérosexuelle masculine de la sexualité dans laquelle le féminin est dénigré et perçu comme hiérarchiquement inférieur au masculin. Smith (1998) nomme cette idéologie discriminatoire « l'idéologie du "fif" » (traduction libre de *ideology of fag*). Cette dernière :

domine l'espace public scolaire et en définit le discours. [...] [Elle n'est] jamais punie ou condamnée publiquement. Les moqueries homophobes explicites dans le contexte des sports passent inaperçues. Ce réel laisser-aller de l'idéologie du « fif » entre étudiants et enseignants condamne les étudiants gais à l'isolement, l'ostracisme et parfois à vivre l'enfer à l'école (p. 332, traduction libre).

Le portrait est le même au Québec où « l'invisibilité, la présomption d'hétérosexualité, l'infériorisation de l'homosexualité, l'homophobie ambiante, [le rejet réel ou appréhendé des jeunes LGB et] l'absence ou l'inadéquation du soutien ont des impacts certains sur les jeunes » (Émond et Bastien Charlebois, 2007 : 47). En décrivant tour à tour le curriculum scolaire formel, l'attitude des enseignants et les manifestations concrètes de l'homophobie étudiante observées dans les écoles, les divers chercheurs en arrivent à la conclusion que l'école est encore et toujours une institution hétérosexiste où gravitent certaines personnes (élèves, parents, membres du personnel) faisant preuve d'attitudes et de comportements homophobes. Ces aspects sont explicités dans ce qui suit.

#### **Le curriculum scolaire**

Maher *et al.* (2009) notent dans leur méta-analyse que divers auteurs soulignent l'absence patente du thème de l'homosexualité et de l'homophobie dans les programmes scolaires. Alors que les images et les messages de modèles gais et lesbiens positifs sont oubliés, le thème de



l'homosexualité est systématiquement lié à des contextes négatifs comme la transmission du VIH ou en tant que pur comportement sexuel. Au Québec, la CDPDJ (2007 : 13) remarque que, de manière générale, l'homosexualité « n'apparaît pas comme un thème d'apprentissage dans les cours données aux élèves ». Le renouveau pédagogique mis en place en 2005 dans les écoles secondaires québécoises (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) n'a pas permis de corriger l'hétérosexisme dont faisaient preuve les manuels scolaires utilisés précédemment. En effet, Temple (2005) a analysé le contenu des manuels utilisés avant le renouveau pédagogique dans une vingtaine d'écoles québécoises. Sur les quelque 700 pages recensées qui abordaient de près ou de loin la sexualité humaine, 95 % ne faisaient aucune référence à la sexualité ou aux relations entre personnes de même sexe, et du 5 % des pages restantes, 80 % y faisaient référence négativement. L'auteure conclut que les manuels scolaires québécois étaient fortement hétérosexistes. Il semble que ceux qui sont désormais approuvés par le ministère dans le contexte « post renouveau 2005 » le soient tout autant puisque, à ce jour, la seule recherche empirique existante à ce propos montre que « l'homosexualité est [toujours] quantitativement peu traitée dans le curriculum formel actuel de l'école secondaire et qu'une proportion importante des mentions répertoriées sont accolées à un contexte d'apprentissage négatif » (Richard, 2010 : 119). Ainsi, bien que les nouveaux programmes fassent une place importante aux notions de base utiles à la lutte à l'homophobie comme le respect de soi ou l'ouverture à la différence (CDPDJ, 2007), le fait que la responsabilité de l'enseignement aux orientations sexuelles (incluant l'homophobie) n'incombe pas à des agents scolaires en particulier fait en sorte que cet enseignement ne se concrétise pas toujours (Richard, 2010) et demeure formellement empreint d'hétérosexisme.

### **L'attitude du personnel enseignant**

Au contraire de ce qu'on pourrait croire, la plupart des enseignants interrogés semblent vouloir dispenser à leurs élèves une éducation sexuelle appropriée et non discriminante (Grenier, 2005; Martinez et Phillips, 2009). Cependant, leurs interventions demeurent en général sporadiques et ancrées dans le modèle biomédical dans lequel la sexualité est synonyme de procréation, de risques (ITS, VIH, grossesses), d'hétérosexualité caucasienne et dans lesquelles les étudiants sont considérés comme immatures et inaptes à recevoir de l'information qui mettrait l'accent sur le plaisir, l'autoérotisme et la diversité sexuelle au sens large (Buston et Hart, 2001; Martinez et

Phillips, 2009; Richard, 2010). La majorité des enseignants et des intervenants scolaires déplorent leur manque de formation à ce propos (Conseil permanent, 2007; Grenier, 2005; Martinez et Phillips, 2009; Richard, 2010). Cela explique peut-être en partie pourquoi les chercheurs trouvent souvent chez ces mêmes répondants des malaises à parler d'homosexualité et d'homophobie en classe. Par exemple, une des raisons invoquées par les enseignants pour éviter le plus possible d'en parler avec les étudiants est la peur de perdre le contrôle de la classe (Martinez et Phillips, 2009).

Le manque de formation peut aussi avoir comme effet de garder intacts chez certaines personnes enseignantes des préjugés sur la diversité sexuelle, ou encore, de faire en sorte qu'elles sous-estiment l'impact de l'humour à saveur homophobe. Ces préjugés sont alors transmis aux étudiants et l'humour stigmatisant est renforcé. Dans une recherche réalisée auprès de 28 enseignants (23 écoles), Buston et Hart (2001) ont observé des manifestations et des préjugés catégorisés « homophobes » ou « hétérosexistes » dans 60 % des cas. Les enseignants pouvaient, par exemple, rire avec d'autres jeunes de blagues homophobes ou taquiner des garçons, soit en utilisant un vocabulaire dégradant l'homosexualité, soit en les traitant ni plus ni moins de « gais ». Les chercheurs ont aussi trouvé des enseignants qui expliquent à leurs étudiants que l'anus n'est pas fait pour être pénétré ou que l'homosexualité et pédophilie vont de pair. Au Québec, Grenier (2005) trouve que 34 % des intervenants scolaires (n= 139) affirment faire des blagues sur le dos de l'homosexualité. Ce dernier note que cela inclut plus de la moitié des hommes de l'échantillon comparativement à 19 % des femmes seulement qui déclarent « raconter des histoires de “tapettes” » (p. 68).

### **Les manifestations homophobes des jeunes**

Premièrement, un fait demeure constant à travers les écrits : ce sont les garçons beaucoup plus que les filles qui manifestent de l'homophobie, et ce, envers les garçons plus souvent qu'envers les filles (Buston et Hart, 2001; Chamberland *et al.*, 2010; Grenier, 2005; Herek, 1988; Kimmel et Mahler, 2003; Osborne et Wagner III, 2007; Poteat et Espelage, 2005; Roper et Halloran, 2007). Par exemple, la vaste recherche de Chamberland et ses collègues (2010) conduite auprès de 2 757 jeunes fréquentant les écoles secondaires de toutes les régions du Québec a montré que plus de garçons que de filles avaient posé des gestes de violence envers des élèves LGB ou présumés

comme : insulter, se moquer, humilier l'élève (31,8 % c. 16,6 %); exclure ou rejeter l'élève (17,6 % c. 10, 2 %); bousculer, frapper, cracher dessus ou lancer des objets (9,4 % c. 3, 3%). Le portrait est similaire du côté des témoins et des victimes de l'homophobie. Les garçons à 68,4 % comparativement à 57, 9 % des filles déclarent entendre « souvent » des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai », pendant que 40,5 % de ceux-ci comparativement à 28, 4 % de celles-ci se disent « souvent » être la cible d'insultes comme « fif », « tapette », « lesbienne » ou « homo ».

Deuxièmement, les jeunes participant à un sport d'équipe sont plus à risque d'avoir des comportements ou des attitudes négatives envers les personnes non hétérosexuelles que leurs pairs ne pratiquant pas ces sports (Lajeunesse, 2008; Osborne et Wagner III, 2007; Roper et Halloran, 2007). Les résultats d'Osborne et Wagner III sont particulièrement intéressants parce qu'ils montrent bien l'association entre homophobie au secondaire, sports d'équipe et sexe masculin. Ces chercheurs ont trouvé dans leur recherche auprès de 1 470 étudiants américains que :

les individus qui jouaient au football, au baseball, au basketball ou au soccer à un moment donné durant l'année scolaire étaient presque trois fois plus susceptibles d'entretenir des croyances homophobes que les individus qui ne participaient pas à ces activités périscolaires. Toutefois, l'effet était uniquement observable chez les participants mâles (p. 607, traduction libre).

Les causes qui expliquent cette association font l'objet d'un certain débat qui dépasse le cadre de la présente recherche. Brièvement, les auteurs semblent en majorité faire un lien entre l'expression de la masculinité à travers le sport et l'homophobie. Chez les garçons, les sports d'équipes et les rituels sportifs initiatiques au sein de ceux-ci perpétueraient les caractéristiques d'une masculinité traditionnelle s'actualisant, par exemple, à travers « la domination de [l'environnement] social, la subordination et la marginalisation des hommes non conformes au genre, la complicité [entre] hommes et la peur du féminin, exprimée entre autres par l'homophobie » (Lajeunesse, 2008 : 212). Ce type d'hypothèse semble d'autant plus probable que des chercheurs ont montré que les hommes ayant fait du sport d'équipe ou ayant fréquenté des écoles non mixtes développent une plus grande tolérance envers la diversité sexuelle une fois qu'ils quittent ces sphères dans lesquelles l'expression du genre est particulièrement étroite, et

qu'ils avancent dans la vingtaine (McCann, Minichiello et Plummer, 2009). Compte tenu de l'importance et de l'omniprésence du sport au secondaire en général et particulièrement chez les garçons, il est important de ne pas sous-estimer cet aspect.

Par ailleurs, il semble que l'homophobie, au-delà des groupes sportifs, soit modulée par les groupes de pairs, c'est-à-dire que les divers groupes d'amis que l'on peut retrouver dans une école possèdent des niveaux d'homophobie variant d'un groupe à l'autre. Si les jeunes ayant des attitudes similaires envers l'homosexualité ont tendance à se retrouver en eux, un effet de socialisation s'opère aussi dans le temps, si bien que les attitudes et les comportements homophobes des divers membres d'un groupe deviennent de plus en plus identiques et se centrent autour de la moyenne du groupe au fil du temps (Poteat, 2007).

Pour finir, il existe dans l'imaginaire collectif une thèse voulant que les hommes homophobes soient en fait des hommes refoulant leurs propres désirs homoérotiques. Or, ce lien de causalité n'est pas clairement démontré<sup>1</sup>. Si une étude de Adams, Wright et Lorh (1996) montre que 35 jeunes hommes hétérosexuels exclusifs (selon l'échelle de Kinsey) considérés « homophobes » ont eu en moyenne une érection plus grande en regardant du matériel pornographique gai que 29 autres dits « non homophobes », l'étude ne permettait pas de savoir si l'effet était dû, par exemple, à une anxiété situationnelle possible provoquant chez certains hommes une légère érection. Les chercheurs soulignent eux-mêmes cette limite. Il faut aussi savoir que certains « non-homophobes » de l'échantillon ont bel et bien eu une érection alors que certains « homophobes » n'en ont eu aucune, les résultats étant calculés à partir d'une moyenne. De plus, la relation entre un léger gonflement du pénis et un désir homoérotique refoulé n'est pas claire, car une autre recherche conduite auprès de 137 individus montre que ceux qui sont le plus susceptibles de faire preuve d'homophobie sont animés par des sentiments de colère plutôt que par de l'anxiété et du dégoût généralement associés à une homosexualité refoulée (van de Ven *et al.*, 1996). Plus important encore, découvrir que certains hommes étiquetés d'homophobes ressentent du désir envers les hommes n'explique pas pourquoi ce désir est si menaçant à leurs yeux qu'il doit être refoulé. D'où provient ce dégoût du désir envers le même sexe? Il ne faut pas tomber dans la

---

1 Et encore, l'idée que l'on puisse refouler un désir érotique quelconque ne va pas de soi et demanderait, à elle seule, une réflexion d'un tout autre type que celle proposée dans cette recherche.

tautologie et expliquer le phénomène par sa définition. Cela revient donc à dire qu'ils sont homophobes parce qu'ils ressentent de l'homophobie. Même si parfois des hommes violents verbalement et physiquement envers les gais dévoilent un jour avoir des attirances émotives ou sexuelles envers les hommes (Janoff, 2005/2007), il n'est ni possible de généraliser ce fait à un ensemble d'hommes ni logique d'en faire une explication sur l'origine de l'homophobie.

### **Prévalence du phénomène**

Les manifestations de l'homophobie et l'intimidation des jeunes LGB sont omniprésentes dans les écoles secondaires. Chamberland *et al.* (2010) trouvent que 74,3 % des jeunes Québécois ont vu ou entendu parler d'une manifestation homophobe quelconque. Aussi, 32,7 % des jeunes interrogés disent avoir posé au moins un geste homophobe et 38,6 % déclarent avoir été la cible de manifestations homophobes. Cette recherche montre aussi sans ambiguïté, que non seulement les jeunes LGB sont plus vulnérables à la victimisation homophobe que leurs pairs hétérosexuels (69 % c. 35,2 %), mais qu'ils sont jusqu'à **trois fois plus** à risque d'en vivre fréquemment et selon les diverses déclinaisons énumérées ci-dessus. L'homophobie est donc un phénomène ciblé. Ces pourcentages et cette conclusion se comparent aux résultats des recherches similaires (Émond et Bastien Charlebois, 2007). De toutes les formes de violence, la violence verbale demeure, et de loin, prédominante. Le pourcentage de personnes (élèves ou professeurs) déclarant entendre des insultes homophobes à l'école (par exemple, « fif », « tapette », « lesbi », etc.) varie de quatre personnes sur cinq à presque neuf sur dix, les hommes et les garçons étant toujours plus susceptibles que les femmes et les filles d'entendre ou de prononcer ce genre de propos (Chamberland *et al.*, 2010; Conseil permanent, 2007; Émond et Bastien Charlebois, 2007; Grenier, 2005; Kimmel et Mahler, 2003; Poteat et Espelage, 2005).

Ce tour d'horizon se termine avec une courte description des endroits où se fait voir et entendre l'homophobie. Grenier (2005) note que :

le risque d'être la cible d'une attaque homophobe semble s'accroître dans les espaces les moins surveillés en commençant par les lieux les plus éloignés ou isolés, puis les endroits qui présentent les plus fortes concentrations d'élèves comme la cour de récréation, la cafétéria et l'entrée de l'école. À ces lieux s'ajoutent l'autobus et la rue qui constituent des espaces en pratique hors de surveillance (p. 73).

Ses conclusions sont appuyées par d'autres données québécoises (Chamberland *et al.*, 2010; Émond et Bastien Charlebois, 2007). Par ailleurs, il semble que le cours d'éducation physique soit le cours le plus risqué pour les jeunes victimes de l'homophobie. Grenier remarque à ce propos que les femmes enseignantes évaluent comme plus fréquent le risque d'incidents homophobes lors de ces cours que ne le font les hommes enseignants. Une conclusion peu étonnante lorsqu'on la met en perspective avec les résultats des travaux mentionnés précédemment qui ont montré l'association entre sports et homophobie, ou encore, avec le fait que certains hommes banalisent les insultes et l'humour homophobes et les considèrent comme normaux et donc, paradoxalement, comme non homophobes.

En somme, les recherches sont formelles; les écoles secondaires québécoises sont des institutions hétérosexistes au sein desquelles l'homophobie s'incarne au quotidien. Si une portion des jeunes, toutes orientations sexuelles confondues, est à risque d'être la cible de l'intimidation et de la violence homophobe, les jeunes LGBT le sont encore plus. Enfin, le personnel scolaire, quant à lui, bien que de bonne foi, semble mal formé et possède peu d'outils pour sensibiliser les étudiants, si ce n'est que quelques manuels scolaires presque toujours hétérosexistes.

### 1.1.3 La prévention

Les jeunes LGBT victimes d'homophobie se tournent le plus souvent vers leur famille ou leurs amis hétéros lorsqu'elles et ils ont besoin de soutien. Dans une moindre mesure, certains vont chercher de l'aide auprès des ressources professionnelles ou des enseignantes et enseignants de leur école, mais l'accessibilité et la disponibilité de ces derniers fluctuent (Conseil permanent, 2007). S'ils avaient plus de pouvoir, les étudiants diffuseraient plus d'information sur la diversité sexuelle, au secondaire et même au primaire. Ils feraient aussi en sorte que les organismes communautaires aient un plus grand accès aux salles de classe. Pour eux, un message clair doit être envoyé : l'homophobie n'a pas sa place à l'école (Conseil permanent, 2007).

À la lumière de ce qui précède, on peut se demander ce qui est réellement fait dans les écoles pour prévenir l'homophobie et l'hétérosexisme. Dans ce qui suit se retrouve une description des différentes initiatives en place pour combattre la discrimination dans le milieu scolaire ainsi qu'un



bref survol de quelques recherches ayant évalué l'implantation ou les effets de ces mêmes initiatives.

### Types d'initiatives et acteurs impliqués

Les projets de prévention de l'homophobie sont créés et mis en place par différents acteurs, à plusieurs niveaux. Par exemple, une formation fournie par un syndicat enseignant n'a pas les mêmes conséquences qu'un atelier donné en classe par les organismes communautaires. D'un côté, il est possible de diviser la prévention qui touche les milieux scolaires en trois sources : les enseignants (parfois en collaboration avec leurs étudiants), la communauté, puis les institutions publiques et parapubliques. D'un autre côté, trois niveaux sur lesquels l'action préventive s'étend se distinguent, c'est-à-dire: 1) une classe, 2) un ensemble de classes voire toute l'école et 3) un ensemble d'écoles. Le tableau 1 ci-dessous illustre le déploiement de la prévention en milieu scolaire.

Tableau 1 : Les sources de la prévention dans les écoles secondaires et les niveaux ciblés.

Niveaux\Sources	A) Enseignants (parfois avec les jeunes)	B) Communauté (organismes)	C) Institutions publiques, parapubliques, etc.
1) Une classe	Initiatives personnelles; (ex. : films, livres, exposés)		
2) Plusieurs classes ou l'école	Comités de prévention; (ex. : <i>Gay-Straight Alliance</i> )	Ateliers; Témoignages; (ex. : ateliers donnés par des organismes communautaires)	
3) Un ensemble d'écoles	Associations; Syndicats; (ex. : Table de lutte contre l'homophobie CSQ)	<i>Réseaux Alliés</i> ; Concours régionaux; (ex. : concours théâtral, Chaudière-Appalaches)	Programmes; (ex. : <i>Anti-Homophobia</i> , <i>Sexual Orientation and Equity Program</i> , Toronto)

#### A) Les initiatives du personnel enseignant

Ce qui se fait de manière individuelle ou ponctuelle par les enseignants dans leur classe sera peu abordé ici puisque cela a été fait en partie dans ce qui précède. Il suffit de rappeler que certains enseignants ne se contentent pas d'éviter le sujet ou de suivre le curriculum scolaire fourni par le ministère; ils bonifient l'apprentissage par des visionnements de films, par des lectures obligatoires ou abordent plus précisément le thème de l'homosexualité au gré des questions de leurs étudiants et des manifestations d'homophobie dont ils sont les témoins en classe (Conseil permanent, 2007; Grenier, 2005; Richard, 2010). Cependant, ces activités de sensibilisation et les discussions en classe sur le sujet demeurent rares (Chamberland *et al.*, 2011).

Au niveau du système-école, les écrits américains et canadiens anglais mentionnent souvent l'importance des groupes appelés *Gay-Straight Alliances* (GSAs) au sein des écoles secondaires. Les GSAs sont des associations dirigées par les étudiants et soutenues par le personnel scolaire. Elles font la promotion de l'acceptation des membres de la diversité sexuelle par l'entremise d'activités sociales et éducatives. Les objectifs des GSAs incluent la promotion de la tolérance à la diversité au sens large, mais en particulier la diversité sexuelle. Ces groupes ont un large éventail de membres de toutes les orientations sexuelles et ils ciblent l'ensemble de leur école (Lock, 2002). Si ce genre de projet est placé dans les initiatives du personnel enseignant, c'est parce que, comme le rappelle Lock, la mise en place des GSAs ne se fait pas sans controverse et elle demeure impossible si au moins un membre du personnel n'offre pas son appui officiel. Il demeure incontestable cela dit que les jeunes y jouent un rôle prépondérant en ce qui a trait à l'existence et l'épanouissement de ces associations. Au Québec, les écrits scientifiques et autres rapports sont plutôt avares de descriptions et d'analyses sur ce phénomène. Une des rares sources d'informations demeure la recherche du Conseil permanent de la jeunesse (2007) conduite auprès de 224 écoles québécoises de toutes les régions administratives. En résumé, le Conseil permanent montre qu'à peine 1,3 % des écoles québécoises possède une association de type GSA. Presque tous les répondants affirment toutefois que « leur école est en mesure de diriger vers une personne compétente des élèves en questionnement quant à leur orientation sexuelle » (p. 63). Les résultats montrent aussi que le deux tiers des écoles exposent des affiches visant à contrer l'homophobie. Malgré ce portrait plus ou moins encourageant, il demeure que quelques intervenantes et intervenants



particulièrement motivés et impliqués mettent en branle des comités ou des associations qui peuvent être similaires aux GSAs anglo-saxonnes. Par exemple, un intervenant a créé le Comité C9 (C'est neuf) à l'école secondaire Honoré-Mercier de Montréal. Le projet comprend deux volets préventifs : la toxicomanie et la violence incluant l'homophobie. C9 se fonde sur la participation d'élèves formés spécialement à cette fin qui deviennent eux-mêmes des formateurs auprès des autres élèves. Pendant toute une période de 75 minutes, en équipe de deux ou trois, les formateurs discutent en classe avec leurs collègues et les renseignent sur les thèmes évoqués plus tôt, et ce, de manière interactive et sans la présence d'un enseignant. D'après l'adulte responsable de C9, la réalisation du projet exige la collaboration de plusieurs acteurs : élèves, enseignants, direction et même la communauté (policiers, organismes communautaires) pour la formation initiale des jeunes (Conseil permanent, 2007). D'autres écoles ont aussi mis sur pied des comités composés de membres du personnel, de la direction et d'élèves. En général, ces comités s'assurent que des projets de lutte à l'homophobie seront réalisés tout au long de l'année scolaire. Ces projets peuvent prendre diverses formes : inscription des coordonnées de l'organisme Gai Écoute dans l'agenda scolaire, présentations d'ateliers offerts par les organismes communautaires, achat de livres traitant de l'homosexualité, de l'identité sexuelle ou le transgenrisme, pose d'affiches sur les murs en des endroits stratégiques (ex. : vestiaires des garçons), activités dans le cadre de la Journée internationale contre l'homophobie et ainsi de suite (Conseil permanent, 2007). La récurrence annuelle de ces comités paraît toutefois incertaine puisque « la précarité des ressources humaines, l'épuisement professionnel, la lourdeur de la tâche pour de jeunes enseignants sont tous des causes d'une fragilisation » de ce type de comité (Conseil permanent, 2007 : 102) et cela peut mener, à plus ou moins brève échéance, à leur disparition.

Les associations d'enseignants, les regroupements professionnels ou les syndicats ont aussi leur impact au niveau de l'ensemble des écoles d'une région donnée. Le soutien apporté aux enseignants est souvent de l'ordre de la formation ou du partage de documentation et d'outils permettant à ces derniers de développer leurs compétences et d'être plus proactifs dans leurs classes (Ryan, 2003). Ainsi, la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCEE) offre à ses membres plusieurs manuels comme *Seeing the Rainbow*, *The Gay-Straight Student Alliance Handbook* ou encore *Challenging Silence, Challenging Censorship* (FCEE, 2007). De son côté, la

Centrale des syndicats du Québec (CSQ) a produit en 2002 une vidéo s'intitulant *Silence S.V.P.*, dont l'objectif est de mettre en lumière les effets destructeurs de l'homophobie en milieu scolaire (Conseil permanent, 2007). Le Comité pour la diversité sexuelle de la CSQ a aussi mis en place en 2006 deux Tables nationales de lutte contre l'homophobie : une pour le réseau scolaire, l'autre pour le réseau collégial (CSQ, 2010). Ces Tables regroupent des professionnels et des membres de divers horizons qui planifient ensemble des activités de promotion ou donnent leur appui à des mouvements ou des recherches (CSQ, 2010). Au bout du compte, c'est tout un milieu scolaire qui finit par en bénéficier, les élèves inclus.

#### B) Les initiatives de la communauté

En milieu urbain, les écoles ont l'opportunité d'avoir accès à des ateliers offerts par les organismes communautaires qui interviennent auprès de clientèles de la diversité sexuelle. Les ateliers des organismes GRIS (Groupe régional d'intervention sociale), que l'on retrouve entre autres dans les villes de Montréal et Québec, sont certainement ceux qui ont le plus de visibilité et de récurrence au Québec. Ces organismes sont composés de professionnels et de bénévoles qui sensibilisent la population au phénomène de l'homophobie (Philibert et Coulombe, 2003). Parmi les services offerts par les GRIS, le plus important demeure les ateliers témoignages animés par des bénévoles LGBT et ayant lieu principalement dans les écoles secondaires.

Au Québec, les deux tiers des écoles interrogées par le Conseil permanent (2007) font appel à une ressource externe en matière de lutte à l'homophobie, mais ces activités ont lieu de manière sporadique dans la majorité des cas. Il faut se rappeler que les initiatives de ces organismes ne représentent pas une panacée, car leur champ d'action est restreint aux milieux urbains et leurs alentours et ils dépendent en grande partie de ressources humaines bénévoles (CDPDJ, 2007). Aux États-Unis, des organisations de défenses des droits proposent des programmes. Ainsi, The American Civil Liberties Union (ACLU) a créé un programme pour les enseignants et les directions d'écoles construit pour venir en aide aux organisations qui veulent mettre en place une formation de prévention de l'intimidation : le *Making School Safe Program* (Middleton, 2002). Ce dernier a deux objectifs principaux : faire comprendre aux écoles et commissions scolaires qu'elles ont le devoir légal de changer une culture scolaire qui banalise ou favorise la discrimination et la violence

envers les membres de la diversité sexuelle, et fournir les outils et la formation nécessaire pour permettre à ces écoles et commissions scolaires d'offrir un environnement sécuritaire pour tous et toutes. Il s'agit en gros d'un atelier d'environ trois heures lors duquel des anciens étudiants LGB, un avocat et un enseignant de l'école discutent et font des exercices avec les participants (Middleton, 2002). Comme les ateliers des GRIS, *Making School Safe* offre le témoignage d'une personne non hétérosexuelle. Cela dit, ce programme va plus loin dans la formation des personnes, mais il ne s'adresse pas aux étudiants.

Les organismes peuvent aussi avoir une portée plus large. Ils peuvent en effet tisser des liens entre eux ou avec des institutions publiques. Au Québec, deux de ces regroupements portent officiellement le nom de *Réseaux des Alliés*. Ils consistent en des réseaux de professionnels de la santé et des services sociaux, de l'éducation et du milieu communautaire qui souhaitent être des personnes ressources pour les personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles et transgenres (LGBT) (Gai Écoute/Fondation Émergence, 2010). Un de ces réseaux se trouve dans la région de la Capitale-Nationale et le second en Abitibi-Témiscamingue. Ce dernier semble particulièrement actif et organise entre autres des colloques régionaux en plus d'offrir diverses ressources et contacts ([www.coalition.qc.ca](http://www.coalition.qc.ca)). Pour faire partie de ces réseaux, les membres doivent suivre une formation de base sur la diversité sexuelle et s'engager à participer à leur Réseau tout en respectant les préceptes non discriminants mis de l'avant. Ce genre de réseautage favorise l'échange par rapport à des projets ou des stratégies cherchant à améliorer les services aux personnes LGBT (Conseil permanent, 2007). Par ailleurs, les organismes communautaires peuvent aussi mettre en place de manière ponctuelle, des activités de sensibilisation à l'homosexualité et l'homophobie. Le GRIS Chaudière-Appalaches par exemple a innové en créant en 2002 un concours de théâtre : *Les prix d'excellence Michel Tremblay*. Un texte a été envoyé aux écoles participantes et la pièce a été produite par les élèves de 4e et 5e secondaire. On estime que plus de 12 000 personnes (plus d'une vingtaine d'écoles) ont assisté à la première édition de cette pièce intitulée *Le cri du miroir* (Conseil permanent, 2007).

### C) Les initiatives institutionnelles

La dernière source de prévention de l'homophobie en milieu scolaire au tableau 1 est du ressort

des institutions. On pense ici principalement aux commissions scolaires ou au gouvernement (ministères, organisations parapubliques, etc.). Il est clair qu'à long terme, il est peu probable que le phénomène de l'homophobie se résorbe si une volonté politique et sociale dépassant les initiatives des enseignants ou des groupes communautaires ne s'incarne pas dans les écoles (Conseil permanent, 2007; Ryan, 2003). Les trois exemples suivants illustrent parfaitement le genre de programmes et de politiques qui doivent recevoir l'appui du politique. Il y a d'abord le *Massachusetts Safe School Program*. En 1993, le Département de l'éducation du Massachusetts est le premier des États-Unis à commanditer et à appuyer un programme de lutte contre l'homophobie dans les écoles secondaires (Griffin et Ouellett, 2002). Cette initiative se fonde sur quatre recommandations : 1) mettre en place des politiques pour protéger les LGBT du harcèlement et de la discrimination; 2) former le personnel sur les questions touchant le suicide et les moments de crises personnelles des élèves; 3) soutenir la mise en place de GSAs dans les écoles et 4) fournir du soutien professionnel pour les familles d'élèves LGBT (Szalacha, 2003). Plus de 140 écoles ont participé à la formation du personnel scolaire et la création des GSAs est devenue la pierre angulaire du programme au Massachusetts, les GSAs pouvant même demander des bourses au Département de l'éducation pour soutenir leurs activités (Griffin et Ouellett, 2002). Le deuxième exemple provient de l'Ontario, plus précisément de la Commission scolaire de Toronto (*Toronto District School Board*, TDSB). Cette commission scolaire a instauré en 2000 une politique contre l'homophobie (*Anti-Homophobia, Sexual, and Equity Program*). En résumé, cette politique stipule que la commission scolaire doit s'assurer que le matériel scolaire est exempt de propos discriminatoires ou violents envers les membres de la diversité sexuelle et doit, parallèlement, inclure du matériel qui reflète l'expérience de vie des LGBT. De plus, cette politique vise à éliminer les obstacles que peuvent rencontrer les personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles et transgenres lors de l'embauche. Des sections sur le renforcement du partenariat avec le communautaire et sur le soutien au développement des connaissances font aussi partie de la Politique (Goldstein, Collins et Halder, 2008). Le dernier exemple est celui du comité de prévention organisé par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys à l'ouest de l'île de Montréal. Créé à l'automne 2004, ce comité se veut la reconnaissance formelle du phénomène de l'homophobie et traduit la volonté d'agir (Conseil permanent, 2007). Il a mis l'accent sur l'accès aux services de proximité pour les jeunes LGB (psychologues, psychoéducateurs, conseillers d'orientation, etc.) et à

la formation de ces mêmes professionnels. Comme on peut s'y attendre, le comité a aussi favorisé les actions locales afin de démystifier l'homosexualité et prévenir l'homophobie.

En résumé, la lutte à l'homophobie dans les milieux scolaires est l'affaire de plusieurs acteurs (enseignants et élèves, ressources communautaires, sphère politique) ayant chacun un impact à différents niveaux : la classe, l'école, les milieux scolaires au sens large. S'il est indispensable de connaître ce qu'il se fait de nos jours dans les écoles, il importe tout autant d'évaluer si ces initiatives sont efficaces. Quel bilan fait-on de l'implantation de ces projets et politiques dans les écoles?

### **Évaluation des initiatives de lutte à l'homophobie à l'école**

Peu de recherches jusqu'à présent ont évalué l'implantation ou les effets des initiatives de lutte à l'homophobie de tout acabit dans les écoles (Maher *et al.*, 2009). On sait tout de même que, globalement, l'ignorance et les préjugés de certains membres du personnel scolaire, des parents et des élèves, la crainte de faire la « promotion » de l'homosexualité et la pénurie des ressources humaines et financières (Conseil permanent, 2007; Ryan, 2003) représentent des obstacles à la mise sur pied de projets de prévention efficaces dans les écoles. De plus, des cours dédiés à la sexualité humaine et des enseignants formellement attirés à ceux-ci, la présence de groupes communautaires ou encore la clarté et la globalité des approches de prévention de l'homophobie semblent être des facteurs favorisant un environnement sécuritaire pour les jeunes (Conseil permanent, 2007; Richard, 2010; Ryan, 2003). Les discussions en classe (comme celles offertes par les GRIS) sont associées à un plus grand sentiment de confort en compagnie de personnes homosexuelles chez les étudiantes et étudiants hétérosexuels (Swank, Raiz, Faulkner, Faulkner et Hesterberg, 2008). À très court terme, il appert que, chez une certaine proportion d'élèves, les rencontres permettent de briser des préjugés et d'augmenter le confort envers l'homosexualité, mais il est impossible de dire si ces effets perdurent dans le temps, et les attitudes des élèves les plus inconfortables semblent peu ou pas transformées après les discussions (Grenier, 2005).

L'impact que peuvent avoir les GSAs dans les écoles est mieux connu. Selon Russell, Muraco, Subramaniam et Laub (2009), le principal intérêt de ces associations réside dans le fait qu'elles

sont des vecteurs d'autonomisation (*empowerment*) très puissants. Habités à évoluer dans un système défini par les adultes, à être soumis à l'autorité des enseignants ou au mieux, à être leurs partenaires dans l'élaboration de quelques activités, les jeunes membres d'une GSA se retrouvent dans une position de leadership par rapport aux adultes.

Par ailleurs, Walls, Kane et Hope (2010) montrent que la présence des GSAs dans les écoles est associée à un plus grand sentiment de sécurité chez les étudiants (toutes orientations sexuelles confondues, [N= 293]) et à une plus grande visibilité des adultes « alliés ». Spécifiquement par rapport aux jeunes LGBT fréquentant des écoles où sont présents les GSAs, les chercheurs montrent que ces étudiants ont de meilleurs résultats scolaires et qu'ils sont moins à risque de manquer des cours que les LGBT des écoles sans GSA. Cependant, ils ne trouvent pas de différence dans la prévalence de l'intimidation homophobe entre les écoles avec et sans GSAs. Ces résultats sont partiellement corroborés par Szalacha (2003) qui a évalué les effets des GSAs implantés à travers le *Massachusetts Safe Schools Program* présenté plus tôt. Parmi les 1 646 élèves américains questionnés, 75 % de ceux fréquentant une école sans GSA ont affirmé entendre « tous les jours » des étiquettes péjoratives (*faggot, dyke, that's so gay*) comparativement à 57 % de ceux fréquentant une école avec GSA. Cela laisse présager que contrairement à ce qu'avancent Walls, Kane et Hope, les GSAs sont associés, à tout le moins, à moins d'homophobie verbale. La chercheuse remarque aussi que le sentiment de sécurité varie de la même manière chez les hétérosexuels que chez les non-hétérosexuels, mais que l'effet des GSAs varie significativement selon le sexe, en l'occurrence, masculin. Autrement dit, il y avait une perception chez les garçons du sentiment de sécurité dans les écoles avec GSAs significativement plus grande que chez les filles, et ce, même si la majorité des participants à ces associations sont des filles et non des garçons. Il s'agit d'un constat encourageant, car il semble qu'une GSA puisse briser la présomption d'hétérosexualité et remettre en question les notions de « masculinité et féminité traditionnelles » sous-jacente au climat scolaire (Szalacha, 2003 : 78), en particulier chez les garçons, peu importe qu'ils fréquentent ou non le groupe.

En bref, on peut aisément constater que les écoles ne sont pas démunies et que la prévention de l'homophobie n'en est pas à ses premiers balbutiements. Au contraire, plusieurs initiatives ont été



mises en place depuis les années 1990, impliquant une multitude d'acteurs et pas seulement le personnel enseignant. Là où le bât blesse, c'est dans la régularité et l'étendue de ces initiatives. Au Québec, toutes les écoles n'ont pas la chance d'avoir un soutien à cause des lacunes que l'on peut retrouver au niveau du personnel de l'école, des ressources communautaires accessibles ou de la volonté du politique à mettre en place des programmes. Le jeu en vaut la chandelle pourtant, car les travaux montrent que les initiatives en place sont associées à une amélioration du bien-être des jeunes et en particulier celui des jeunes LGBT.

### **1.2 Limites méthodologiques des études actuelles**

Les recherches mentionnées ci-dessus comportent les limites suivantes. Elles sont presque exclusivement conduites auprès d'étudiants blancs, américains et fréquentant le secondaire ou l'université. Les garçons sont surreprésentés et peu de questions portent sur le lesbianisme ou la bisexualité. Elles utilisent aussi des concepts difficiles à opérationnaliser comme « homophobie », « orientation sexuelle » et « hétérosexisme ». Stein (1997) rappelle que l'orientation sexuelle n'est pas un phénomène fixe et monolithique. Le désir envers les personnes de même sexe est ressenti à la fois par des personnes qui n'ont jamais d'attirance hétérosexuelle et par des personnes qui ont une très forte attirance hétérosexuelle. Cela peut se produire pour certains à un moment bien précis dans leur vie et pas à d'autres moments. Il peut s'agir de l'expression d'un désir sexuel ou romantique, d'un besoin relationnel, d'un fantasme, etc. Plusieurs des recherches ci-dessus classent des individus (et presque invariablement des hommes, pas des femmes) dans une seule et même catégorie « homosexuel » (souvent de manière autodéclarée) comme si cela décrivait réellement une catégorie de personnes partageant les mêmes caractéristiques, le même vécu et la même sexualité. Il s'agit d'une limite non négligeable de ce genre d'études. De plus, les échelles pour évaluer les attitudes et les comportements homophobes ou hétérosexistes diffèrent presque toujours d'une étude à l'autre, ce qui rend la comparaison des résultats difficile. De façon plus globale, il y a peu de recherches traitant de la problématique dans les écoles québécoises et celles qui le font sont exploratoires et utilisent des questionnaires dont la validité et la fiabilité sont inconnues.

### **1.3 Le GRIS-Québec, organisme partenaire de recherche**

Le GRIS-Québec éduque et sensibilise la population de la région de la Capitale-Nationale depuis 1996. L'organisme est composé de professionnels et de plus d'une centaine de bénévoles. La mission est de « promouvoir une vision positive de l'homosexualité et de la bisexualité en vue de favoriser une intégration harmonieuse des personnes gaies, lesbiennes et bisexuelles dans la société » (Philibert et Coulombe, 2003 : 5). L'offre de services de l'organisme se divise en cinq volets : les services d'information et de sensibilisation, les services jeunesse, les services aux professionnels, les services aux parents, et la représentation.

#### **A) Services d'information et sensibilisation**

Mis à part les ateliers de démythification dans les milieux scolaires de toutes sortes (voir plus bas), le GRIS-Québec offre des conférences adaptées pour les intervenants ou enseignants des milieux postsecondaires afin de les outiller et de les sensibiliser aux réalités des LGB (GRIS-Québec, 2010). Selon les données fournies par le GRIS-Québec, un total de 208 activités de sensibilisation ont été réalisées en 2009-2010 auprès d'environ 5 200 personnes dans 54 milieux différents, et cela grâce au travail de 38 bénévoles hommes et femmes. L'organisme tient aussi des kiosques d'information dans les écoles et lors d'événements comme la Fête Arc-en-ciel de Québec. En partenariat avec le groupe de pop rock montréalais Simple Plan, GRIS-Québec offre le Prix GRIS-Fondation Simple Plan qui consiste en deux bourses de 2 000\$ remises aux écoles secondaires qui ont mis en place des initiatives novatrices en matière de prévention de l'homophobie (GRIS-Québec, 2010). Enfin, l'organisme désire s'adapter aux changements sociaux par une réflexion sur l'adaptation de ses services pour les immigrants et réfugiés. Il a d'ailleurs offert des ateliers adaptés dans des classes de francisation.

#### **B) Services jeunesse**

Le principal service est celui du milieu de vie nommé *L'accès*. Ouvert depuis 2004, il permet aux jeunes LGB et leurs amis âgés de 14 à 25 ans de partager leur vécu et de socialiser. Selon le GRIS-Québec (2010 : 11), « l'accès offre diverses activités à caractère communautaire, culturel et sportif. Il est surtout un milieu pour se détendre et s'amuser. [On y offre] écoute, aide et références aux jeunes qui en éprouvent le besoin ». Par ailleurs, un service de jumelage vient d'être mis en place.



Il s'agit d'un programme de soutien individuel qui est fourni par des pairs formés et supervisés et qui est ouvert à tout jeune qui souhaite être accompagné dans ce qu'il ou elle vit en lien avec la diversité sexuelle (GRIS-Québec, 2010).

#### C) Service aux professionnels : Réseau des Alliés

Le GRIS-Québec est un membre fondateur du Réseau des Alliés de la région de la Capitale-Nationale. Cette structure de réseautage s'adresse aux professionnels de différents horizons (secteur communautaire, secteur de l'éducation, secteur de la santé et des services sociaux, etc.) et de toutes les orientations sexuelles. Les alliés acceptent de s'identifier comme ouverts à la diversité sexuelle. Ils deviennent ainsi des acteurs de premier plan dans la lutte à l'homophobie et l'hétérosexisme dans leur milieu respectif. À travers le Réseau, le GRIS-Québec offre soutien et formation aux professionnels (GRIS-Québec, 2010).

#### D) Services aux parents : L'accès-parents

L'accès-parents permet aux parents d'être accompagnés dans le processus d'acceptation de l'homosexualité ou de bisexualité de leur enfant. Le service permet aux parents de sortir de l'isolement, de relativiser les craintes liées au dévoilement de l'orientation sexuelle de leur enfant et leur permet aussi de s'informer sur les réalités homosexuelles et bisexuelles (GRIS-Québec, 2010).

#### E) La représentation

L'organisme est présent sur divers comités et initiatives locales. Par exemple, à la suite de la création de la *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie* en décembre 2009, un comité de travail interministériel de mise en oeuvre a été formé et le GRIS-Québec y siège. De plus, l'organisme est particulièrement actif lors de la Journée internationale contre l'homophobie et lors de la Fête Arc-en-ciel de Québec en participant à l'élaboration et à la mise en place d'activités (GRIS-Québec, 2010).

#### 1.4 Les démystifications en milieux scolaires

Les ateliers de démystification de l'homosexualité et de la bisexualité sont probablement les activités les plus connues du GRIS-Québec et sont celles mobilisant le plus de bénévoles. Les objectifs des démystifications sont :

d'informer et sensibiliser la société en général afin de diminuer les tabous et les préjugés liés à l'homosexualité et la bisexualité; [de] faire connaître les ressources existantes concernant l'orientation sexuelle; [et de] favoriser chez les jeunes (et moins jeunes!) une prise de conscience à l'égard des préjugés et des comportements homophobes dans leurs milieux (Philibert et Coulombe, 2003 : 5).

Elles ont lieu dans les milieux jeunesse, principalement dans les écoles secondaires de la région de la Capitale-Nationale. Il s'agit en fait de témoignages donnés par des bénévoles LGB spécialement formés par l'organisme pour répondre aux questions sur l'homosexualité et la bisexualité. Cela permet aux démystificateurs d'être les spécialistes du contenu (Philibert et Coulombe, 2003). Les jeunes qui assistent à ces ateliers sont libres de poser toutes les questions qu'ils et elles peuvent avoir sur le sujet, ce qui favorise une remise en question de leurs préjugés. Parallèlement, les démystifications offrent un soutien à ceux et celles qui se questionnent ou qui acceptent difficilement leur orientation sexuelle. De l'information sur les ressources disponibles dans la région est offerte par les bénévoles en cette occasion. Le déroulement d'une « démys », comme les appelle le GRIS-Québec, est simple. Philibert et Coulombe décrivent l'atelier type comme suit. Avant l'arrivée des élèves, les bénévoles (habituellement un homme et une femme) inscrivent au tableau les ressources disponibles (par exemple, coordonnées du GRIS-Québec ou de Gai-Écoute). Une fois les élèves en classe, les bénévoles se présentent et explique le déroulement de la période (habituellement environ 75 minutes). Ils distribuent alors un questionnaire en deux parties qui permet, en résumé, de recueillir l'opinion des jeunes sur leur confort envers les personnes homosexuelles. Une fois les questionnaires remplis, les bénévoles présentent brièvement l'organisme et les ressources inscrites au tableau. Ensuite, la période de questions commence; le démystificateur et la démystificatrice racontent en deux ou trois minutes leur histoire puis demande aux élèves s'ils ont des questions. Cette partie représente le plus gros de l'atelier. Avant la fin de la période, les bénévoles demandent aux jeunes de compléter la seconde partie du questionnaire (il s'agit des mêmes questions. Cela permet de voir si leur perception s'est

transformée et sur quels aspects). La démystification se termine en recueillant une évaluation écrite de la part de l'enseignante ou enseignant présent en classe.

Beaucoup de temps et d'énergie sont mis à rencontrer des élèves du secondaire par l'entremise des démystifications. Comme la recherche s'articule autour de ces ateliers, un bref survol de ces derniers était incontournable et cela facilitera d'autant la compréhension de l'objectif, ainsi que des questions de recherche qui terminent cette section du mémoire.

### **1.5 Objectif et questions de recherche**

L'objectif de la recherche est de recueillir les commentaires des enseignantes et enseignants ayant reçu une démystification du GRIS-Québec dans leur classe. La question de recherche spécifique posée est la suivante : « Quelle évaluation globale les enseignantes et enseignants font-ils de leurs besoins, de leurs attentes et de leurs appréhensions par rapport aux démystifications du GRIS-Québec? ». L'intention de l'étudiant chercheur est aussi de contextualiser la réponse à cette question, tant au niveau individuel (perceptions sur des thèmes directement en lien avec la prévention de l'homophobie) qu'au niveau institutionnel (activités scolaires de prévention). Deux sous-questions sont donc posées pour atteindre cet objectif :

- 1) « Quelles perceptions les enseignantes et enseignants ont-ils de l'homophobie, l'hétérosexisme et la diversité sexuelle?;
- 2) « Comment aborde-t-on la prévention de l'homophobie dans leur école? »

La réponse à ces sous-questions mettra en lumière l'origine des besoins du personnel enseignant et dans quel contexte scolaire ces besoins s'expriment. Enfin, cette recherche permettra de fournir des recommandations au GRIS-Québec, au personnel enseignant et à leur école par rapport à la mise en place des ateliers de démystifications.

### **1.6 Pertinence sociale et scientifique du projet de recherche**

La recension des écrits de ce travail a bien montré toute l'attention que reçoit le phénomène de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les milieux scolaires. Cela dit, une pratique préventive ne

peut se développer ou se perfectionner sans l'aide de la recherche. Ainsi, si la recherche demeure pertinente socialement, c'est d'abord et avant tout à cause des répercussions néfastes de l'homophobie et l'hétérosexisme sur les jeunes, leurs enseignants et leurs parents. Ces effets négatifs sont empiriquement démontrés. Les travaux de recherche et les méta-analyses de plusieurs chercheurs démontrent que les adolescentes et les adolescents victimes de cette violence sont plus à risque de manquer des cours, d'abandonner l'école, de se suicider, de fuguer ou de se prostituer, d'avoir des pratiques sexuelles à risque, de consommer de l'alcool et des drogues, de vivre de l'homophobie intériorisée ou de manquer d'estime de soi (D'Augelli, Pilkington et Hershberger, 2002; Dorais et Lajeunese, 2001; Maher *et al.*, 2009; McDermott, Roen et Scourfield, 2008; Remafedi, French, Story, Resnick et Blum, 1998; Ryan, 2003). À l'âge adulte, les hommes gais ayant vécu des abus et de l'intimidation tôt dans l'adolescence sont plus à risque de contracter le VIH, de vivre de la violence conjugale ou d'avoir un épisode de dépression (Friedman, Marshal, Stall, Cheong et Wright, 2008).

L'hétérosexisme pour sa part peut avoir comme effet d'isoler le jeune, car « en voyant automatiquement des “petites blondes” et des “petits chums” chez les amis de sexe opposé d'un jeune enfant, en s'adressant continuellement à eux comme s'ils étaient tous hétérosexuels » et en ignorant la diversité sexuelle dans le curriculum scolaire, « on réduit l'homosexualité à une curieuse anomalie qui ne touche que les adultes » (Émond et Bastien Charlebois, 2007 : 51). En plus, les adolescents LGB reçoivent peu ou pas d'information sur les façons dont s'exprime leur sexualité. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi ceux-ci souffrent davantage que leurs pairs hétérosexuels de difficultés psychosociales liées au manque de reconnaissance de leur orientation, à l'intimidation ou aux agressions dont ils sont les victimes (Frappier, Girard, Meilleur et Ryan, 1997 cités par Demczuk *et al.*, 2003). L'impact que la honte, la haine de soi et la peur ont sur le cheminement sexo-affectif des jeunes LGB doit être rappelé. Ces derniers peuvent parfois compartimenter leur vie ou s'imposer de vivre des relations hétérosexuelles qui « loin d'être de simples expérimentation et vérifications, sont un effacement de soi » (Émond et Bastien Charlebois, 2007 : 51). Conséquemment, ces jeunes, une fois leur orientation sexuelle dévoilée, pourront regretter d'avoir sacrifié une partie significative de leur vie amoureuse et sexuelle. Cela est regrettable puisque Bauermeister, Johns, Sandfort, Eisenberg, Grossman et D'Augelli (2010) ont

montré que, pour les jeunes lesbiennes, gais et bisexuels (15-19 ans, N= 350), les relations amoureuses avec des personnes du même sexe étaient associées à une amélioration de l'estime de soi (chez les garçons) et une diminution de l'homophobie intériorisée (chez les filles). Enfin, on aurait tort de banaliser les effets que peut avoir à long terme un environnement de violence homophobe, particulièrement chez les jeunes garçons hétérosexuels. Kimmel et Mahler (2003) ont compilé et analysé les 28 tueries scolaires (*random schools shooting*) ayant eu lieu sur le territoire américain depuis 1982. Tous les tireurs étaient des garçons caucasiens souvent rejetés, entre autres, parce qu'ils n'étaient pas conformes aux stéréotypes de la masculinité. Pour les chercheurs, il ne fait aucun doute que l'homophobie verbale et l'intimidation dont étaient victimes ces tireurs sont associées au passage à l'acte. Or, il faut pousser l'analyse plus loin.

L'homophobie joue un rôle crucial et sous-étudié dans ces tueries scolaires. Cependant, en plus de prendre au sérieux le lien entre la performance du genre et l'homosexualité, nous proposons aussi d'investiguer les dynamiques liées aux genres dans ces cultures locales, en particulier les cultures scolaires locales, et la position typiquement hégémonique du culte du sportif (*jock culture*) et de son influence sur les préconceptions de la masculinité. Ainsi commencerons-nous à comprendre ce qui pousse les garçons vers de si horribles incidents (p. 1449, traduction libre).

Sur ce point, les données manquent au Québec pour connaître le lien ou non à faire en culture « machiste » et violence chez les jeunes hétérosexuels. L'invitation à investiguer de Kimmel et Mahler est donc toujours d'actualité.

Dans un autre ordre d'idées, une des spécificités de la recherche en service social est de chercher à développer un savoir fondé sur des problématiques propres à la pratique (Kérésit, 2007). Les organismes communautaires font la preuve, à travers une pratique flexible, non bureaucratisée et ancrée dans la communauté, que l'origine des problèmes sociaux (et la résolution de ceux-ci) est plus sociale qu'individuelle (Rondeau et Michaud, 2001 cités par Molgat, 2007). Une partie de la pertinence sociale du présent projet provient donc du fait que ce dernier s'est élaboré en partenariat avec un organisme communautaire. Le GRIS-Québec a souligné à l'étudiant chercheur la nécessité de mieux comprendre comment le personnel enseignant interagit avec les étudiants par rapport à l'homosexualité et l'homophobie avant et après un atelier dans le but d'ajuster, entre autres, la façon de faire et la préparation destinée aux enseignants. Comme les résultats de l'étude seront directement profitables à l'organisme, il était primordial de rencontrer les intervenants pour

circonscrire *avec* eux (et non pas *pour* eux) leurs besoins en matière de recherche. Dans un contexte où l'on reconnaît que le secteur communautaire est sous-financé et où la pérennité des actions et des programmes n'est jamais acquise (Coalition des Tables régionales d'organismes communautaires, 2003; Panet-Raymond et Lavoie, 2008), ce partenariat permet à l'organisme de repenser un pan de ses pratiques à un coût minime.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la pertinence scientifique, il faut savoir que très peu d'études québécoises ont tenté, à ce jour, de décrire le phénomène de la prévention de l'homophobie du point de vue du personnel scolaire. Les recherches s'attardent presque toujours à la description du phénomène, sa prévalence, ses conséquences, ou sur les moyens mis en place pour prévenir le problème. Exceptionnellement, l'étude exploratoire de Grenier (2005) s'est attardée, entre autres, à la perception de l'homophobie chez les intervenants scolaires de la région de la Capitale-Nationale. Grenier a utilisé des groupes de discussion et des questionnaires autoadministrés, et l'étude s'est déroulée dans un contexte pré-réforme scolaire, cette dernière préoccupant une portion des intervenants scolaires participant à l'étude. Bien qu'exhaustives sur le plan de la description, les conclusions demeurent vagues en ce qui concerne la perception d'efficacité des ateliers du GRIS-Québec du point de vue du personnel scolaire ainsi que sur les besoins spécifiques de ces derniers. C'est pourquoi ce projet de recherche opte pour une méthodologie différente, mettant l'accent directement sur les enseignants et les ateliers de démystifications.

## CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Cette deuxième section explique les deux éléments retenus pour constituer le cadre théorique de la recherche. Dans un premier temps, la perspective de l'interactionnisme symbolique sera définie, en particulier les concepts de déviance et de stigmatisation à la base de la perspective de l'étiquetage social, une forme d'interactionnisme. Dans un deuxième temps, le modèle de la promotion de la santé sera expliqué en précisant d'abord ce qui le distingue de la prévention à proprement parler, pour ensuite introduire brièvement une application concrète du modèle au Québec. Chacune de ses parties sur les éléments du cadre théorique est immédiatement suivie par des précisions sur leur pertinence dans le cadre de cette recherche en particulier.

### 2.1 L'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique est une perspective sociologique pragmatique américaine dont le père est le philosophe George Herbert Mead (1863-1931) (Hewitt, 2003) et qui a d'abord été approfondie et diffusée par un de ses étudiants, Herbert Blumer (Charon, 2004). Aborder le détail historique du développement de cette approche ne servirait pas le propos de ce mémoire qui s'attarde plutôt ici, dans un premier temps, à en définir les concepts fondamentaux, puis dans un deuxième temps, à approfondir les notions d'étiquetage et de stigmatisation en utilisant les travaux phares de deux des représentants reconnus de l'interactionnisme, Becker et Goffman. Il est tout de même pertinent de rappeler que la perspective interactionniste s'est développée en accord et parfois simultanément en réaction avec plusieurs autres courants. Par exemple, comme le rappelle Hewitt (2003), si l'interactionnisme symbolique partage avec le béhaviorisme l'importance accordée aux comportements observables, il prend ses distances quand il souligne que l'humain peut être conscient de ses propres conditionnements classiques et opérants, ce qui n'est pas le cas chez les animaux. Aucun conditionnement ne saurait déterminer fondamentalement l'action individuelle. Dans le même ordre d'idée, tout comme le constructivisme social, l'interactionnisme soutient que la réalité d'un phénomène ne se situe pas tant dans sa nature que dans la perception que les gens en ont. Autrement dit, la réalité est un construit social. Hewitt mentionne aussi que la



théorie psychanalytique, la théorie de l'échange social, la phénoménologie, l'ethnométhodologie, la cognition sociale et le postmodernisme sont autant de courants ayant eu un impact sur l'interactionnisme symbolique.

### 2.1.1 Définition générale

Fidèles à la pensée de Mead, les interactionnistes sont d'abord et avant tout pragmatiques. Selon eux, les individus apprennent et croient en des choses qui leur sont surtout utiles et la meilleure façon de comprendre un individu demeure de regarder ses comportements (Charon 2004). Il existe plusieurs manières de définir l'interactionnisme symbolique, mais on peut distinguer malgré tout les principes de bases suivants :

- 1) **L'action individuelle émerge des processus sociaux.** Elle ne peut pas être expliquée uniquement à partir des efforts individuels ou idiosyncrasiques (Hewitt, 2003). La perspective interactionniste met l'accent, comme son nom l'indique, sur l'interaction plutôt que sur la personnalité, la société ou l'influence des autres. Les personnes interagissent avec leur environnement; elles ne sont pas déterminées par lui. L'humain est considéré comme un être dynamique (Charon 2004).
- 2) **Les symboles demeurent cruciaux, car ils sont producteurs de sens.** « The human being, because of the symbol, does not respond passively to a reality that imposes itself but actively creates and re-creates the world acted in » (Charon, 2004 : 69). Le sens que donne une personne à son environnement peut être découvert à travers l'analyse de ses intentions, ses actions visibles ou non et verbalisées ou non (Hewitt, 2003). Il s'agit d'un concept fondamental de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1962).
- 3) **L'individu se réfère à lui-même,** c'est-à-dire que l'individu est à la fois objet et sujet de sa propre expérience. Il prend en ligne de compte ses sentiments, ses intérêts et son image de lui-même avant d'agir (Hewitt, 2003).
- 4) **Les interactions structurent l'identité des personnes.** L'identité est le résultat d'une négociation avec les autres à travers un processus d'étiquetage et de partage de ces mêmes étiquettes (Charon, 2004).
- 5) **Une spécificité de l'humain est d'être en mesure de se mettre à la place de l'autre.** C'est une faculté fondamentale qui accompagne les individus dans chacune de leur

communication avec les autres. Les personnes adaptent leur agir selon ce qu'elles pensent que les autres pensent et font (Charon, 2004). Quand les individus d'un groupe agissent de manière coordonnée, c'est parce qu'ils alignent tous leurs actions sur ce qu'ils devinent devoir faire en s'appuyant sur leur interprétation du comportement des autres; ils s'assignent un rôle qu'ils croient cohérent avec l'intention cachée derrière les gestes des autres (Blumer, 1962).

**6) La société et la culture structurent les comportements individuels, mais ce sont aussi des produits de ces mêmes comportements (Hewitt, 2003).**

Une des conséquences majeures de l'interaction entre la personne, son univers symbolique et celui des autres personnes, c'est que la personne apprend ce qu'il faut faire ou ne pas faire pour obtenir ce qu'elle veut lors de ces interactions sociales; elle s'autorégule au contact des autres et en réaction avec les étiquettes explicites ou implicites qu'on lui colle. C'est grâce à ce processus incessant d'étiquetage, selon la perspective interactionniste, que s'opèrent le contrôle social (Cahill, 2004) et l'établissement de normes ou critères pour nommer la déviance. Goffman et Becker se sont particulièrement intéressés au phénomène de la déviance et de la stigmatisation des individus. Le fruit de leur réflexion est souvent associé à la perspective de l'étiquetage social même si cette dernière n'est pas reliée stricto sensu à l'interactionnisme symbolique (Hewitt, 2003; Plummer, 1981b). Ce sont leurs définitions qui sont utilisées dans ce mémoire.

### 2.1.2 La perspective de l'étiquetage social : déviance et stigmatisation

D'emblée, il semble nécessaire d'éclaircir une question de vocabulaire ; doit-on parler de la *théorie* de l'étiquetage social ou de la *perspective* de l'étiquetage social? Si les auteurs contemporains préfèrent l'usage du terme « perspective » (Charon, 2004; Hewitt, 2004), c'est probablement, comme l'explique Plummer (1981b), à cause des critiques soulevées par l'utilisation du vocable « théorie ». Les critiques de l'étiquetage social ont présenté par le passé cette perspective comme étant une théorie limitée. Ils s'efforçaient alors de prouver qu'en tant que telle, elle était aisément falsifiable. Plummer soutient que la perspective de l'étiquetage social n'appartient pourtant pas à une branche spécifique du savoir (par exemple, à l'interactionnisme) et qu'elle ne tente pas d'établir des postulats précis par rapport à la réalité. L'étiquetage social n'est donc pas une théorie

au sens strict, mais plutôt une position paradigmatique utile pour réorienter les recherches, pour poser des questions judicieuses. C'est pour cette raison que l'expression « perspective » est plus appropriée que celle de « théorie ».

Cela étant précisé, qu'est-ce que la déviance? Elle résulte d'une transaction sociale lors de laquelle un groupe juge défavorablement le comportement d'un individu ou de plusieurs. Selon Becker (1963/1985), une action est catégorisée comme déviance si et seulement si elle a suscité une réaction. La déviance est donc une propriété non pas de l'acte, mais de l'interaction entre la personne qui le commet et celles qui y réagissent négativement. Autrement dit, la déviance n'existe pas en elle-même. Elle est la résultante d'une classification sociale de comportements émis par des catégories de personnes qui agissent de manière perçue comme menaçante et envers lesquelles la société se sent le besoin d'agir (Hewitt, 2003). Il arrive souvent que l'individu étiqueté de déviant puisse estimer qu'il s'agit d'un jugement à partir de normes auxquelles il n'adhère pas. Le processus de désignation du normal et du déviant semble donc politique et fait l'objet de désaccords et de conflits. L'attention du public, de la société, est indispensable dans la création d'une norme. Il faut que la collectivité s'approprie la norme et l'instaure comme telle, sinon, nul ne transgresse rien. Becker explique que, par la suite,

[une] fois qu'une norme existe, il faut qu'elle soit appliquée à des individus déterminés [...]. Il faut découvrir des délinquants, les identifier, les appréhender et prouver leur culpabilité (ou bien remarquer qu'ils sont « différents » et les stigmatiser pour cette non-conformité, dans le cas de groupes déviants qui [...] restent dans la légalité (1963/1985 : 186).

Si la création des normes et la stigmatisation sont des processus interactifs, le processus d'adhésion à la déviance est lui aussi collectif et interactionniste puisqu'il nécessite la coopération visible ou non de plusieurs personnes. Les déviants analysent les retombées que leurs comportements ont sur eux et sur les autres (Becker, 1963/1985). Ce processus fait d'ailleurs écho à deux des principes de base de l'interactionnisme symbolique décrits précédemment; l'individu, dans ce cas-ci le déviant, non seulement se réfère à lui-même pour évaluer l'impact qu'a la déviance dans sa vie, mais il se met simultanément à la place de ses pairs déviants et non déviants pour juger ses actions et faire des choix. Enfin, il est nécessaire de comprendre, notamment dans le cadre de ce mémoire qui traite d'une problématique ayant comme trame de fond

l'homosexualité réelle ou présumée des personnes, que l'étiquetage n'est pas la cause de la déviance. Le fait, par exemple, qu'une personne vive avec un partenaire de même sexe ne découle pas bêtement du fait qu'on ait étiqueté cette personne d'homosexuelle. Avoir une relation sexuelle avec une personne de même sexe peut pourtant être considéré comme un comportement déviant dans le sens utilisé par Becker. Cela dit, la contribution majeure de la perspective de l'étiquetage social demeure « d'attirer l'attention sur les conséquences qu'implique, pour un individu, le fait d'être étiqueté comme déviant : il lui devient plus difficile de poursuivre les activités ordinaires de sa vie quotidienne » (Becker 1963/1985 : 203). L'effet néfaste que produit l'étiquetage sur les personnes est encore plus clair avec le concept de stigmaté élaboré par Goffman.

De manière similaire à Becker, Goffman s'intéresse à la déviance, mais sous l'angle de la stigmatisation des personnes. Il cherche à circonscrire ce qu'est un stigmaté et son effet sur la vie des gens étiquetés. Pour Goffman (1963), le stigmaté est un attribut profondément discréditable parce qu'il est jugé tel par les autres. Une personne stigmatisée est d'une certaine manière disqualifiée dans son rapport avec autrui. Comme c'est le cas de la déviance, un attribut stigmatisé dans certains cas ne l'est pas dans d'autres. Goffman rapporte l'exemple du jeune garçon de classe moyenne qui fréquente une bibliothèque. Le fait d'être trouvé dans cet endroit ne sera pas embarrassant pour lui. Or, un membre du crime organisé peut se sentir mal perçu par ses pairs s'il est surpris en train de pénétrer dans une bibliothèque (Goffman, 1963 : 3). De plus, les gens stigmatisés se voient souvent attribuer d'autres caractéristiques indésirables ou bizarres (par exemple, un sixième sens) qui servent à mettre l'accent sur la différence, à marginaliser les individus.

Par ailleurs, une personne peut avoir un attribut ou des comportements qui ne sont pas immédiatement perceptibles aux autres, mais qui peuvent, une fois découverts, jeter un discrédit sur elle. Le stigmaté peut donc émerger de la connaissance lorsqu'il n'est pas concrètement visible aux yeux des autres. Goffman nomme ces personnes potentiellement stigmatisables « discréditables ». Le dilemme est alors pour elles de révéler ou non leur « différence », à qui, quand, comment et où. Hewitt (2003) souligne qu'il ne faut pas sous-estimer la difficulté de résoudre le dilemme que cela représente, car l'identification à la déviance ou à un stigmaté a

tendance à établir une identité déviante à la personne entière et à nier les autres identités possibles, surtout si la déviance est considérée comme particulièrement grave.

En résumé, lorsque l'on regarde la société à travers le prisme de la perspective de l'interactionnisme symbolique, on constate que l'individu n'est ni soumis à des déterminismes biologiques ou comportementaux ni contrôlé par des mécanismes sociaux dont il serait le produit. Même si le comportement d'un individu émerge de l'interaction sociale, ce dernier possède la faculté unique de créer du sens autour de lui grâce aux symboles qu'il partage et construit avec autrui. Se faisant, l'individu se réfère à lui-même à la fois qu'il se met à la place des autres. C'est ainsi que se construit une société normée qui est simultanément le résultat et la cause des actes des gens qui la composent. Il advient que des personnes agissent hors des normes de leur groupe de référence ou qu'elles possèdent malgré elles des attributs considérés indésirables, ce que les interactionnistes nomment respectivement la déviance et le stigmate. Dans les deux cas, le processus d'étiquetage est social et se trouve hors de soi, ce qui peut avoir un effet destructeur sur l'individu.

## **2.2 Pertinence des perspectives pour la recherche**

La perspective interactionniste, de part son pragmatisme et l'intérêt qu'elle porte à la construction du sens et à l'interaction entre les personnes, permet de décortiquer le phénomène de l'homophobie (et de sa prévention) de manière particulièrement pertinente pour la présente recherche puisque l'objectif est d'évaluer les besoins des enseignants et de comprendre l'interaction entre leur perception de l'homosexualité et de l'homophobie, les ateliers du GRIS-Québec et le milieu scolaire. Pour bien comprendre la pertinence de ce cadre théorique pour analyser les résultats obtenus, il est nécessaire d'introduire le fruit de la réflexion des auteurs interactionnistes s'étant attardés sur les questions du genre et de l'orientation sexuelle.

Jusqu'à présent, ce document tenait pour acquises la normalité et la réalité de l'homosexualité et de la bisexualité. Or, une recherche sur l'homophobie peut difficilement s'abstenir de définir ces concepts. Qu'est-ce que l'homosexualité et la bisexualité? Plus généralement ici, comment

déterminer objectivement l'orientation sexuelle d'une personne, mais selon un point de vue interactionniste. À ce propos, Stein (1997) considère que l'orientation sexuelle n'est pas un phénomène à la base biologique. Il s'agit plutôt d'un ensemble multiple de déterminants individuels, interpersonnels et sociaux, eux-mêmes dérivés de diverses caractéristiques biologiques, biographiques et culturelles. La recherche de causes uniquement biologiques pour une réalité complexe et fluide comme l'orientation sexuelle se fait nécessairement au détriment des données historiques et scientifiques en plus d'être épistémologiquement défailante. L'interactionnisme symbolique en particulier (mais aussi le socioconstructivisme en général) rejette tout essentialisme en ce qui concerne la sexualité humaine et ne considère pas non plus « comme allant de soi la normalité hétérosexuelle, celle du plus grand nombre, à laquelle s'adjoindrait, comme un phénomène exceptionnel, mais naturel, une minorité homosexuelle » (Chamberland, 1997 : 11). Il introduit plutôt une distinction fondamentale entre les catégories sexuelles et les identités, entre les actes sexuels et leurs significations.

Pour les interactionnistes, l'homosexualité est relative, historiquement déterminée, sa définition est changeante et cette dernière, en tant qu'étiquette, a souvent un impact fortement destructeur sur l'expérience de la personne (Plummer, 1981b). D'après Marshall (1981), la catégorisation d'une orientation sexuelle quelle qu'elle soit doit tenir compte du sexe biologique, de l'identité de genre (la conviction d'être un homme ou une femme), du rôle de genre (agir selon les attentes reliées à notre sexe), du comportement sexuel, ainsi que de la signification donnée aux expériences sexuelles par la personne elle-même. Malgré tout, il appert que le classement d'une personne dans la catégorie « homosexuelle » se fait souvent uniquement par rapport à son « efféminement » pour un homme, et par rapport à la masculinité perçue pour une femme (Marshall, 1981), cela étant encore plus vrai, comme la recension le montre, chez les jeunes fréquentant les écoles secondaires.

Il semble ainsi de plus en plus difficile de nos jours de sérieusement concevoir l'humain et sa sexualité d'une manière binaire ou dichotomique; homme ou femme, masculin ou féminin, hétérosexuel ou homosexuel. Sans nier l'existence d'êtres humains mâles et femelles, les interactionnistes veulent comprendre en quoi cette distinction est utile ou nécessaire, et surtout,



par quels processus les humains sont-ils socialisés tout au long de leur vie pour se conformer à cette dichotomie (Charon, 2004). Par ailleurs, le terme « diversité sexuelle » utilisé par Dorais (1999) semble plus approprié pour résumer la complexité et la pluralité de l'expression de la sexualité des individus de toutes les orientations sexuelles. Ce chercheur synthétise bien aussi l'affrontement entre les thèses essentialistes sur l'orientation sexuelle et les constructivistes — dont fait partie la perspective interactionniste. Alors que les essentialistes à travers, par exemple, la biopsychologie ou la psychanalyse considèrent que le comportement sexuel est inné ou fixé très tôt dans l'enfance, les constructivistes voient le comportement sexuel comme étant « potentiellement labile et fluide, au gré de l'histoire des individus et des cultures » (Dorais, 1994 : 115). Ainsi, au lieu de se questionner sur l'origine de l'homosexualité, « [ils] prennent pour acquis la diversité de la sexualité humaine et posent la question "pourquoi l'homophobie ?" » (Dorais, 1993 : 54).

Le fait d'être étiqueté comme homosexuel, en tant que stigmaté, a des conséquences néfastes sur la santé des personnes, mais aussi sur leur vie sociale et leur intégration. Ce processus d'étiquetage d'une personne contribue à la modeler selon l'image que les autres ont d'elle. On se retrouve alors devant un phénomène de prophétie autoréalisante : « la participation à des groupes plus respectueux des normes conventionnelles tend à devenir impossible, même lorsque les conséquences de l'activité déviante en question n'auraient par elles-mêmes jamais entraîné l'isolement de son auteur, si celle-ci n'avait pas été publiquement connue et n'avait pas suscité de réactions » (Becker, 1963/1985 : 57). Parallèlement, les groupes jugés déviants cherchent à rationaliser leur position. La communauté homosexuelle est un exemple typique du groupe qui a élaboré des justifications historiques, juridiques et psychologiques pour expliquer et justifier sa « déviance »<sup>2</sup> (Becker, 1963/1985). En requestionnant les normes hétérosexistes et homophobes,

2 En 1963, l'homosexualité était encore considérée comme une maladie mentale et comme « état » déviant (Maher *et al.*, 2009) et illégal (Robison, 2009). Il importe de ne pas décontextualiser les travaux de Becker et de Goffman écrits à cette époque. Ces auteurs utilisent à maintes reprises l'exemple des homosexuels ou de l'homosexualité pour illustrer leurs propos sur la déviance et la stigmatisation. Or, les textes de Becker et Goffman sont d'autant plus pertinents qu'ils étaient étonnamment neutres pour l'époque. Une lecture attentive des exemples abordant l'homosexualité dans leurs travaux ne permet pas de conclure que Becker ou Goffman considéraient l'homosexualité comme un mal ou une maladie. Ils relevaient simplement, sans se prononcer sur la normalité intrinsèque du phénomène, que les personnes dites « homosexuelles » étaient stigmatisées. D'ailleurs, puisque Goffman cite Hooker à quelques reprises dans *Stigma* (1963, chap. 2-3), il est logique de croire qu'il ait été influencé par ce dernier qui, à la fin des années 1950, décrivait déjà le mode de vie des homosexuels de manière empirique et qui est reconnu aujourd'hui comme une icône de la « libération » homosexuelle avec ses recherches fortement opposées au



en réclamant leur l'égalité juridique en s'appuyant sur les chartes des droits et les principes de libertés et d'égalité (Robinson, 2009, prologue et annexe 4) et grâce à un développement de la recherche empirique sur ce thème (Maher *et al.*, 2009), la population LGBT est passée d'invisible, illégale et malade, à visible, légale, et psychologiquement et biologiquement saine. Elle est devenue ainsi la population dont les droits ont le plus progressé au Québec dans les trente dernières années (CDPDJ, 2007). Cela prouve un autre point de la pensée de Becker; les actes et les définitions de ce qui est considéré comme déviant sont historiquement structurés. Un comportement défini comme déviant à un moment « x » peut ne plus l'être au moment « y » sans que cela signifie qu'il l'était réellement à aucun de ces moments. Enfin, la conséquence de l'étiquetage dans la vie des LGB est bien réelle. La pression homophobe et hétérosexiste fait en sorte que les personnes non hétérosexuelles masquent leur orientation sexuelle. Ceux et celles durement rejetés par un entourage homophobe peuvent en venir à la conclusion que c'est seulement en s'identifiant à la communauté homosexuelle qu'elles et ils pourront enfin se sentir bien dans leur peau et se construire une identité propre (Hewitt, 2003). Au bout du compte, cela n'est pas sans être paradoxal. L'étiquetage contrôle, blesse et inhibe les individus LGB, mais simultanément, leur procure un confort et sécurité en façonnant une communauté d'appartenance. Plummer note le paradoxe; malgré le fait que l'étiquette de « gai » ou de « lesbienne » soit relative, historique, que sa définition change dans le temps et qu'elle soit généralement aliénante pour les personnes homosexuelles, « il est difficile de croire que les "homosexuels joyeux et libérés [d'aujourd'hui]" aient pu obtenir leur "libération" sans elle » (1981b : 29, traduction libre).

En bref, le cadre de réflexion qu'offre l'interactionnisme symbolique permet de saisir la mouvance des perceptions autour du phénomène des orientations sexuelles et des étiquettes homophobes. Globalement, cette perspective met en relief l'écueil que peut-être l'étiquetage, quel qu'il soit. Ainsi, s'il ne faut pas stigmatiser les membres de la diversité sexuelle, en l'occurrence, les élèves du secondaire, il est tout autant crucial de ne pas étiqueter les enseignants « d'homophobes ». Comment alors serait-il possible de pousser l'analyse plus loin si les répondants à la recherche étaient déjà présumés homophobes ou non, hétérosexistes ou non? Si les milieux scolaires étaient

---

modèle pathologique de l'homosexualité (*disease model*) (Maher *et al.*, 2009 : 925).

jugés « ouverts » ou « fermés » à la diversité sexuelle, sans tenir compte de la perception symbolique que les activités de prévention peuvent avoir aux yeux des enseignants? C'est précisément contre cette erreur que Becker met en garde les chercheurs. Selon lui, « [définir] quelque chose comme déviant ou comme un problème social rend la démonstration empirique superflue et [protège le chercheur] du risque de découvrir que [ses] préconceptions sont inexactes » (Becker, 1963/1985 : 227). Introduire des jugements moraux dans des définitions pour les mettre à l'abri des vérifications empiriques devient ce qu'il appelle, non sans humour, du « sentimentalisme ». Aborder l'univers de la prévention de l'homophobie dans les écoles du point de vue des enseignants commande que cela se fasse avec cette ouverture et cette neutralité que Becker et Goffman incarnent, afin que la souffrance bien réelle des victimes de l'homophobie ne vienne pas occulter par inadvertance le vécu des enseignantes et enseignants. Or, l'interactionnisme symbolique, en tant que perspective, ne permet pas, à elle seule, de bien cerner l'expérience de ces derniers. Afin de mieux circonscrire le phénomène de la prévention, il faut faire appel à un autre modèle. Celui qui a été retenu pour cette recherche est celui de la promotion de la santé.

### **2.3 Le modèle de la promotion de la santé**

Le second élément du cadre théorique sur lequel s'appuie la présente recherche est en fait un modèle théorique et empirique. Ce qui suit définit la promotion de la santé. Ce faisant, elle sera distinguée de la prévention pour en expliquer les points de divergences et les points communs. Puis, avant de présenter comment cela s'applique à la prévention de la violence et de l'homophobie dans les écoles, un modèle retenu par l'Institut de santé publique du Québec est brièvement présenté parce qu'il synthétise les notions fondamentales et qu'il permet de constater globalement comment le politique, spécifiquement au Québec, envisage et oriente la promotion de la santé et la prévention de l'homophobie, notamment à l'école.

#### **2.3.1 Définitions : promotion et prévention**

La promotion de la santé et la prévention, contrairement à ce qu'on pourrait penser de prime abord, ne sont pas des concepts synonymes, bien qu'elles soient fondamentalement

complémentaires. D'après le glossaire du bureau européen de l'Organisation mondiale de la santé, la promotion de la santé :

est un processus visant à rendre l'individu et la collectivité capables d'exercer un meilleur contrôle sur les facteurs déterminants de la santé et, de ce fait, d'améliorer leur santé. [...] La promotion de la santé, en tant que principe, engage la population entière dans le contexte de sa vie quotidienne. L'essentiel est la participation effective du public à la définition des problèmes, à la prise de décision et aux activités mises en oeuvre pour modifier et améliorer les facteurs déterminants de la santé (Nutbeam, 1986 : 22).

La promotion de la santé requiert donc la mobilisation de toute une population et de divers secteurs de la société pour qu'ainsi l'environnement contribue à la santé des personnes.

Conséquemment, tout ce qui empêche l'adaptation réciproque entre la personne et son environnement doit être considéré comme un obstacle à la santé. La pauvreté, la pollution, la discrimination nuisent à la santé physique et mentale des individus. Il faut permettre à la communauté d'identifier ce type d'obstacles et augmenter leur capacité de pouvoir d'agir sur ces derniers. La distribution de la richesse collective, une éducation de qualité ou un environnement sain favorisent, de leur côté, l'augmentation et le maintien de la santé globale d'une communauté (Blanchet, Laurendeau et Perreault, 1990). Le mot communauté fait référence ici à un groupe d'individus vivant dans une zone géographique définie partageant une culture, des valeurs, des normes, une place dans une structure sociale et qui sont conscients leur identité en tant que groupe (Nutbeam, 1986).

Ce que vise la promotion de la santé, c'est l'augmentation des conditions qui favorisent la santé globale. On parle alors en termes de déterminants de la santé (par exemple, le soutien social, l'emploi, le revenu) plutôt que de facteur de risques, ce qui est plutôt associé à la prévention. Lorsque l'on fait référence au soutien social, on réfère à l'aide à laquelle les personnes ou les groupes ont accès pour affronter les difficultés relationnelles, monétaires, environnementales, etc. Le soutien social inclut principalement le « secours émotionnel, le partage d'information et l'approvisionnement en biens et en services matériels » (Nutbeam, 1986 : 31).

Selon Martin et Anctil (n.d.), deux conceptions de la promotion de la santé orientent la position québécoise : la position américaine (nommée *Healthy people*) et la position européenne soutenue par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Alors que la position américaine met l'accent sur l'individu et sur les habitudes de vie saines, celle de l'OMS est plus globale et insiste davantage sur l'amélioration des conditions favorables à la santé comme la situation économique, l'égalité de l'accès aux services de santé, et ainsi de suite. Toujours selon Martin et Anctil, ces positions sont toutes les deux importantes puisqu'elles sont complémentaires. Le champ d'action de la position américaine vise la modification comportementale grâce à des mesures comme des lois antitabac ou des sessions de gestion du stress. Le champ d'action de la position européenne se situe plutôt au niveau collectif et elle vise le changement social par l'entremise de politiques publiques ou de l'organisation communautaire.

La prévention, quant à elle, « vise essentiellement la réduction des problèmes de santé dans le sens d'état optimal. Ces problèmes sont classés par ordre de priorité et surveillés selon des critères de fréquence, de gravité, de potentiel et de faisabilité d'intervention » (Martin et Anctil, n.d. : 7). Cette approche s'intéresse d'abord et avant tout aux facteurs de risque (comportements, agents stressants) des maladies et se concentre sur les personnes qui y sont le plus exposées. On tend alors à segmenter la population en groupes à risque compartimentés d'après les risques inhérents à chacun comme le tabagisme ou les maladies cardiovasculaires. La prévention se subdivise en trois secteurs, soit primaire, secondaire et tertiaire. La prévention primaire vise les causes spécifiques des problèmes de santé et cherche à empêcher leur apparition. La prévention secondaire cherche à freiner la progression de la maladie, notamment par le dépistage. Enfin, la prévention tertiaire tente de diminuer la rechute ou les effets des problèmes de santé grâce, entre autres, à la réadaptation (Nutbeam, 1986).

Comment différencier la promotion de la santé de la prévention (surtout primaire)? Elles se distinguent en ce qui concerne leurs objectifs, leurs cibles d'intervention et les modèles théoriques sous-jacents. Elles se ressemblent cependant en ce qui a trait aux stratégies (ou méthodes d'intervention) employées et aux rôles des intervenants, ce qui crée parfois de la confusion (Blanchet *et al.*, 1990). Premièrement, les **objectifs** de la prévention sont correctifs. On cherche à

réduire les facteurs de risque. À l'opposé, l'approche de la promotion vise le développement de conditions favorables à la santé (Blanchet *et al.*, 1990). Deuxièmement, en prévention, les **cibles** sont spécifiques et restreintes, c'est-à-dire que l'on vise des personnes ou des groupes à risque d'éprouver un problème de santé déterminé. À l'inverse, les cibles de la promotion sont vastes et générales. On s'adresse à la population en générale ou à des groupes cibles qui ne remplissent pas toutes les conditions fondamentales pour vivre et rester en santé : revenu adéquat, accès et soutien à l'éducation, intégration sociale, etc. (Blanchet *et al.*, 1990). Martin et Anctil (n.d.) expliquent que les groupes cibles en promotion de la santé diffèrent des groupes à risque de la prévention. Ces derniers sont susceptibles d'être atteints d'un problème de santé précis et sont circonscrits par des données épidémiologiques (par exemple, les fumeurs, les consommateurs d'alcool ou de drogues, les personnes aux prises avec un problème d'obésité, etc.). Le groupe cible est un segment de la population concerné par une information, un service, un projet ou une action. Ainsi, les jeunes des écoles secondaires, les citoyens vivant dans un quartier défavorisé précis, les femmes monoparentales représentent des groupes cibles typiques en promotion de la santé. Troisièmement, les **modèles théoriques** à la base de la promotion et de la prévention sont distincts. La prévention repose sur le modèle clinique et le modèle de santé publique. Le principe fondamental qui unit ces modèles est que la prévention des problèmes de santé est possible si on élimine les facteurs de risques spécifiques à leurs sources. La promotion de la santé repose plutôt sur les modèles écosystémique et socioculturel. La santé est vue comme étant le résultat de l'interaction entre divers déterminants socioéconomiques et environnementaux. La nature des interventions doit donc être multidimensionnelle (Blanchet *et al.*, 1990).

La confusion existant entre l'approche promotionnelle et l'approche préventive repose peut-être d'abord sur le fait que les **stratégies**<sup>3</sup> utilisées en promotion de la santé sont équivalentes à celles employées en prévention primaire. Les méthodes d'intervention de la prévention secondaire et tertiaire sont plutôt correctives et correspondent en gros au dépistage, au traitement et à la réadaptation (Blanchet *et al.*, 1990). Or, en prévention primaire et en promotion, on s'entend habituellement pour distinguer six stratégies d'intervention communes : 1) la communication, 2) l'éducation pour la santé, 3) le marketing social, 4) le développement communautaire, 5) l'action

---

3 Synonyme ici de « méthodes d'intervention ».

politique et 6) le changement organisationnel (Blanchet, 2001; Blanchet *et al.*, 1990; voir aussi Martin et Anctil, n.d.). Une stratégie peut servir les deux approches, la ligne de démarcation est donc mince entre les deux. Pour illustrer cela, on peut utiliser l'exemple de la violence chez les jeunes<sup>4</sup>. Une intervenante, dans l'optique d'une approche préventive primaire, peut utiliser la stratégie de « l'éducation pour la santé » en préparant un programme de gestion de la colère auprès d'adolescents agresseurs fréquentant une école défavorisée. La même intervenante, sous l'angle de la promotion de la santé, peut employer la même stratégie, mais cette fois en animant des ateliers de prise de conscience au sujet des raisons qui conduisent à l'utilisation de la violence s'adressant à tous les jeunes de cette même école. Bien que la stratégie soit la même dans les deux cas, le premier tient de la prévention de la violence alors que le second, de la promotion de la santé mentale et physique.

Par ailleurs, une seconde raison pour laquelle prévention primaire et promotion sont souvent confondues tient dans la similarité des **rôles** des intervenants. Si les interventions en prévention secondaire et tertiaire sont de nature thérapeutique et reposent principalement sur la compétence des intervenants, les interventions de prévention primaire et de promotion de la santé sont plus larges et « elles nécessitent la participation d'un plus grand nombre de personnes. L'amélioration de la santé ne repose plus sur les seules épaules des intervenants, mais devient une entreprise sociale où chacun a un rôle actif à jouer » (Blanchet *et al.*, 1990 : 9). L'implication de la communauté devient cruciale et le rôle de l'intervenant devient beaucoup celui d'un mobilisateur des personnes et des ressources.

### 2.3.2 Un modèle québécois

S'il est utile de distinguer la promotion de la prévention pour comprendre les enjeux spécifiques de chaque approche, il faut aussi concevoir ses approches comme complémentaires (Blanchet *et al.*, 1990), voire interdépendantes. Concrètement, sur le terrain, les interventions s'enchevêtrent et il est parfois complexe de départager celles appartenant à l'une ou l'autre des approches. À ce propos, bien que la promotion de la santé mentale et la prévention des troubles mentaux soient de plus en plus au cœur des pratiques québécoises, il existe peu de modèles empiriques articulant

---

4 Inspiré par Martin et Anctil (n.d. : 10).



simultanément promotion et prévention, la plupart étant explicatifs et théoriques (D'Amours, Poissant, Desjardins, Laverdure et Massé, 2008). Cela dit, l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) adopte un modèle conceptuel qui s'appuie sur des données empiriques. Ce dernier a été construit à partir du modèle préventif d'Albee et Finn (1993) et de celui de MacDonald et O'Hara (1998), plutôt promotionnel (cités par D'Amours *et al.*, 2008). Il facilite la mise en place de mesures pertinentes en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux. Ce nouveau modèle proposé par l'INSPQ prend en considération dix catégories de facteurs associés à la santé mentale et sur lesquels il faut agir. Cinq sont des facteurs favorisant la santé, les cinq autres en gênent le développement. Les déterminants positifs sont les ressources personnelles, l'estime de soi, le soutien social, l'inclusion sociale et les environnements favorables, alors que les déterminants négatifs sont les facteurs biologiques négatifs, le stress, les inégalités socioéconomiques, l'exclusion sociale et les environnements défavorables (D'Amours *et al.*, 2008; Desjardins *et al.*, 2008). Le principe de base du modèle est que l'amélioration de la santé mentale de la population exige une action sur l'ensemble des facteurs sociaux; d'un côté, par l'augmentation des cinq facteurs de protection, et de l'autre, par la réduction des cinq facteurs de risque associés aux troubles mentaux (Desjardins *et al.*, 2008 : figure 3).

#### **2.4 Pertinence du modèle de promotion de la santé pour la recherche**

L'utilité du modèle de la promotion de la santé dans le cadre de cette recherche se trouve d'abord dans le fait qu'il permet une analyse plus large des actions posées dans les écoles. En même temps, un modèle comme celui de l'INSPQ permet de dépasser le niveau explicatif et théorique en donnant des preuves empiriques de l'efficacité ou non d'employer une approche promotionnelle dans les écoles tout en facilitant la mise en place de programmes complets. Il s'agit d'un second avantage. En effet, alors que la recension des écrits de Desjardins *et al.* (2008) montre que les conséquences néfastes de la violence à l'école sur l'estime de soi, la santé mentale, le rendement scolaire et l'augmentation des troubles du comportement autant chez les victimes que chez les agresseurs<sup>5</sup> sont empiriquement démontrées, elle montre aussi qu'il existe plusieurs mesures efficaces en promotion de la santé mentale pour enrayer le problème. Pour ces auteurs, les

---

5 Parfois un jeune combine les deux rôles à la fois.



recherches démontrent que les programmes les plus efficaces en matière de prévention de la violence sont ceux qui appliquent les principes écosystémiques et les stratégies de la promotion de la santé, c'est-à-dire ceux qui visent non seulement les habiletés sociales des jeunes, mais aussi celles de leur milieu familial, scolaire et communautaire. Ainsi, les programmes axés uniquement sur le développement d'habiletés chez les élèves semblent moins efficaces que ceux qui mobilisent la participation des enseignants, des directions d'écoles et les étudiants ou les associations étudiantes (Vreeman et Carroll, 2007 cités par Desjardins *et al.*, 2008).

Conformément aux conclusions que tire l'INSPQ de ses analyses des recherches sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et prévention des troubles mentaux, ainsi qu'au *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a préparé un outil de référence sur l'homophobie (MELS, n.d.). Pour le ministère, compte tenu d'un certain silence entourant la violence homophobe scolaire, il est crucial que toute l'équipe-école soit impliquée dans la prévention. Ainsi, le MELS considère que

la planification de l'intervention face à la violence homophobe doit s'inscrire dans une stratégie locale d'intervention pour prévenir et traiter la violence à l'école. Une telle stratégie sera plus efficace et plus simple si elle passe par un processus de mobilisation, de prise de position claire, de concertation, de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation et si elle précise les rôles et les responsabilités de tous, voire les parents et les membres de la communauté. Tous, élèves comme adultes, doivent être informés de la position de l'école et elle doit être utilisée concrètement et évoquée dans le code de vie de l'établissement (MELS, n.d. : 5).

Cela correspond directement aux objectifs, aux cibles et aux modèles théoriques propres à l'approche promotionnelle, telle qu'expliquée ci-dessus. En bref, pour qu'une intervention préventive en matière d'homophobie soit efficace, les quatre caractéristiques suivantes doivent être réunies : 1) l'intervention doit correspondre à la réalité de l'école, 2) elle doit compter sur l'engagement de tous, 3) elle doit viser une compréhension commune et partagée et enfin, 4) elle doit inclure des actions proactives éducatives et coercitives adaptées sur le plan de développement des jeunes (MELS, n.d., section prévention et traitement).

En ce qui concerne le GRIS-Québec, il semble que les démystifications que l'organisme propose aux écoles soient un bon moyen de contribuer à au moins quatre des cinq facteurs favorables à la

santé du modèle de l'INSPQ. En effet, la rencontre des bénévoles LGB et l'information qu'ils partagent permettent aux jeunes de toutes les orientations sexuelles, du moins théoriquement, d'augmenter leurs **ressources personnelles** (surtout par rapport à leurs connaissances) (D'Amours *et al.*, 2008), et spécifiquement en ce qui concerne les jeunes LGB, d'augmenter le sentiment de **soutien social**, d'**inclusion sociale** et d'**estime de soi**. Pour finir, toujours selon l'approche promotionnelle, les ateliers du GRIS-Québec correspondent à une stratégie d'éducation à la santé, car ils visent un changement par rapport aux « valeurs, aux attitudes, aux habiletés et aux comportements » des jeunes (Blanchet, 2001 : 168). Ils correspondent aussi à une forme d'action communautaire puisqu'ils sont dispensés par des bénévoles mobilisés par un organisme de leur région et favorisent la mise en place d'activités locales.

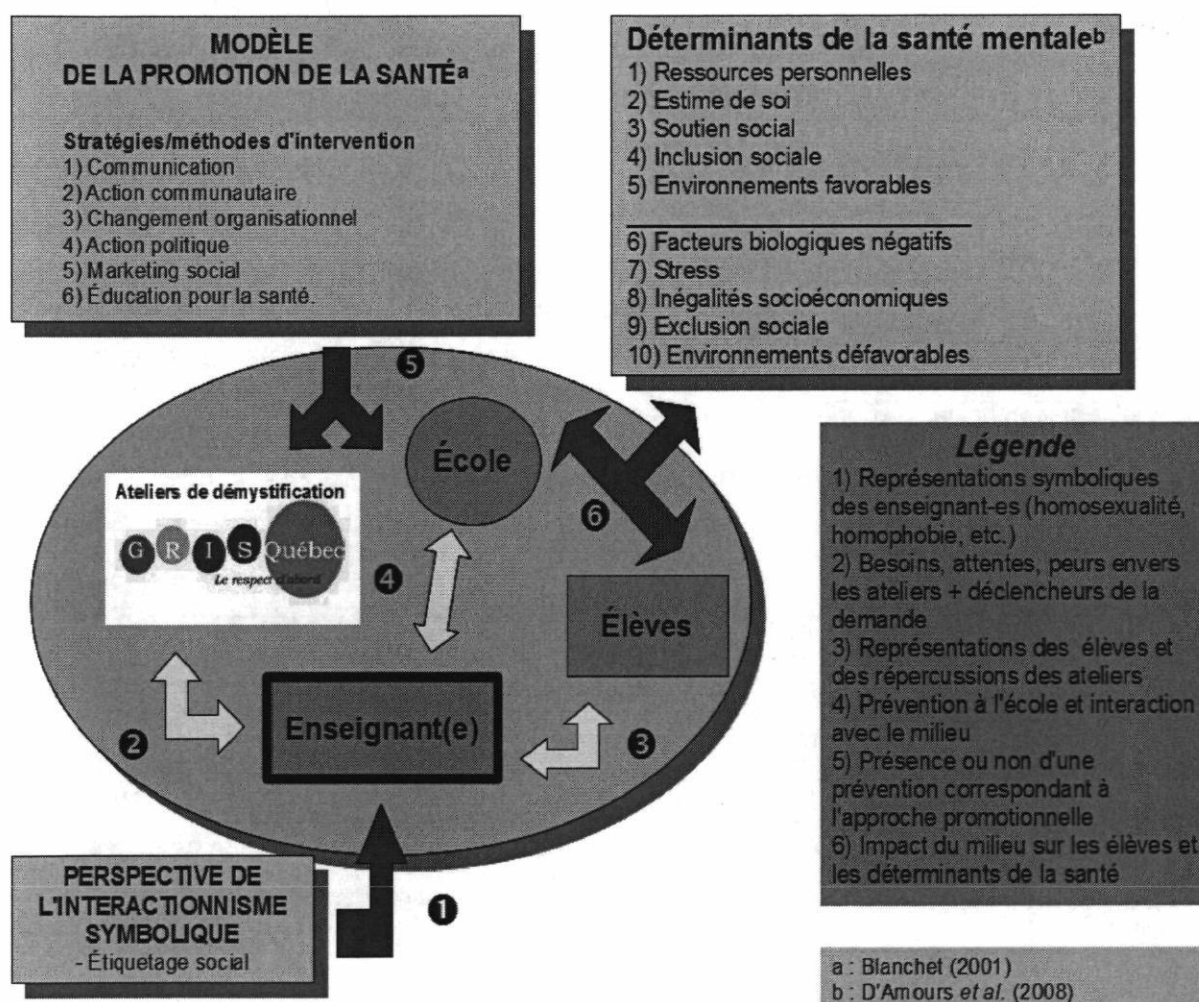
## 2.5 Résumé du cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche repose sur deux éléments distincts mais complémentaires. D'un côté, la perspective de l'interactionnisme symbolique est un élément théorique qui permet d'approfondir la compréhension que l'on peut avoir d'un phénomène avec une neutralité particulièrement cruciale dans le contexte d'une recherche explorant l'homophobie qui revêt elle-même un aspect moral et personnel important. L'interactionnisme permet de comprendre les orientations sexuelles, l'homophobie et l'hétérosexisme comme des phénomènes profondément sociaux et changeants. Il est avantageux alors d'orienter la recherche de manière à ce que la méthodologie et l'analyse reflètent cela. Poser un regard interactionniste sur les données fournies par les répondants permettra de comprendre les liens qu'ils entretiennent avec les élèves et leur milieu, et de mieux dresser le portrait de leurs perceptions et de leurs besoins. En ce sens, cela permettra de répondre adéquatement au premier sous-objectif de la recherche qui est de dresser un portrait des perceptions qu'ont les enseignantes et les enseignants de la masculinité et la féminité, des droits des personnes LGB, et du vocabulaire homophobe.

Par ailleurs, le modèle de la santé est un élément dont la pertinence est empiriquement démontrée, ce qui est important dans le contexte où cette recherche se veut ancrée dans la

pratique du service social; le but de la recherche, au final, est de fournir des savoirs pratiques et non seulement théoriques. L'analyse des données à travers la loupe du modèle promotionnel permettra de contextualiser les besoins et les perceptions des répondants et de répondre au deuxième sous-objectif de la recherche qui est de décrire les méthodes d'interventions de lutte contre l'homophobie prenant place dans leur l'école. Le schéma ci-dessous illustre l'articulation des deux éléments du cadre théorique.

### Schéma conceptuel de la recherche



En conclusion, la complémentarité de la perspective interactionniste et du modèle promotionnel s'appuie sur un postulat similaire; l'interaction entre les individus construit la société et la santé de ces derniers dépend en grande partie de la manière dont ces mêmes interactions influent favorablement ou défavorablement sur les déterminants de la santé. Ce cadre théorique cherche donc l'équilibre en théorie et pratique, individualité et société.

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a été écrit de manière à montrer l'adéquation entre les critères de scientificité reconnus en recherche qualitative, le cadre théorique et la problématique de la recherche. Il comporte plusieurs courtes sections distinctes qui décrivent de manière exhaustive la méthodologie employée dans cette recherche : l'approche et le type de recherche, la population à l'étude et la technique d'échantillonnage retenue. Par la suite, se trouve une description des répondants à l'étude, de la manière dont les données ont été recueillies, de l'opérationnalisation des concepts de base de la recherche et de l'élaboration de la grille d'entrevue. Enfin, ce chapitre explique comment les résultats ont été vérifiés, donne un résumé du protocole éthique respecté, décrit non seulement le déroulement général de la recherche, mais aussi les biais potentiels liés à l'interaction entre l'étudiant chercheur et le GRIS-Québec, pour enfin se conclure sur le procédé suivi lors de l'analyse des données.

### 3.1 Approche

Une approche qualitative a été retenue pour la réalisation cette recherche, et ce, pour trois raisons. La première, c'est que les objectifs mêmes de la recherche orientent celle-ci vers une approche qualitative. En effet, l'objectif général de la recherche étant de recueillir l'évaluation que font *eux-mêmes* les enseignants de leurs besoins exige un travail de *compréhension* de la perception du personnel enseignant. La démarche scientifique employée correspond à ce que décrivent Alami, Desjeux et Garabua-Massaoui, c'est-à-dire une démarche qui distingue

les pratiques — ce que font les acteurs — des représentations. Dans les représentations [il faut distinguer] leurs perceptions — comment ils voient ou décrivent quelque chose —, leurs opinions — les jugements de valeur qu'ils portent sur leurs perceptions —, et leur imaginaire — le sens qu'ils leur donnent (2009; 27).

La deuxième raison justifiant le choix de cette approche est que le cadre théorique s'appuie sur la perspective de l'interactionnisme symbolique. Conséquemment, sur le plan méthodologique, il convient d'utiliser une approche qui reconnaît, tout comme l'interactionnisme, le rôle central de l'intentionnalité et des valeurs (Laperrière, 1997); il doit y avoir une adéquation entre l'utilisation

du cadre théorique et l'approche méthodologique de la recherche. Enfin, l'aspect pragmatique et engagé de la recherche est bien servi par la cueillette de données de type qualitatif. Padget (1998) souligne à ce propos que faire de la recherche qualitative est un moyen efficace de fusionner science et activisme. Même si l'intention ici n'est pas de faire du « lobby gai », il demeure que l'étudiant chercheur s'allie avec un organisme communautaire proactif, qui travaille beaucoup avec l'appropriation du pouvoir d'agir des jeunes LGB. Ni l'étudiant chercheur ni la recherche ne sont tout à fait neutres dans ce contexte. Il doit être établi d'emblée qu'il y a dans le processus de réalisation de cette recherche une actualisation des valeurs de l'auteur. Plus de détails sur ce point se trouvent dans la section 3.9 « Notes sur le déroulement et les biais ».

### **3.2 Type de recherche**

Cette recherche correspond à une analyse exploratoire des besoins. En général, les auteurs décrivent un besoin comme un écart entre un statut désiré et un statut actuel (Ouellet et Mayer, 2000). Toutefois, la notion de besoin est relative et elle demeure modulée par les valeurs, les normes, les connaissances ou les idéologies des personnes questionnées (Beaudry, 1984 cité par Ouellet et Mayer, 2000). Cette étude demeure exploratoire, car c'est la première fois qu'on recherche spécifiquement à connaître et comprendre l'évaluation que font les enseignantes et enseignants des démystifications du GRIS-Québec. Il ne faut pas confondre l'analyse que propose cette étude avec une évaluation de programme puisque les ateliers de démystification ne correspondent pas aux critères inhérents à un programme d'intervention psychosociale. Un programme est un ensemble beaucoup plus vaste d'activités organisées ayant des objectifs d'apprentissages précis, mesurables et mesurés à propos d'un problème de santé déterminé. Un programme exige la mise en place d'une séquence de moyens didactiques et d'activités d'apprentissage visant une transformation permanente chez une population ciblée de personnes (Potvin, 2008). Enfin, le processus d'analyse des besoins doit mener à la détermination de priorités des interventions ainsi qu'à la formulation de recommandations (Massé, 2008), ce que le chercheur se propose de faire.

Cette analyse des besoins s'effectue selon une approche inductive puisqu'elle utilise un mode de fonctionnement lié à cette approche, soit les entrevues semi-dirigées (Ouellet et Mayer, 2000). Le postulat de base de l'approche inductive est « que l'individu concerné est le mieux placé pour définir ses besoins » (Ouellet et Mayer, 2000 : 263). Ce type d'approche se marie donc bien avec la nature constructiviste de l'étude et avec la perspective de l'interactionnisme symbolique.

### **3.3 Population à l'étude et technique d'échantillonnage**

La population à l'étude correspond à l'ensemble des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de la région de la Capitale-Nationale ayant reçu en classe au moins un atelier de démystification du GRIS-Québec. L'échantillon est non probabiliste typique, c'est-à-dire que les répondants ont été choisis selon un processus non aléatoire fondé sur des critères de sélection qui représentent les divers aspects d'une situation (Ouellet et Saint-Jacques, 2000), en l'occurrence, la réalité terrain du GRIS-Québec.

Pour ce faire, trois caractéristiques à partir de la population mère ont été retenues. Le premier critère était le sexe, car la recension des écrits montre que les attitudes envers l'homosexualité varient selon le sexe, les hommes démontrant des réactions plus négatives que les femmes. Il est donc obligatoire de s'assurer que l'échantillon représente l'opinion des deux sexes. Le deuxième critère est celui du lieu géographique de l'école où enseignent les répondants. Le clivage entre les ressources que l'on retrouve en ville et celles en région est bien connu et s'additionne à l'exode des LGB dans les grandes villes (CDPDJ, 2007). De plus, si une étude américaine montre que les tueries homophobes en milieu scolaire ont lieu presque uniquement en banlieue ou en campagne (Kimmel & Mahler, 2003), la recension exhaustive de Janoff (2005/2007) montre qu'au Canada le nombre d'agressions homophobes rapportées aux services de police entre 1990 et 2004 est nettement supérieur dans les grandes villes comparativement à la campagne. Il apparaît donc que la caractéristique géographique est importante et qu'il faut s'en préoccuper dans notre échantillon, d'autant plus que le GRIS-Québec se déplace non seulement à Québec, mais aussi dans les comtés de Portneuf et de Charlevoix. Enfin, le dernier critère est le fait que la répondante ou le répondant ait personnellement contacté l'organisme pour recevoir un atelier ou bien qu'elle ou il se soit fait



« imposer » les ateliers par ce qu'on appellera dans ce texte une ou un « intervenant tiers ». Les enseignants du premier type sont désignés par l'expression « répondants proactifs » et ceux du second type par « répondants participatifs ». Ce troisième critère a été retenu parce qu'il est plausible que les personnes qui appellent le GRIS-Québec par eux-mêmes pour demander un atelier de démystification soient plus sensibilisées à la prévention de l'homophobie et l'hétérosexisme que ne le sont les autres. Ainsi, pour que l'échantillon reflète bien tous les types d'enseignants, il faut s'assurer d'inclure aussi des enseignants qui ont simplement accepté la tenue d'un atelier et dont la visite des bénévoles a été planifiée et initiée par un tiers<sup>6</sup>. La prise en considération de tous ces critères permet à l'échantillon de répondre en partie à ce que Turcotte, Dufour et Saint-Jacques (2009) appellent le critère de crédibilité, c'est-à-dire la capacité qu'a une recherche de montrer que ses résultats reflètent l'expérience des participants et le contexte de façon vraisemblable. Étant donné qu'il s'agit d'une recherche effectuée dans le cadre d'un mémoire, l'ampleur de l'échantillon théorique a été arrêtée à dix personnes enseignantes (N= 10).

### **3.4 Description des répondants**

Un total de dix répondants ont été recrutés pour participer à la recherche. Cet échantillon comprend sept femmes et trois hommes dont les âges varient de 28 à 59 ans. La catégorie d'âge la plus fréquente est « 50 à 59 ans » avec quatre personnes. La majorité des répondants (n= 7) enseignent au secondaire public, deux répondants, au secondaire privé, et une personne enseigne aux adultes dans un centre de formation professionnelle. La moitié de l'échantillon a moins de 15 ans d'expérience en enseignement. Toutes les personnes enseignantes travaillent dans la ville de Québec ou en banlieue rapprochée au moment de l'entrevue, sauf une qui enseigne en périphérie dans une zone semi-rurale. Huit répondants sur dix sont considérés comme « proactifs », et les deux autres sont considérés comme « participatifs ». Enfin, un répondant sur les dix est ouvertement homosexuel. Le tableau 2 résume la majeure partie de ces caractéristiques.

---

6 Il peut s'agir de psychologues, d'orienteurs, d'animateurs à la vie spirituelle et culturelle, ou encore, d'autres enseignants.

Tableau 2 : Caractéristiques des répondants.

RÉPONDANTS	Femmes	Hommes	TOTAL
Québec	5	2	7
	1	1	2
Extérieur	1	0	1
	0	0	0
TOTAL	6	2	8
	1	1	2
	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

LÉGENDE:		n =
Proactif(ve)	Écoles publiques	n =7
Participatif(ve)	Écoles privées	n =2
	Centre formation professionnelle	n =1

Age	n =
20-29	1
30-39	3
40-49	2
50-59	4

Min.-max. [28-59]

En ce qui a trait aux caractéristiques en lien avec les ateliers, quatre répondants ont assisté, avant d'être interrogés, à quatre ateliers ou moins, deux répondants entre cinq et dix, et les quatre autres à onze et plus, et ce, le plus souvent dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse (ECR) (n= 4) ou de français (n= 3). Mis à part la personne qui enseigne en formation professionnelle pour adultes, une seule a reçu les bénévoles avec des jeunes du premier cycle (2e secondaire), tous les autres les ont accueillis dans des cours donnés à la fin du deuxième cycle (presque toujours 4e secondaire). De plus, huit répondants sur dix affirment ne pas avoir suivi de formation quelle qu'elle soit sur le thème de l'homophobie ou la diversité sexuelle en général préalablement à la visite du GRIS-Québec dans leur classe. Une personne a suivi un atelier de trois heures dans le cadre du baccalauréat en enseignement, et l'autre a abordé le sujet dans une formation en prévention du suicide.

### **3.5 Méthode de collecte de données**

Sauf pour une personne inconnue de l'étudiant chercheur qui a été recrutée par référencement grâce au réseau de contacts de ce dernier, le recrutement s'est effectué à partir des registres du GRIS-Québec. L'organisme tient un registre des écoles dans lesquelles il intervient, de la personne l'ayant contacté, de l'enseignant qui reçoit l'atelier dans sa classe et de la date de la démystification. L'étudiant chercheur, dans un premier temps, a recruté de manière indirecte des participants. Une annonce a été envoyée par le GRIS-Québec à tous les contacts (enseignants ou intervenants tiers) qui avaient reçu une démystification dans leur école et, simultanément, l'étudiant chercheur a expédié la même annonce à son réseau de contacts communautaires. Dans un deuxième temps, pour compléter le recrutement et s'assurer de respecter le plus fidèlement possible les trois critères à la base de l'échantillonnage visé, il a employé une technique de recrutement direct, par courriel ou téléphone, à partir du registre de l'organisme en visant plus spécifiquement les enseignants correspondant aux critères. Le recrutement s'est terminé après que dix répondants aient accepté de participer à l'étude.

Par la suite, la collecte des données s'est faite par entrevues semi-dirigées à questions ouvertes. Ainsi, des thèmes précis ont pu être abordés tout en laissant le plus de liberté possible aux participants. Pour Mayer et Saint-Jacques (2000 : 120), « ce type d'entrevue se prête bien aux recherches visant à circonscrire les perceptions [...], les comportements [...], [et] les attitudes » des répondants et il convient de l'utiliser dans les recherches de type qualitatif comme celle-ci.

### **3.6 Opérationnalisation et élaboration de la grille d'entrevue**

L'opérationnalisation est un processus lors duquel un concept est traduit ou transposé en phénomènes observables ou mesurables (Fortin, Côté et Fillion, 2006). Pour y parvenir, les dimensions du concept sont explicitées puis des indicateurs sont déterminés afin de servir à le mesurer ou l'observer. Le tableau ci-dessous contient l'opérationnalisation des concepts devant être analysés dans le but de répondre aux questions de recherches.

Tableau 3 : Opérationnalisation des concepts de la recherche.

Concepts	Dimensions	Indicateurs	Questions <sup>7</sup>
1. Ateliers du GRIS-Québec	1.1. Préparation  1.2. Déroulement  1.3. Répercussions  1.4. Soutien fourni par le GRIS-Québec	1.1.1. Absence ou présence de préparation 1.1.2. Motivation à recevoir un atelier 1.1.3. Peurs et attentes avant l'atelier 1.2.1. Problèmes ou non pendant l'atelier 1.3.1. Changement de comportement des élèves perçus par les répondants 1.3.2. Apprentissages des répondants 1.4.1. Satisfaction ou non par rapport au soutien offert par l'organisme	#4 #2 #3 #5 #7  #6 #8, 3, 4
2. Prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école	2.1. Interventions des répondants 2.2. Interventions du milieu scolaire	2.1.1. Les répondants abordent ou non le thème avec les élèves 2.2.1. Activités ou absence d'activités en lien avec la prévention	#2, 9  #10, 2
3. Perceptions et attitudes des répondants à propos de l'homophobie et de l'hétérosexisme	3.1. Stéréotypes liés aux genres 3.2. Homophobie et hétérosexisme	3.1.1. Conception de la masculinité et féminité 3.2.1. Opinion sur l'égalité des droits entre LGB et hétérosexuels 3.2.2. Perception du vocabulaire homophobe	#11, 9  #12, 9 #13, 9

Une première grille d'entrevue a été construite en intégrant les indicateurs du tableau 2. Cette grille se trouve à l'annexe A. Un prétest a été conduit avec cette première grille d'entrevue auprès d'un enseignant et d'une enseignante correspondants aux critères d'échantillonnage. Le prétest est important, car il permet de découvrir les modifications à apporter en ce qui concerne la passation, l'ordre des questions ou la longueur de la grille d'entrevue (Mayer et Saint-Jacques, 2000). À la suite du prétest, peu de changements majeurs ont été apportés. Mis à part de rares ajustements à la formulation des questions, les changements effectués sont les suivants :

<sup>7</sup> Voir la première version de la grille d'entrevue à l'annexe A.

- Les questions 6 et 9 ont été enlevées parce que l'information recueillie était redondante avec celle obtenue ailleurs;
- À la question 7, le segment « Avez-vous perçu des changements dans leurs comportements par la suite? » a été enlevé, car les répondants semblaient avoir de la difficulté à porter un jugement précis. L'idée était plutôt de se concentrer sur la rétroaction et les répercussions en général;
- Pour compléter la question 8 et pour obtenir une synthèse autour du thème des ateliers et du GRIS-Québec, une nouvelle question a été ajoutée : « Referez-vous appel aux démystifications du GRIS-Québec? Pourquoi? »;
- À la question 10, on demandait aux répondants de décrire l'atmosphère générale à l'école par rapport à l'homophobie si cette information n'était pas encore livrée à ce moment;
- La formulation de la question 11 embêtait les répondants. Elle a donc été changée pour : « Comment définissez-vous la masculinité et la féminité? »;
- Enfin, la question 12 a été raccourcie pour la rendre plus claire.

Par rapport à la passation, le prétest a montré que le terme « hétérosexisme » n'était pas connu des répondants. Ainsi, avant de commencer l'entretien, le chercheur a expliqué aux enseignantes et enseignants la signification de ce concept. La grille finale utilisée se trouve à l'annexe B.

### 3.7 Vérification des résultats

Il est primordial en recherche de maximiser la validité interne, la validité externe, la fiabilité et l'objectivité des résultats. En recherche qualitative, certains auteurs préfèrent redéfinir ces concepts classiques pour les adapter à la subjectivité inhérente à ce type de recherche. On parle alors plutôt d'authenticité, de crédibilité, de réflexivité et d'intégrité (Turcotte *et al.*, 2009) ou encore de crédibilité, de transférabilité, de confiance et de validation (Lincoln et Guba, 1985). Pour sa part, Laperrière (1997) définit la validité interne comme l'interprétation juste et pertinente des observations empiriques en tenant compte du « rôle de la *subjectivité* dans l'action humaine et de la *complexité* des influences qu'elle subit *en contexte naturel* » (p. 384). Dans le but de s'assurer d'une solide validité interne de la recherche, un résumé des résultats et des recommandations a été envoyé aux dix répondants de l'étude. Pour recueillir leurs impressions, on demandait aux

répondants de répondre aux questions suivantes :

- A) Est-ce que les résultats font écho à votre expérience en tant que personne ayant reçu une démystification dans vos classes en particulier, ou en tant qu'enseignante, enseignant en général? Sinon, quelles nuances aimeriez-vous apporter?
- B) Est-ce qu'il manque un point majeur, autrement dit, y a-t-il quelque chose d'essentiel qui est absent des résultats et que vous jugez crucial d'ajouter? Si tel est le cas, de quoi s'agit-il?
- C) En général, que pensez-vous des recommandations?

Quatre répondants ont répondu pour partager leurs commentaires. Cela a permis de nuancer ou de préciser certains points de l'analyse. De plus, les résultats ont été soumis à un groupe de discussion de huit bénévoles démystificateurs hommes et femmes, d'âges et d'ancienneté divers. Leur rôle a été d'agir en tant que témoins experts en ce qui a trait aux ateliers. Leurs opinions sur les données recueillies ont permis de nuancer ou d'appuyer les propos des personnes enseignantes. Finalement, les recommandations ont été commentées par l'intervenant responsable des démystifications; celles-ci ont été ajustées en conséquence. En bref, une double triangulation des données a été effectuée pour assurer une solide validité interne et l'objectivité des résultats.

### **3.8 Éthique**

Le Comité d'éthique de l'Université Laval (CÉRUL) a approuvé la réalisation de cette recherche le 21 juin 2010. La présente recherche n'inclut ni mineur ou majeur dont l'inaptitude a été constatée *judiciairement* ni des personnes ayant un lien de dépendance avec le chercheur. La recherche ne présente pas de risques physique, psychologique, social, professionnel ou économique pour les participants. Cela dit, elle aurait pu leur occasionner quelques inconvénients. Pour minimiser les inconvénients liés au déplacement, le chercheur s'est déplacé à l'endroit et au moment choisis par les participants, c'est-à-dire à leur domicile ou à l'école où ils travaillent. Dans ce dernier cas, tel qu'exigé par le comité d'éthique, les répondants devaient remettre une lettre signée par la direction de l'école autorisant à procéder à la recherche au sein de l'établissement. Aucun autre désagrément n'a été rapporté à ce jour.

Les répondants ont tous signé un formulaire de consentement approuvé par le CÉRUL. Ces formulaires sont conservés sous clé au domicile du chercheur. Dans le but de respecter la confidentialité des participants, aucun nom de personne, d'école ou de municipalité est identifié dans les documents et le rapport de recherche. Ces informations ont aussi été tenues confidentielles en regard de l'organisme recruteur, soit le GRIS-Québec. Les enregistrements seront conservés dans des fichiers informatisés protégés par un mot passe connu uniquement de l'étudiant chercheur. Ils seront effacés après le dépôt final du mémoire en 2011. Tel que recommandé par le CÉRUL, les formulaires de consentement seront conservés sous clé pendant un an, après quoi ils seront déchiquetés et jetés. Aucune compensation n'a été offerte, car le chercheur s'est déplacé pour toutes les entrevues. Le formulaire de consentement peut être consulté en annexe C.

### 3.9 Notes sur le déroulement et les biais

En recherche qualitative, la scientificité des résultats et des analyses repose en partie sur la transparence et l'intégrité de la démarche du chercheur (Turcotte *et al.*, 2009). Dans cette section, se retrouvent la description des biais potentiels découlant de l'expérience personnelle de l'étudiant chercheur ainsi que le déroulement de la recherche avec les mesures prises pour minimiser l'impact que cela a pu avoir sur les résultats.

#### 3.9.1 Déroulement de la recherche

Le tableau ci-dessous résume les grandes étapes du processus de la recherche. S'y retrouvent la date, la description de l'événement et, lorsque cela est pertinent, des commentaires concernant l'impact sur la recherche et sur les mesures prises à ce propos par l'étudiant chercheur.

Tableau 4 : Calendrier du déroulement de la recherche.

Date	Événement	Impact plausible sur la recherche
2009		
Automne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Premier contact avec le GRIS-Québec;</li> </ul>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaboration du projet de recherche.</li> </ul>	
2010		
Février	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant chercheur participe à la formation des bénévoles démystificateurs (une journée).</li> </ul>	<p>1) Meilleure compréhension de ce qui se passe en classe, des objectifs, des ateliers, de l'organisme, etc.</p> <p>2) <b>Risque de partialité.</b>  <i>Mesures : a) l'étudiant chercheur prend la décision de ne pas participer aux démystifications avant le dépôt final du mémoire; b) triangulation des données avec les répondants.</i></p>
Mars	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entente finale avec le GRIS-Québec sur les objectifs de la recherche, les critères d'échantillonnage, la création de groupe de discussion, etc.</li> </ul>	<p>1) Ce partenariat permet à la recherche d'être plus pertinente socialement.</p>
Avril	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dépôt du projet de recherche à l'Université Laval.</li> </ul>	
Mai	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant chercheur observe trois démystifications dans des écoles différentes.</li> </ul>	<p>1) Meilleure compréhension de ce qui se passe en classe, de la réaction des élèves;</p> <p>2) Inspire les questions à intégrer dans la grille d'entrevue.</p>
Juin	<ul style="list-style-type: none"> <li>Approbation du projet de recherche par le CÉRUL.</li> </ul>	
Juillet et août	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prétest de la grille d'entrevue (n= 2)</li> </ul>	<p>1) Augmentation de la validité de l'instrument.</p>
Novembre et décembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recrutement et entrevues (n= 8)</li> </ul>	<p>Voir section 3.9.2 pour plus de détails sur ce point.</p>
2011		
Mars	<ul style="list-style-type: none"> <li>Groupe de discussion avec huit bénévoles démystificateurs, local du GRIS-Québec ;</li> <li>Triangulation des résultats et recommandations auprès des répondants.</li> </ul>	<p>1) Augmentation de la validité interne et de l'objectivité des résultats et des recommandations.</p>
Mai	<ul style="list-style-type: none"> <li>Révision des recommandations par l'intervenant responsable des démystifications.</li> </ul>	

### 3.9.2 Biais potentiels

D'abord, en ce qui a trait aux biais potentiels liés à l'étudiant chercheur lui-même, il faut savoir que ce dernier a lui-même été victime d'homophobie lorsqu'il a fréquenté l'école secondaire. Le thème de cette recherche n'a pas été choisi par hasard. La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme est une préoccupation importante pour lui. Par ailleurs, il connaît personnellement le coordonnateur du GRIS-Québec et l'intervenant responsable des démystifications puisqu'ils ont tous trois travaillé par le passé pour un autre organisme communautaire de la région de la Capitale-Nationale. Cela a facilité le partenariat, mais peut aussi faire en sorte que l'étudiant chercheur veuille favoriser l'image du GRIS-Québec au détriment des répondants de la recherche. C'est pourquoi, en plus de prendre conscience de ces biais potentiels et de les noter avec transparence dans le présent document, il a utilisé une double triangulation des données non seulement avec les bénévoles, mais aussi avec les répondants. Aussi, les données recueillies ici peuvent être comparées avec des recherches similaires comme celle de Grenier (2005), créant de ce fait une certaine fiabilité quant aux résultats.

En ce qui concerne les entrevues, elles se sont déroulées conformément au protocole approuvé par le CÉRUL. Cela dit, lors de trois entrevues ayant eu lieu au domicile des répondants, les conjointes ou conjoints étaient présents. Même si ces personnes n'étaient pas dans la même pièce, les trois répondants ont interagi au moins une fois avec eux pour leur demander de valider leurs propos ou pour quelque chose de non directement relié à l'entretien (par exemple, en aidant à rentrer les sacs d'achats du supermarché). Ces interactions doivent être notées, car elles peuvent avoir censuré les répondants ou orienter subtilement leurs réponses. Cela dit, à la suite de l'analyse des données, l'impact de la présence de ces personnes sur les propos demeure imperceptible et fort probablement négligeable.

Enfin, par rapport au groupe de discussion, ce dernier n'a pas fait l'objet d'une sélection rigoureusement précise. C'est l'intervenant du GRIS-Québec qui a fait les démarches pour rassembler ces démystificateurs selon les critères mentionnés plus haut (voir 3.7 « Vérification des résultats »). Il a aussi pris des notes anonymes lors de la présentation des résultats qui ont été remises à l'étudiant chercheur par la suite. Les huit participants n'ont pas eu à signer de formulaire

de consentement et leurs propos n'ont pas été enregistrés, parce qu'aucune analyse systématique n'en était faite. Ces bénévoles agissaient uniquement à titre de témoins experts et non de participants à la recherche. Cette manière de procéder était approuvée par le CÉRUL.

### **3.10 L'analyse des données**

L'analyse des données est construite à partir des entretiens individuels des dix répondants, incluant ceux rencontrés pour le prétest de la grille d'entrevue. Les données de ces deux entrevues ont été conservées pour deux raisons. D'abord, il ne s'agit pas ici d'un questionnaire quantitatif, mais d'une grille d'entrevue qualitative. S'il est indéniable qu'on ne peut amalgamer les données du prétest d'un instrument de mesure quantitatif à celles de sa version définitive à cause de la nature même de l'analyse inter-items (corrélations, cohérence interne, variance, etc.) qu'on effectue lors du prétest (Sabourin, Valois et Lussier, 1998), l'enjeu est différent avec une grille d'entrevue qualitative. L'information recueillie est plus malléable et adaptable, surtout lorsqu'obtenue grâce à un entretien semi-structuré à questions ouvertes comme c'est le cas avec cette recherche. Ainsi, comme le processus offre un certain degré de liberté, de profondeur et que la directivité de l'intervieweur est moyenne (Mayer et Saint-Jacques, 2000), l'information recueillie dépasse le cadre du libellé des questions, alors que c'est l'inverse lorsqu'on utilise un questionnaire quantitatif. Pour s'assurer qu'il était pertinent de conserver les deux entretiens du prétest, les réponses fournies par les deux répondants du prétest ont été relues à partir de la nouvelle grille. Cela a permis de constater l'adéquation entre les questions de la nouvelle grille et les réponses de la première. Cela n'est pas étonnant puisque peu de changements ont été effectués et les questions supprimées dans la première version l'étaient à cause de leur redondance. Ensuite, le taux de réponses au recrutement ne semblait pas justifier de mettre de côté les données de deux entretiens alors que ceux-ci demeuraient valides.

L'analyse du contenu s'est effectuée selon les recommandations de Mayer et Deslauriers (2000), c'est-à-dire en trois grandes étapes techniques d'analyse. Dans un premier temps, la transcription des dix entrevues a été réalisée en rendant anonyme le matériel. Le contexte de l'entretien était noté immédiatement après chaque entrevue dans un journal de bord. Dans un deuxième temps,

une préanalyse a été effectuée grâce à une lecture flottante de toutes les transcriptions et des notes d'entrevues. Cela a permis de voir émerger les thèmes principaux et des catégories à utiliser dans l'analyse. Finalement, l'exploitation (ou le codage) du matériel a été entamé. C'est à ce moment qu'une méthode mixte de codification et de catégorisation a été privilégiée, c'est-à-dire qu'une partie des catégories découlait du cadre théorique (façon déductive) et l'autre était induite au cours de l'analyse (façon inductive). Ainsi, les unités de sens touchant les besoins, les attentes, les appréhensions des répondants, ou encore, tout ce qui se déroule ou non en rapport à la prévention de l'homophobie à l'école dérivent du cadre théorique. À l'opposé, les thèmes à propos des bénévoles ou des parents et de leur influence sur les élèves ont émergés lors de l'analyse du matériel. L'analyse des données s'est faite grâce au support de traitement de texte OpenOffice, car le petit échantillon ne semblait pas demander l'utilisation d'un support plus imposant comme le programme Nvivo. Enfin, la saturation des données (Ouellet et Saint-Jacques, 2000) n'est généralement pas atteinte. Quelques thèmes semblaient atteindre la saturation avec seulement dix répondants comme les besoins avant les ateliers ou le taux de satisfaction envers le GRIS-Québec et les démystifications. Cependant, des thèmes comme les types de bénévoles appréciés ou non, ce qui se fait dans les écoles en matière de prévention ou la différence entre ville et régions rurales semblaient laisser place à encore plus de matériel. L'analyse complète du matériel, l'interprétation des résultats et les recommandations qui en découlent se retrouvent dans les deux chapitres suivants.

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. L'analyse des données a permis de mettre en évidence sept thèmes principaux : 1) la perception que les répondants ont par rapport à la masculinité et la féminité, aux droits des personnes LGB et au vocabulaire homophobe; 2) les perceptions concernant les élèves; 3) les besoins, attentes et appréhensions qu'ont les répondants; 4) la préparation aux ateliers — le avant; 5) ce qui concerne les ateliers en eux-mêmes — le pendant; 6) la rétroaction après les ateliers et les répercussions perçues — le après; 7) et enfin tout ce qui concerne la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les écoles dans lesquelles travaillent les répondants. Chacun de ces sept thèmes est sous-divisé en catégories, elles-mêmes parfois divisées par unité de sens. En général, les thèmes sont présentés dans un ordre logique par rapport au cadre théorique, soit d'abord ce que l'analyse montre en ce qui a trait aux perceptions (univers symbolique) des enseignantes et enseignants eux-mêmes et la perception qu'ils ont de leurs élèves. Sont abordés ensuite les ateliers du GRIS-Québec selon une chronologie avant-pendant-après. Enfin, se retrouve la perception des répondants par rapport à ce qui se passe dans le système école.

### **4.1 La perception des répondants par rapport au genre, aux droits des personnes LGB et au vocabulaire homophobe**

Afin de bien circonscrire à quel point les répondants possèdent ou non eux-mêmes une vision homophobe ou hétérosexiste de la diversité sexuelle, les répondants étaient questionnés à propos de trois concepts, soit les genres, l'égalité des droits entre personnes LGB et hétérosexuelles, et le vocabulaire généralement jugé homophobe.

#### **4.1.1 Masculinité et féminité**

En ce qui a trait aux genres, les répondants perçoivent ces « catégories » de manière dichotomique, comme stéréotypées. De plus, ils considèrent que l'orientation sexuelle présumée des individus est intimement associée à cette catégorisation du masculin et du féminin. Trois sous-

thèmes émergent : la reconnaissance des stéréotypes, le lien fait avec l'orientation sexuelle, puis les autres réflexions en lien avec la masculinité et la féminité.

### **Reconnaissance des stéréotypes**

Souvent désarçonnés d'avoir à définir les termes « masculinité » et « féminité », les répondants ont considéré cette tâche plus difficile qu'ils ne le croyaient. Tout en élaborant leurs définitions, ils ont reconnu qu'elles étaient empreintes de stéréotypes et de clichés, mais qu'ils ne savaient pas comment faire autrement. En gros, les définitions font référence à des critères biologiques, par exemple, la masculinité c'est être un homme, ou encore, à des caractéristiques conformes aux stéréotypes comme être féminine, coquette et maquillée dans le cas de la féminité.

Ben, j'irais vraiment physiquement. Une fille, ça a des seins, ça a le ton de la voix plus haut, moins de pilosité, quoique des fois... [rire] [...] Pis, la masculinité, ben, encore là, c'est vraiment plus physique je pense, dans mon idée (Maïté)<sup>8</sup>.

Cela dit, plusieurs répondants insistent sur le fait qu'au fond, il n'y a pas de modèle de référence et qu'un homme peut faire des choses considérées comme « féminines » sans être moins homme pour autant et inversement pour une femme. Certains ont tendance à se distancer des clichés, voire à être irrités par ceux-ci, comme celui de l'homme agressif et de la femme victime.

C'est que je haïs aussi qu'on définisse la masculinité avec l'agressivité pis la féminité avec la faiblesse pis la passivité. [...] Mais la violence existe aussi chez les femmes. Arrêtez de dire que c'est juste l'homme qui peut être agressif pis la femme qui peut être douce et passive (Joséanne)!

D'autres, comme Éva, relèvent que les personnes qui ne sont pas conformes aux attentes liées à leur sexe biologique sont souvent stigmatisées.

Souvent, quand on parle « être masculin », la société est stéréotypée vers c'est quoi un gars. Bon un gars ça doit être ça, ça, ça aux yeux de la société. Pis une fille elle doit être, je suppose, même affaire. C'est vraiment stéréotypé. Pis à la minute que t'es pas pareil que dans la société, c'est sûr que tu te fais cataloguer, pis tu te fais regarder, tu corresponds pas aux normes de la société (Éva).

### **Liens avec l'orientation sexuelle**

Les répondants ont aussi fait des liens entre masculinité, féminité et orientation sexuelle, c'est-à-dire que lorsqu'un homme dégage de la féminité ou une femme, de la masculinité, certains

<sup>8</sup> Tous les noms sont fictifs.

répondants reconnaissent que ces personnes passent volontiers pour des gais et lesbiennes.

Mais, si je prends exemple ici dans mon environnement de travail, une femme qui est moins féminine, ben elle se fait juger ou les gens se questionnent, même chose pour un homme. Un homme qui est moins masculin, qui [...] a une voix moins grave que les autres : « Ha! Il est gai! Il doit être gai pis il le sait pas » (Annie).

Une répondante qui se considère elle-même comme un peu masculine utilise cependant ce genre de corrélations erronées pour sensibiliser ses élèves et promouvoir un plus grand respect de la différence. Elle leur raconte qu'elle se fait parfois aborder par des lesbiennes. Elle explique aux élèves que cette méprise prend racine dans les stéréotypes et qu'elle ne s'offusque pas de la situation.

Ça peut arriver à tout le monde aussi. [...] Je le prends comme un compliment (Éva).

Sur ce point, certaines personnes interrogées font preuve d'une bonne capacité d'autoanalyse. Dans l'extrait qui suit, la répondante explique qu'une de ses amies lui a dévoilé qu'elle était homosexuelle, ce qui ne l'étonnait pas puisqu'elle trouvait que cette amie dérogeait à la féminité traditionnelle. Par contre, ce biais l'a leurrée lorsqu'elle a appris qu'une collègue était mariée avec une femme.

Ma *chum* de fille [lesbienne], j'avais toujours trouvé qu'elle avait l'air garçon! Elle était *Tomboy*. [...] Pour moi, une fille c'est pas supposée d'être aussi costaud que ça. Si je définis ça. Et j'ai des préjugés. J'en suis consciente. [...] Mais, je vois [ma collègue] qui est mariée avec une conjointe, pis j'aurais jamais pensé que c'était une homosexuelle. Ben non elle avait pas l'attitude! Elle avait pas le physique! Et dans ma tête à moi, elle correspondait pas aux normes, elle pouvait pas être homosexuelle (Annette).

Briser le lien entre l'efféminement, le « garçon manqué » et l'homosexualité semble une préoccupation chez certains des enseignants qui sont conscients que les personnes étiquetées de la sorte, peu importe leur orientation sexuelle, sont dévaluées. Ainsi, un homme hétérosexuel « qui a des manières » est considéré comme moins désirable selon une femme de l'échantillon. Conséquemment, ces enseignants préfèrent des modèles homosexuels conformes aux modèles de genre pour parler d'homosexualité à leurs élèves.

Faque là, ils voient que : « Bon OK, ils ont pas tous l'air efféminé les gars là, pis la fille, elle pourrait porter un tailleur pis être avocate », tsé là? Là ça *scrappe* beaucoup de choses pis je pense qu'ils ont besoin de ce genre de modèle-là pour dire : « Ben là, regarde, ça peut être simple être gai. Pis ça peut... c'est pas une maladie » (Marcellin).



### Autres réflexions

Pour un répondant, la masculinité signifie être bien dans sa peau en tant qu'homme et vice-versa chez la femme.

Musclé ou pas, qu'il soit *trucker* ou intellectuel. Ça a aucun rapport d'après moi. C'est se sentir bien comme gars (Guy).

Malgré le fait que les répondants disent que la masculinité et la féminité sont des concepts un peu flous, certains affirment que les garçons ne réagissent pas et n'apprennent pas comme les filles.

Vu que je suis une femme, je fais attention parce que le monde selon une femme est perçu différemment que le monde selon un gars. Faque vraiment, il faut que je me mette dans la peau d'un gars quand je réponds à une question (Linda).

Une autre répondante note au passage que le sexisme est répandu chez les jeunes et que la division homme/femme est omniprésente. Cette distinction peut être exacerbée par l'attitude d'autres enseignants et par le contexte scolaire. La répondante essaie donc de pointer vers les similitudes entre les sexes et de dépasser l'opposition binaire masculin / féminin.

#### 4.1.2 Droits et égalité

En ce qui a trait aux droits des couples de même sexe de se marier et d'avoir des enfants, les répondants sont unanimes; au-delà de leur orientation sexuelle, les gais et les lesbiennes sont des êtres humains à part entière et ils doivent avoir les mêmes droits que les hétérosexuels. Tout comme ceux-ci n'ont pas choisi leur hétérosexualité, les personnes homosexuelles ne font pas le choix de leur orientation sexuelle. Selon eux, il était injuste que les couples de même sexe ne puissent pas bénéficier des mêmes avantages fiscaux que l'union civile et le mariage leur confèrent désormais. Par rapport aux enfants, ce besoin d'en avoir est considéré comme fondamental, peu importe l'orientation sexuelle. Les personnes homosexuelles ont donc le droit de fonder une famille.

Je suis pour que qu'ils aient le droit à l'égalité, mariage, enfants. Je trouve qu'il devrait y avoir aucune différence. C'est ça, j'ai une situation proche de moi qui est un peu dans ce combat-là, puis c'est difficile pour rien. [...] À notre époque, [...] dans le cas du mariage, il devrait pas y avoir de combat par rapport à ça. Ça a pas de sens (Éric).

D'ailleurs, les répondants considèrent les gais et les lesbiennes comme des parents compétents et tout aussi aptes à protéger et éduquer leurs enfants que les hétérosexuels. Certains répondants relèvent à ce propos le double standard; des individus s'inquiètent de l'absence d'un modèle masculin ou féminin alors qu'il y a une forte proportion de familles monoparentales au Québec. Certains vont jusqu'à dire que bien des parents hétérosexuels ont des compétences parentales somme toute assez faibles, lorsque comparés à certains parents homosexuels.

Moi, je connais des couples, un couple gai qui a adopté pis, je veux dire, c'est tellement des meilleurs parents que ben des couples que je connais (Maïté).

Pour une autre répondante, la lutte pour l'égalité des personnes homosexuelles n'est pas sans rappeler la lutte des femmes et elle croit qu'il faut que cela se fasse même au risque d'ébranler les certitudes et le confort des hétérosexuels.

C'est comme les femmes, quand elles ont réclamé leurs droits, fallait qu'elles crient fort. Y en a qui se sont faites écrasées parce qu'elles ont crié, mais aujourd'hui les femmes, ce qu'elles ont, c'est à cause de ces cris-là. [...] [Donc], il faut qu'ils réclament leurs droits pis il faut qu'ils crient. [...] Pis je contribue à ça en faisant venir le GRIS (Linda).

#### 4.1.3 Marginalisation/normalisation des LGB

Si tous les répondants parlent d'une seule voix lorsqu'on leur demande si les personnes homosexuelles devraient avoir les mêmes droits que les hétérosexuelles, les opinions divergent quant à savoir si les méthodes employées sont adéquates. Autrement dit, la militance gaie, lesbienne et bisexuelle particulièrement visible lors de la parade gaie, ou encore, les bars gais, les Jeux olympiques gais, etc. permettent-ils aux LGB de mieux s'intégrer à la société ou, au contraire, les marginalisent-ils? En résumé, les enseignants interrogés ont deux types d'attitudes sur ce point. Premièrement, certains croient que ces manifestations de la communauté gaie sont légitimes et normalisantes. Selon leur point de vue, si certaines personnes sont choquées ou dérangées, c'est parce qu'elles ont besoin d'être éduquées. D'après ces répondants, la parade gaie est démonisée parce que les gens ne comprennent pas qu'il s'agit d'un spectacle, tout simplement.

Y a des fois que bon, ça peut peut-être choquer certaines oreilles sensibles ou certaines rétines sensibles quand on voit certaines images. C'est parce qu'à un moment donné, y a une éducation à faire là-dedans. Y en a qui vont prendre le défilé à Montréal comme... ils vont prendre ça au pied de la lettre pis : « Les gais, c'est tous des gars en cuir avec une *strap* dans le cul ou ben des plumes pis des ci pis des ça. »

Quand ils ont jamais fait la distinction fondamentale que ce défilé-là, c'est un show. S'ils savaient que le gars en cuir [...] c'est peut-être l'avocat qui va appeler lundi matin, là ben y a en une couple qui tousseraient de travers (Marcellin).

Une répondante souligne aussi qu'il y a un effet de génération. D'après elle, les jeunes dans la vingtaine sont beaucoup plus ouverts et que c'est aux générations plus vieilles (dont elle fait partie) à changer leurs perceptions.

À l'opposé, d'autres répondants affirment plutôt que de mettre l'accent sur une journée, une fondation, la parade, etc. marginalise les homosexuels. Ce qui peut être même une raison pour laquelle une portion de la population les rejette. Ainsi, la parade donnerait une fausse idée de ce qu'est l'homosexualité et cela ferait plus de mal que de bien, notamment chez les adolescents. Enfin, un répondant se positionne à mi-chemin et se questionne.

Par contre, des fois dans la façon de faire y a un problème. Par exemple, je suis pas sûr que les gens de la parade gaie qui se promènent... les gars qu'on voit... comment on appelle ça, les vestes de cuir pis tout ça... En tout cas, je suis pas sûr que ces gens-là aident la cause. [...] À cause de la perception que le reste de la société a là-dessus. Je comprends que c'est une tradition, que ça remonte à New York pis... on nous explique tout ça là, mais tsé quand les gens savent pas d'où ça vient, c'est drôlement perçu, je trouve (Guy).

Selon lui, des initiatives comme le Comité LGBT d'Amistie internationale font un travail plus efficace. Il se demande donc si des initiatives comme la Fierté gaie atteignent vraiment le but en fin de compte.

#### 4.1.4 Vocabulaire homophobe

Sans vouloir poser d'a priori sur le sens homophobe ou non que certains mots peuvent avoir, l'étudiant chercheur a demandé aux répondants ce qu'ils pensaient de l'utilisation de différents termes. Les réponses sont très différentes dépendamment des mots. Une chose demeure claire toutefois, c'est la volonté d'éradiquer l'utilisation de ce genre de vocabulaire jugé discriminatoire.

#### **Omniprésence des mots « fif » et « tapette »**

Sans hésitation, les enseignants affirment que les jeunes emploient les mots « fif » et « tapette » à toutes les sauces, quotidiennement. Extrêmement fréquents au premier cycle, ils les entendent un

peu moins au fur et à mesure que les élèves vieillissent. Selon les répondants, les adolescents ne comprennent pas nécessairement l'impact de ce vocabulaire homophobe sur les personnes ni le lien avec la discrimination de l'homosexualité. Comme le rappelle Éric :

si on demandait aux élèves de rajouter ce qu'ils veulent dire quand ils traitent de fif, on aurait souvent : « Toi, t'es fif *laite*. Toi, t'es fif pas bon à l'école, toi t'es fif... » [...] Ils savent pas ce que ça veut dire ou à peine. Ils comprennent pas l'impact que ça a de dire ça. [...] ça va être utilisé pour humilier, et des fois, c'est difficile de savoir si y a l'intention homophobe ».

Les répondants croient que ces mots sont entrés dans le bagage culturel, le jargon québécois ou l'humour, au même titre que les sacres, et qu'il est donc très difficile d'éradiquer leur utilisation. Ils les considèrent pourtant tout aussi offensants et vulgaires que des mots comme « plote » ou « nègre ». Dans une moindre mesure, l'expression « c'est gai » sera utilisée comme un synonyme.

#### **Les mots « gouine » et « *butch* »**

Au contraire des précédents, l'utilisation des mots « gouine » et « *butch* » est exceptionnelle. Les répondants rapportent qu'ils n'entendent pratiquement pas ces insultes de la bouche des élèves. D'ailleurs, ils ne perçoivent pas tous ces deux mots comme des insultes. Le terme « *butch* », parfois prononcé, est considéré comme une insulte pour se moquer d'une fille jugée trop masculine. Or, la signification du mot « gouine » est plus ambiguë. Certains n'y voient qu'un synonyme de « lesbienne » et concèdent qu'ils ignoraient qu'il pouvait être péjoratif.

Ben gouine, à vrai dire c'est pas un terme vraiment que j'avais... que c'était négatif les fois que je l'ai entendu, de la bouche des gens que je l'ai entendu, c'était pas une connotation qui était vraiment négative là. Donc c'est pas un terme que je peux vraiment me prononcer (Éric).

Pour une répondante, la rareté des insultes ridiculisant l'affection entre femmes s'explique peut-être par le fait que les filles, surtout au premier cycle, sont très proches physiquement les unes des autres, ce qui normaliserait la situation.

Les filles y se touchent beaucoup pis elles sont très proches physiquement, [...] c'est comme normal, y se donnent des becs, y se serrent, marchent main dans la main. Faque elles se font pas discriminer ou identifier ou quoi que ce soit (Annie).

### **Le mot « moumoune »**

Aucun des répondants n'associe le terme « moumoune » à un mot négativement lié à l'homosexualité ou à une insulte à proprement parler.

Ben moumoune moi, je l'associe pas du tout à l'homosexualité. Pas du tout, au contraire, c'est ben facile, c'est ben quétaine. Faque ce mot-là, vraiment pas, il me dérange pas (Annie).

Selon eux, et d'après ce qu'ils perçoivent chez les jeunes aussi, ce mot est un synonyme de poltron, peureux ou faible.

Moumoune, je le dis moi-même faque... [rire] Mais moumoune c'est pas dans le sens, en tout cas pour moi, c'est pas dans le sens homosexuel. [...] C'est quelqu'un qui a peur, qui est un petit peu euh, poltron (Catherine).

Il peut être utilisé pour faire sentir à un garçon qu'un « vrai » homme doit être stoïque et ne pas pleurer. Il peut tout aussi bien s'utiliser entre femmes. Quelques répondants pensent qu'il est légèrement péjoratif de l'employer, mais en aucun temps cela ne ferait référence à un homme homosexuel ou efféminé. Il existe dans leur esprit une grande différence entre « moumoune » et « fif » quant à la fréquence et la signification. En effet, lorsque l'étudiant-chercheur demande à Linda s'il y a une différence entre les deux termes, elle s'exclame :

Ha oui! Ha oui! Ha oui! Il y a une grosse différence! Ouin, moumoune c'est vraiment quelqu'un de peureux. C'est pas pareil!

Enfin, les élèves prononceraient ce mot assez rarement.

### **Volonté d'intervenir ou de sensibiliser les jeunes**

Tous les répondants se montrent motivés à intervenir lorsqu'ils entendent un vocabulaire homophobe dans leur classe. En général, les enseignants ne tolèrent pas la violence verbale entre les jeunes. Il arrive qu'ils analysent l'intention derrière l'insulte pour voir si cela vaut la peine de s'arrêter et de s'adresser à la personne qui a prononcé l'insulte.

Ça dépend qui dit pis dans quel contexte. Si un élève mettons, je sais pas, ils sont en travail d'équipe pis l'autre équipe les dérange pis là il se revire : « Heille criss de fif, tourne-toi là! ». Avec un sacre en plus mettons, ça a pas la même consonance pantoute. Là, j'interviens. C'est clair que j'interviens. Mais, tsé quand je te disais tantôt, il va échapper son crayon à terre : « Ha! C'est ben fif! ». M'as peut-être intervenir, mais ça a pas la même incidence tu comprends? [...] Parce que là, je me dis je pourrais intervenir c'est clair, à cause du mot, mais l'élève va en avoir l'air fou à se

justifier. Parce qu'y a pas sorti ça dans le but d'attaquer quelqu'un (Marcellin).

Cette citation confirme que, selon les répondants, les jeunes n'ont pas toujours conscience de la signification implicite et homophobe qui se cache dans leur vocabulaire. Les enseignants cherchent aussi à sensibiliser les jeunes et à approfondir la réflexion. Par exemple, Annie peut dire à des élèves qui ont employé le mot « fif ».

Utilise les bons mots. C'est pas parce qu'une personne... C'est pas parce qu'un élève pleure, un gars qui pleure, ça veut pas dire qu'il est fif. Pis « fif »... C'est pas parce que tu es gai ou hétéro que tu pleures.

Les personnes enseignantes comprennent bien les conséquences que ces mots peuvent avoir dans la vie d'une ou un jeune. Certains paraissent particulièrement sensibles devant un élève plus fragile parce qu'il aurait, par exemple, dévoilé son homosexualité à l'école.

#### 4.1.5 Évolution personnelle

Quelques répondantes ont fait part de leur évolution à travers les années par rapport à leur propre perception de l'homosexualité et de l'homophobie. Il y a tout d'abord Linda, qui a développé une ouverture et une aisance à côtoyer des personnes homosexuelles notamment grâce à la fréquentation d'un membre de sa famille qui serait homosexuel. Elle a réutilisé son expérience et le témoignage de cette personne avec ses élèves, en particulier pour aborder avec eux l'aspect émotif/affectif. Elle dit à ce sujet qu'elle a été témoin d'un cheminement très complet et qu'elle l'a vulgarisé et partagé volontiers avec les jeunes tout au long de ses années d'enseignement. De plus, avec le temps, elle a adopté un vocabulaire non hétérosexiste lorsqu'elle répondait aux questions des jeunes.

Justement parce que je voulais pas toujours parler de la norme hétérosexuelle. J'ai utilisé le mot : « un couple », jamais j'ai utilisé « un gars, une fille ». « Deux personnes en amour ».

Pour sa part, Annette rapporte qu'elle ne voit plus l'homosexualité de la même manière. Ainsi, lorsqu'une amie lui a dévoilé son homosexualité il y a plusieurs années, elle avoue avoir tenté de la changer. Or, elle affirme désormais que c'est elle qui a changé ses perceptions et que c'était à elle à faire ce cheminement.

Enfin, un peu à l'inverse de ces femmes, Maïté explique qu'elle avait vécu son adolescence dans une grande ville sans trop percevoir de l'homophobie. Pour elle, l'acceptation de l'homosexualité allait de soi. C'est lorsqu'elle s'est retrouvée à enseigner dans une région en périphérie de Québec qu'elle a constaté avec étonnement que l'homophobie était encore bien présente chez les jeunes. Elle a donc senti qu'il fallait qu'elle fasse quelque chose :

J'ai toujours été en ville, à Montréal pis à Québec. Pis l'homosexualité, sérieusement, jamais... je pense jamais avoir vu quelqu'un se faire écoeurer... C'est sûr que quand tu es un homosexuel, tu risques plus de te faire écoeurer. [...] Pis là, d'arriver ici en région, pis de voir que ça existe, pis pas à peu près. [...] Ben, là je me rends compte qu'effectivement, il faut que ça se fasse, il faut que [la prévention] continue (Maïté).

Ces extraits témoignent de la capacité des répondants à se remettre en question, à changer, voire à devenir des alliés des membres issus de la diversité sexuelle.

## **4.2 Les élèves**

Cette portion de l'analyse est divisée en quatre segments. D'abord seront présentées les attitudes des élèves envers l'homosexualité, puis, plus spécifiquement les élèves LGBTQ et ceux, homosexuels, bisexuels ou non, qui sont victimes de discrimination sexuelle. Enfin, le thème de l'influence des parents a clairement émergé de l'analyse des propos des répondants et il sera traité.

### **4.2.1 Attitudes envers l'homosexualité**

Le personnel enseignant semble divisé en ce qui concerne la maturité des élèves : sont-ils ou non assez « matures » pour assister à un atelier de démystification de l'homosexualité et de la bisexualité? Les enseignantes et enseignants notent aussi que certains jeunes semblent éprouver de l'aversion envers la sexualité non hétérosexuelle, mais précise que les filles montrent plus d'ouverture que les garçons à ce propos. Le détail se trouve dans ce qui suit.

#### **Immaturité des élèves**

Une majorité de répondants considèrent que les élèves du premier cycle et même de troisième secondaire n'ont pas la maturité et l'ouverture d'esprit requises pour recevoir une démystification et en bénéficier. Selon eux, les jeunes sont encore au stade au cours duquel le vocabulaire fait rire.



Ces enseignants croient que les élèves sont plutôt préoccupés par leur appartenance au groupe, à « la gang » et qu'il est plus pertinent d'attendre que ces derniers aient entamé une vie sexuelle plus active.

Ils manquent de maturité totale. Ça vaut pas la peine d'embarquer là-dedans. Tsé, si on embarque trop là-dedans, le message passera pas. [...] Faque en secondaire quatre, je pense qu'ils ont une maturité d'esprit. Ils ont eu des *chums*, des blondes. Faque au niveau sexuel, ils ont les hormones dans le piton faque ça commence à débloquer. [...] pis y en a déjà aussi peut-être dans leur entourage, leurs amis qui ont commencé à leur dire : « Moi, je suis gai. Moi, je suis lesbienne » (Éva).

Certaines personnes interrogées soulignent que la maturité des élèves fluctue d'une année à l'autre. Ainsi, certaines années, il se peut que même des élèves de quatrième secondaire (15 ou 16 ans) soient jugés encore immatures. Il s'agit d'un phénomène variable et qui est pris en considération parfois dans la décision de recevoir des bénévoles en classe. Des répondants rappellent que les apparences sont trompeuses et que les élèves sont souvent moins matures qu'ils le semblent; ils peuvent encore avoir un jugement rapide sur les choses surtout s'il s'agit de jeunes qui ne sont pas dans des groupes enrichis. Il faut donc en tenir compte lorsque l'on s'adresse à eux.

### **Importance de sensibiliser les plus jeunes (premier cycle)**

À l'opposé des répondants ci-dessus, quelques personnes estiment que les jeunes de 16 ou 17 ans sont désormais trop vieux et qu'ils sont en majorité déjà sensibilisés à la diversité sexuelle. Les ateliers auraient donc avantage à se faire avec des jeunes du premier cycle. C'est à ce moment que l'intervention serait le plus bénéfique, selon eux, car c'est à cet âge que les jeunes utiliseraient le plus les insultes homophobes entre eux. Guy, un enseignant qui reçoit les démystifications en secondaire quatre et cinq, s'interroge sur ce point.

Pour eux, c'est comme, rentré dans les moeurs à tel point que je me demande si des interventions comme ça, le GRIS-Québec, ça serait peut-être pas mieux des faire plus jeunes, en secondaire deux ou trois. C'est peut-être à cet âge-là que... il y a plus d'intimidation ou quelque chose comme ça.

Or, les jeunes du premier cycle ne sont-ils pas trop immatures pour recevoir ces ateliers? Il semble que la perception de ces enseignants diffère de celle des précédents. Peut-être que les bénévoles devraient prendre plus de précautions sur la manière et les thèmes à aborder, mais le jeu en

vaudrait la chandelle. Par exemple, une enseignante qui reçoit le GRIS-Québec dans des classes de premier cycle affirme qu'elle ne ressent aucune immaturité et qu'elle sent que l'intervention est particulièrement bénéfique et nécessaire.

Dans ce moment-là précis, j'ai jamais senti que mes élèves étaient immatures ou pas prêts pour entendre la vie des gens. [...] Oui, c'est un peu jeune là, 13, 14 ans, mais il y en a à cet âge-là qui se posent des questions. Faque moi je trouve ça important de peut-être les aider ou confirmer ou infirmer... Non, je vis bien avec le fait que ça soit en secondaire deux. [...] Pis ils utilisent beaucoup à cet âge-là des vocabulaires, tsé « tapette », « fif », entre eux. Pis les animateurs, ils les conscientisent par rapport à ça (Annie).

### **Répugnés par l'homosexualité**

À quelques reprises, les personnes enseignantes ont soulevé le fait que certains jeunes (les garçons en particulier) manifestent clairement une aversion envers l'homosexualité. Selon eux, celle-ci est associée à la pédophilie, aux relations anales ou est simplement dénigrée sans que les jeunes poussent la réflexion plus loin. Si les hommes gais sont souvent l'origine du dégoût, l'aversion envers les lesbiennes, quoique plus implicite, se remarquerait aussi aisément. L'expérience de Maïté l'illustre clairement.

J'avais parlé beaucoup de la chanson *J'ai rencontré Marie* de Linda Lemay. Parce qu'on avait fait un travail sur cinq chansons, pis là, il fallait qu'ils choisissent la chanson, pis là : « Ha! C'est une lesbienne! », pis ils prenaient pas la chanson. Faque là, après ça, j'ai parlé de la chanson pis j'ai dit : « Tsé, c'est une super belle chanson. La fille, pour la première fois de sa vie. Pour la première fois de sa vie — j'insistais tsé — elle a le goût de tenir sa partenaire par la main, elle aurait le goût de toujours être avec elle, elle aurait le goût d'en parler à tout le monde, mais elle est restreinte à son propre petit bonheur de secret. » J'essayais de leur faire voir (Maïté).

On remarque que l'enseignante a à coeur de sensibiliser les jeunes en réutilisant ce qui se passe en classe. Les jeunes, même s'ils ne semblent pas dégoûtés à proprement parler par le lesbianisme, rejettent tout de même la chanson et ce dont elle témoigne, c'est-à-dire l'affection entre femmes.

### **Les filles plus ouvertes que les garçons**

Parallèlement, des répondants notent que les filles paraissent plus ouvertes que les garçons par rapport à l'homosexualité. Conscient qu'il s'agit peut-être que d'une perception, Guy déclare :

On sent moins cette homophobie-là chez les filles vis-à-vis les gars qui sont gais. [...]

Pis on sent pas non plus d'homophobie chez les filles vis-à-vis les lesbiennes.

Les adolescentes sont considérées comme ouvertes d'esprit alors que les garçons sont perçus comme étant très préoccupés par l'idée de la normalité pour un homme ou par le risque de passer pour homosexuel.

#### 4.2.2 Élèves LGB

Selon les personnes interrogées, la présence des élèves qui dévoilent leur homosexualité se fait de plus en plus sentir. Les jeunes LGB seraient plus visibles et, en général, mieux acceptés que par le passé. Les propos des répondants suggèrent que c'est lorsqu'un climat de confiance s'est installé dans la classe et entre les élèves qu'une personne va oser dévoiler son orientation sexuelle. Les ateliers du GRIS-Québec seraient une façon parmi d'autres d'installer ce climat d'ouverture à la diversité sexuelle. Cela dit, les projets initiés par les enseignants peuvent aussi permettent aux élèves de s'émanciper. Un enseignant de français qui fait lire le roman jeunesse *Philippe avec un grand H* a vécu une situation particulièrement touchante.

Je te parlais que les élèves se prenaient un projet suite à la lecture du roman. Ben [un garçon], lorsqu'il a fait sa présentation orale de son projet, il a fait son *coming out* dans classe. Devant tout le monde. [...] Pis il était rouge, il *shakait* de même un peu, il s'est même pas gêné de planter royalement un élève homophobe en classe pendant sa présentation. [...] Pis à la fin de la période, ben il est venu me voir pis, je voyais qu'il était encore un petit peu sur l'adrénaline. Faque il dit : « C'est-tu correct? » [...] Là, je me suis approché de lui un peu, j'ai mis ma main sur son épaule, [...] j'ai dit : « Regarde, on délaisse la pression là, lâche la vapeur mon homme. Vis maintenant. » [...] J'ai jamais vu un élève de même dans ma carrière (Marcellin).

Ce répondant n'est pas le seul à être acceptant et positif envers les jeunes gais et lesbiennes. Maïté raconte aussi qu'une jeune fille ouvertement lesbienne l'a reprise alors qu'elles parlaient informellement du fait que l'élève n'était plus en couple. Cette dernière aurait insisté et appuyé fortement sur le mot « blonde » au lieu du mot « amie » qu'avait employé l'enseignante. La jeune fille lui a dit qu'il n'y avait pas de gêne, ce à quoi Maïté a répondu :

Non, mais je préfère te laisser juger de combien fort on le dit. C'est pas moi qui veux mettre une gêne là. C'est par respect pour ton anonymat!

Ici, tout en validant l'expérience de son élève, l'enseignante cherche à respecter sa zone de confort. Par ailleurs, une autre enseignante va même jusqu'à dire que l'atmosphère en classe a

tellement changée qu'on tombe parfois dans la situation inverse ou un jeune peut utiliser le fait qu'il soit gai pour contester l'autorité des enseignant.

On a un petit gars qui a fait sa sortie en secondaire trois cette année. Pis dès que les profs y donnent une note qui plaît pas ou qu'ils lui font une remontrance : « Ha! C'est ça! Tu fais de la discrimination! »[...] Alors là, y a comme une réaction inverse (Catherine).

Malgré ce portrait globalement encourageant, il demeure que le sujet reste souvent tabou et que l'homosexualité, surtout chez les garçons, demeure un stigmate. Éva explique que les filles semblent plus ouvertes à se questionner ou à dévoiler leur orientation lesbienne ou bisexuelle. Cependant, du côté des garçons, :

on oublie ça. Y en a qui le savent, pis je le sais, mais ils parleront pas. Ils parleront pas. S'il y a quelqu'un qui va faire une *joke* sur les gais, ben ils vont rire pour justement pas se faire étiqueter.

Le contexte varie donc d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre, et selon l'âge des adolescents.

#### 4.2.3 Victimes d'homophobie ou de discrimination

Bien que les données ci-dessus suggèrent que le contexte scolaire devient au fil du temps plus favorable à l'expression de la diversité sexuelle, les propos des répondants montrent clairement que les jeunes LGBT et ceux qui ne correspondent pas aux stéréotypes traditionnels liés au genre vivent toujours de l'intimidation et de l'homophobie. D'abord, l'efféminement, la sensibilité ou se tenir avec des filles seraient, sans surprise, les principales raisons pour lesquelles les garçons se font harceler et rejeter par les autres garçons. Les cours d'éducation physique et le fait de se retrouver dans les vestiaires seraient des moments lors desquels des jeunes gais sont intimidés. Par exemple, Marcellin raconte ce qui arrive à ce jeune garçon qui avait fait son *coming out* dans sa classe.

De la semaine de relâche à la fin de l'année, ben certain élèves de cinq voulaient plus se changer dans le même vestiaire s'il était là. Pourtant... Ça avait bien passé l'année passée, ils sont rendus en secondaire cinq. Bon c'est quoi? C'est plus macho, c'est plus ci, c'est plus ça.

Les activités sportives peuvent aussi être le contexte de discrimination liée au sexe féminin. À preuve, cette histoire d'une jeune fille qui excellait au football, sport traditionnellement masculin.

Ben on a eu le problème nous autres, on a eu une petite fille qui était bonne au

football. [...] Pis c'est pas les entraîneurs qui la discriminaient, c'est les joueurs. Pis à un moment donné, elle est allée aux sports-études [...], pis elle était excellente. Mais tsé, ça avait comme marqué, ça, à l'école. Tsé on en a des situations comme ça aussi. Je comprenais très bien ce qu'elle vivait (Catherine).

Cette enseignante fait allusion au fait qu'elle a longtemps enseigné dans une discipline presque exclusivement masculine où elle sentait que sa présence créait parfois des malaises chez certains collègues. Elle pouvait donc comprendre ce que vivait l'élève en question. Impossible de savoir si l'adolescente était hétérosexuelle ou non. Cependant, un enseignant raconte qu'un couple de lesbiennes s'est formé à son école et que les jeunes filles vivaient du rejet. Cela dit, l'enseignant ne croit pas que c'est tant l'homosexualité des adolescentes que le fait qu'elles démontraient leur affection qui dérangeait.

Comme si un gars pis une fille, tsé, étaient tout le temps collés ensemble en train de se *frencher*... Ben les élèves, ils disaient : « Ça a pas sa place icitte. » Pas parce qu'elles étaient deux lesbiennes, c'est à cause que c'était trop démonstratif. Faque je dirais que depuis cette année, ces filles-là sont encore en couple, elles sont moins démonstratives, pis elles sont beaucoup mieux reçues dans l'école (Guy).

Enfin, une enseignante déplore que ce genre d'ambiance fasse en sorte que les jeunes ne voudront pas dénoncer l'intimidation dont ils sont les victimes, peut-être, selon elle, parce qu'elles et ils ne veulent pas avoir à confirmer leur homosexualité ou bisexualité.

C'est bizarre comme ambiance parce que les élèves, ils sont pas contents avec ça quand ils subissent de l'intimidation, mais ils veulent pas le dénoncer non plus. [...] Ils savent qu'ils sont homosexuels ou lesbiennes pis ils veulent pas en subir plus mettons » (Éva).

La détresse décelée par les répondants chez les jeunes serait bien réelle, certaines interventions allant jusqu'à la gestion de crise suicidaire.

#### 4.2.4 Les parents

Un thème a très clairement émergé des entrevues auprès des répondants : les parents des élèves. En effet, plusieurs des enseignants ont évoqué d'une manière ou d'une autre l'influence ou la présence des parents en rapport à la prévention de l'homophobie à l'école. D'abord, les répondants soulignent à grands traits que le personnel scolaire ne pourra jamais, à lui seul, venir à

bout de la discrimination et de l'intimidation. Selon eux, l'influence des parents sur leurs enfants est déterminante, notamment en ce qui a trait au vocabulaire homophobe.

Je suis désolée, mais si papa maman font des *jokes* sur les « tapettes » tous les soirs, pis que ton garçon, il s'enlign pas mal pour être un homosexuel, je suis pas sûre que c'est l'école qui lui nuit le plus, honnêtement (Joséanne)!

Il peut même arriver que les parents suggèrent et même exigent que leur enfant n'assiste pas à une démystification du GRIS-Québec, ou encore, à tout autre exercice touchant de près ou de loin au thème de l'homosexualité (comme la lecture de *Philippe avec un grand H*). Les enseignants se retrouvent alors en situation conflictuelle avec des parents.

J'ai un élève qui est pas venu au cours parce que ses parents ont dit : « Ark! Va pas là! Des plans pour que tu deviennes [gai]! », des phrases de même. De la part de parents là! [...] De me confronter à cette réalité-là [...] fait qu'on vient faire un bond de trente ans dans ma tête (Maïté)!

Malgré tout, aucun ne semble avoir remis en cause la pertinence des ateliers, bien au contraire. D'autant plus que la fréquence de ce genre de tension avec des parents semble être rarissime.

Des environ 140 élèves que j'ai, j'ai eu une seule exception. Un seul élève où ce sont les parents qui ont enlevé ce roman-là des mains. Ils ont jamais voulu que leur jeune lise ça. Il en faisait vraiment pitié. [...] C'est extrême comme cas, je pensais jamais voir ça en 2009 (Marcellin).

Les répondants mentionnent qu'ils comprennent souvent bien mieux le comportement de leurs élèves une fois qu'ils ont rencontré les parents. Dans le même ordre d'idée, certains répondants anticipent une interaction négative avec les parents à la suite d'une démystification. Cette appréhension en trame de fond semble pouvoir surgir à tous moments. Une enseignante rapporte que lors d'un atelier, un bénévole « était vraiment allé très loin » et elle avait alors craint de recevoir des appels de parents, chose qui ne s'est pas produite cependant. Le témoignage d'une seconde répondante appuie ces propos :

La deuxième peur, c'était les parents. Est-ce que je vais avoir des *rebounds* de parents qui vont dire : « Bon ben, c'est peut-être pas la place de parler de ça à l'école là. C'est quoi là, le nouveau prof qui arrive avec ça? » [...] Étonnamment, j'ai eu peut-être un parent qui, au bulletin, m'a glissé un mot comme de quoi qu'il était pas d'accord avec ce genre de rencontre-là. Mais à part ça, depuis le temps que je fais affaire avec l'organisme, j'ai jamais eu des commentaires négatifs de parents ou de la direction (Éva).

Avec le recul, la peur des parents qu'ont les enseignants paraît donc disproportionnée par rapport à leurs réactions réelles.

Pour finir sur une note plus positive, les propos d'un répondant montrent que la prévention qui se fait en classe avec les jeunes peut avoir des répercussions favorables sur les préjugés qu'entretiennent les parents. C'est une fois de plus Marcellin qui rapporte l'anecdote suivante.

Je me rappelle [un garçon], quand j'ai fait lire [*Philippe avec un grand H*] y a deux ans, il est venu me voir après. [...] il me dit : « Heille, tsé ton roman de Philippe? [...] Tsé au début c'était écrit en arrière que l'autre, il *frenche* un autre gars là. Ça m'écoeure un peu. [...] Mais là tu nous as poussés dans le cul pour le lire faque on n'a pas eu le choix. Finalement, j'ai ben aimé ça. » Faque je dis : « Tant mieux, tant mieux! Si t'as aimé ça, je suis bien content! » Mais il dit : « C'est pas juste ça que je voulais te dire. [...] Mon père [...] c'est un gros [dur qui dit] " Ha! Les ostie de tapettes, les criss de pousseux de crotte! " Ben criss, j'y ai fait lire! Il voulait rien savoir, il était encore plus *bucké* que moi, mais j'y ai fait lire. [...] Je peux pas te dire qu'il m'a dit qu'il avait *tripé* à lire ça, mais par contre y a changé d'attitude » (Marcellin).

Les extraits d'entretiens qui précèdent montrent donc que les activités de prévention dans les milieux scolaires peuvent avoir un rayonnement beaucoup plus larges que les murs de l'école.

### **4.3 Les besoins, les attentes et les appréhensions des répondants**

Cette troisième section aborde ce qui concerne l'interaction entre les répondants et le GRIS-Québec, en particulier leurs besoins, leurs attentes et leurs peurs.

#### **4.3.1 Besoins du personnel enseignant**

Les répondants rapportent avoir peu de besoins précis en rapport avec les ateliers et que ceux qu'ils ressentent sont très majoritairement comblés par l'organisme. La section qui suit présente dans l'ordre les besoins considérés comme satisfaits, les besoins insatisfaits, puis ce que quelques répondants souhaiteraient, notamment que l'organisme augmente sa visibilité et qu'il puisse s'ajuster aux demandes spéciales concernant le type de bénévoles envoyés, ou qu'à tout le moins, ces derniers s'ajustent à la classe.



### Besoins satisfaits

De manière générale, les personnes interrogées affirment que le GRIS-Québec répond très bien à leurs besoins avant et après les ateliers. Ces besoins sont toutefois peu élaborés puisqu'ils tournent surtout autour de la logistique de préparation aux ateliers, c'est-à-dire : avoir un contact rapide avec la personne responsable des démystifications et recevoir de la documentation ou des outils pour parfaire leurs connaissances. Les répondants soulignent la grande disponibilité des employés avec lesquels ils ont des contacts. La communication, qu'elle s'établisse par téléphone ou par Internet, est conviviale et efficace. De plus, certains répondant rapportent apprécier que l'on mette à leur disposition, sur demande, des documents informatifs sur les thèmes de l'homosexualité ou de l'homophobie.

Je trouve que c'est excellent. C'est excellent! Les intervenants qui sont là [sont] très disponibles, je dirais tout en nuances (Guy).

C'est l'an passé ou il y a deux ans? [La personne] m'avait envoyé un gros document de statistiques sur l'homosexualité dans plusieurs pays. Ça, j'avais trouvé ça le fun (Annie).

Certains rapportent avoir reçu plus de matériel ou de suggestions d'activités de préparation qu'ils en ont réellement de besoin. En effet, les répondants disent s'habituer rapidement au processus entourant les démystifications ce qui fait que leurs besoins en matière de préparation déclinent d'autant. Aussi, des répondants mentionnent avoir peu ou pas de temps à consacrer à une préparation en profondeur, ou encore, connaître suffisamment le sujet, ce qui limite la nécessité de recevoir du matériel.

Le soutien, je n'ai pas vraiment besoin [...] parce que, c'est comme, je suis habituée là. [...] Y a une vidéo que je passais avant. C'est *Silence SVP!* [...], mais là j'ai plus le temps de la passer. Y a moins d'intérêt des élèves ou d'attention de l'élève pour ce vidéo-là. [...] Faque oui ça aurait été une façon de se préparer, mais moi je la trouve pas nécessaire, [...] j'ai tout ce qui me faut (Linda).

Les enseignants « participatifs » sont aussi d'avis que le GRIS-Québec répond en général très bien à leurs besoins même s'ils ne sont pas en contact direct avec l'organisme avant ou après l'atelier. Ils vont chercher des réponses à leurs interrogations auprès de l'intervenant tiers ayant planifié avec l'organisme la venue des bénévoles. Cette façon de faire semble convenir aux personnes

interrogées. Plusieurs répondants rapportent qu'ils ont peu, voire aucune rétroaction avec l'organisme après la venue des bénévoles en classe.

Le après? J'ai pas eu de [...] contacts après les démys. [...] Comme ça, ça me convient (Annie).

Après la rencontre, c'est sûr que j'ai jamais eu de feedback de rien, j'ai jamais eu de *call*, de téléphone : « Bon ben, [...] êtes-vous satisfaite? » (Éva).

Mais cet état de fait satisfait la plupart d'entre eux, qui ne voient pas la pertinence d'un retour plus en profondeur avec l'organisme sur le déroulement de l'activité. Selon eux, la passation des questionnaires destinés aux élèves au début et à la fin de la période ainsi que celle du questionnaire d'évaluation remis à l'enseignante ou l'enseignant remplit correctement ce rôle de rétroaction.

### **Besoins insatisfaits**

Malgré une satisfaction généralement élevée chez les répondants, deux nuances doivent être apportées en ce qui a trait à la préparation aux démystifications d'une part, et à la rétroaction d'autre part. Tout d'abord, même si le GRIS-Québec semble offrir suffisamment de documentation et de moyens de se préparer aux ateliers, quelques personnes disent qu'elles aimeraient tout de même en recevoir davantage. Soit parce qu'elles désirent approfondir le sujet avec les élèves et qu'elles considèrent que l'organisme a accès à de l'information de qualité, soit qu'elles rapportent qu'on ne leur en a pas offert du tout. Dans ce dernier cas précisément, ce sont les répondants « participatifs » qui soulignent le manque de préparation, voire d'explication par rapport au déroulement des ateliers. Ainsi, que la planification des ateliers se fasse par l'entremise d'une tierce personne augmente la probabilité que les enseignants ne reçoivent pas toute la documentation nécessaire pour comprendre en quoi consistent les ateliers ou pour préparer le terrain avec les élèves avant la venue des bénévoles.

J'ai pas reçu une paperasse qui pourrait m'expliquer quoi que ce soit. Pis après, j'ai pas eu de retour non plus vraiment là... [...] Je sais pas si c'est parce que je suis rentré dans le processus après. C'est peut-être le cas, peut-être qu'il y en a juste pas... [...] Je trouve que c'est intéressant de mettre les profs un petit peu au parfum de ce qui va se passer. Ne serait-ce que si j'avais voulu justement faire de la préparation, je pense pas que j'avais les outils nécessaires pour le faire (Éric).

Une enseignante émet cependant une réserve à une possible préparation puisqu'elle a une certaine peur.

Il y a peut-être une façon de faire que je connais pas qui pourrait m'être montrée par GRIS-Québec pour nous préparer à cet atelier-là [...]. Mais de la faire par moi-même, je veux pas non plus bousiller l'intervention ou... mal intervenir (Joséanne).

Elle hésiterait donc à se substituer aux bénévoles démystificateurs.

Ensuite, les propos de certains répondants montrent que la rétroaction après l'atelier est pertinente puisque lorsqu'elle n'est pas complétée, certains enseignants perçoivent un manque. À ce propos, une enseignante dit qu'elle aimerait pouvoir donner des commentaires au GRIS-Québec par écrit tout de suite après les démystifications. Pourtant, le déroulement normal d'un atelier prévoit que l'enseignante ou l'enseignant remplisse un court questionnaire d'évaluation, et plusieurs répondants ont affirmé avoir rempli ces questionnaires par le passé. Il est plausible que cette évaluation ne soit pas remise systématiquement aux enseignants, ou encore, que la répondante ait tout simplement oublié y avoir répondu. De son côté, Marcellin rapporte qu'il souhaiterait que le GRIS-Québec prenne les devants dans la recherche de rétroaction, notamment en l'appelant. Ce dernier avait contacté par lui-même la personne responsable des ateliers à la suite d'un atelier s'étant moins bien déroulé en classe.

C'est moi qui a pris l'initiative d'appeler pour leur signaler peut-être quelque chose qui était moins intéressant. Si eux m'avaient appelé en premier [...] c'est clair que ça aurait été plus facile pour moi.

Ces enseignants sont des répondants « proactifs », donc l'absence probable du questionnaire ne peut être causée par la négligence de l'intervenant tiers qui prend les arrangements avec l'organisme. En bref, même si certaines personnes disent plus ou moins ressentir le besoin d'avoir une rétroaction avec le GRIS-Québec après les ateliers, d'autres considèrent qu'un tel contact est important. Il semble toutefois que l'opportunité de donner ses commentaires après l'atelier ne soit pas systématiquement offerte.

### **Visibilité du GRIS-Québec**

Des répondants considèrent que l'organisme manque de visibilité. Alors que plusieurs expliquent qu'ils ont entendu parler du GRIS-Québec uniquement grâce au bouche-à-oreille (conjoint(e),

collègue), une répondante souligne que c'est presque par hasard qu'elle a découvert l'existence de l'organisme.

Je suis allée sur Internet, j'ai cherché et j'ai trouvé GRIS-Québec. D'ailleurs, quand [une personne du GRIS-Québec] est venu la première fois, j'ai dit à [cette personne] : « Je vous ai trouvé accidentellement » (Annette).

Des personnes déplorent que le GRIS-Québec manque de visibilité même si elles comprennent que la publicité demande des moyens financiers. Comme le dit une enseignante : « Je suis consciente [que] ça prend des sous » (Annie), mais il demeure dommage que plusieurs collègues enseignants ignorent même jusqu'à l'existence du GRIS-Québec. Dans le même ordre d'idée, les efforts de visibilité que fait l'organisme semblent porter leurs fruits puisque des personnes rapportent avoir contacté ce dernier après avoir vu un kiosque, ou le site web du GRIS-Québec ou encore une publicité dans les journaux.

### **Meilleur ajustement à la classe**

À quelques exceptions près, les répondants semblent satisfaits du fait qu'ils n'ont aucun contrôle sur le type de bénévoles qu'ils reçoivent en classe pourvu que ces derniers s'adaptent à la classe et aux élèves. Ainsi, comme le dit une répondante :

Les premiers [bénévoles] qui sont venus, je leur avais montré les questions que les élèves se posaient. [...] Pis les questions révélaient plein de préjugés. Faque ils savaient à quelle clientèle ils avaient affaire. Faque c'est à eux autres de s'ajuster pis je les laissais faire (Linda).

Cela dit, il arrive que les répondants ressentent le besoin de posséder un droit de regard ou de consultation sur les bénévoles qui se présenteront devant les élèves, surtout dans des situations où ils jugent, par exemple, que l'atmosphère en classe est particulièrement hostile envers la diversité sexuelle ou après une démystification jugée inefficace.

*C'est sûr qu'il faut que tu rencontres tous les types de personnes aussi, je suis d'accord là, c'est juste que si tu vas dans une école où tu sais que, si le prof te dit : « À mon école, y a beaucoup de discrimination, mon but c'est de faire tomber la discrimination, l'homophobie », ben là, à ce moment-là, je ferais attention à qui j'enverrais. Plus l'homophobie est forte, plus je ferais attention à qui j'envoie (Catherine).*

Les propos ne permettent pas cependant de savoir si les répondants se sont vu accorder ce genre

de privilège. Le GRIS-Québec, de son côté, dit refuser systématiquement ce genre de demande (K: Lavoie, communication personnelle, 16 mai 2011).

#### 4.3.2 Attentes envers les ateliers

Les répondants ont une variété d'attentes par rapport aux objectifs à atteindre avec les ateliers ou aux thèmes qui devraient être abordés par les démystificateurs. Un premier objectif est de briser les stéréotypes, les clichés liés à l'homosexualité c'est-à-dire l'image de l'homme gai « efféminé » et de la lesbienne masculine. Ce faisant, il s'agit aussi de rationaliser le dégoût hypertrophié que la sodomie susciterait chez des adolescents qui généraliseraient cette pratique sexuelle à toutes relations amoureuses entre hommes.

Mes attentes, ben c'était que vraiment, ils réussissent à toucher [...] les clichés de l'homosexualité, pour dépasser ça, pour montrer que derrière l'acte sexuel qui souvent répugne, ben il y avait l'amour, il y avait la liberté, il y avait le bonheur enfin (Maïté).

Un deuxième objectif est que les élèves puissent entendre parler de façon très concrète des personnes gaies, bisexuelles et lesbiennes, et de leur vécu social, affectif et amoureux. Des répondants y voient une manière d'aider des élèves homosexuels ou qui sont en questionnement, et de permettre aux hétérosexuels de se demander s'ils ne blessent pas des personnes par des paroles ou des gestes discriminatoires. Autrement dit, les enseignants s'attendent à ce que les ateliers sortent l'homosexualité de l'invisibilité, et ce, tangiblement, en abordant par exemple le dévoilement, la vie de famille, le travail, etc.

Quelques répondants considèrent comme crucial d'aborder des thèmes très précis. Il y a d'abord le vocabulaire homophobe (fif, tapette) que les jeunes utilisent entre eux. Ils veulent que les bénévoles soulignent les conséquences que ce vocabulaire a eues sur leur cheminement et leur quotidien. Ensuite, il y a le thème de la séduction par une personne de même sexe. D'après les répondants, les jeunes (principalement les garçons) sont très mal à l'aise, voire insultés lorsqu'une personne du même sexe qu'eux les aborde pour les draguer. Les élèves semblent ne jamais vouloir aborder ce sujet, mais les enseignants croient qu'il est nécessaire d'en discuter, ce que les bénévoles ne font pas toujours.

Une chose que j'ai remarquée pis que les élèves ne posent jamais comme question. [...] Pour un hétéro, la peur de se faire approcher par quelqu'un qui est d'une autre orientation sexuelle. Ils sont mal à l'aise, ils ne savent pas comment réagir. [...] Parce que c'est clair que ça, c'est une insulte pour eux autres. [...] GRIS-Québec a pas abordé ce volet-là, et les préjugés demeurent. [...] Ça, je sens que ça correspond à un besoin (Linda).

Pour finir, Linda est la seule répondante à ajouter qu'elle aimerait que les bénévoles abordent le thème des pratiques sexuelles protégées.

Moi je pense qu'il est très, très important d'aborder le fait de se protéger dans les relations sexuelles, et c'est pas toujours abordé. Surtout avec les dernières nouvelles que le sida, c'est pas juste l'affaire des homosexuels, ça touche autant les hétéros.

Il ne s'agirait pas tant ici pour les démystificateurs d'expliquer ces notions que de mentionner l'importance que le sexe sécuritaire peut avoir dans leur vie, en plus de faire un contrepoids à la pornographie désormais facilement accessible sur Internet.

#### 4.3.3 Peurs et appréhensions

Les répondants craignent, sauf exceptions, que leurs élèves soient vulgaires, impolis ou irrespectueux envers les bénévoles qui se présentent devant eux. Ils sont conscients cependant que seule une minorité d'élèves risque de formuler des questions ou émettre des commentaires de manière péjorative.

Mes appréhensions ne sont pas nécessairement envers le GRIS-Québec, mais plutôt envers la réaction de certains élèves. Honnêtement, j'avais un peu peur que certains soient vulgaires et impolis face aux intervenants qui venaient faire leur témoignage (Joséanne).

Il semble par ailleurs que cette appréhension, quoique fréquente chez les enseignants, se dissipe rapidement au fil du temps et des rencontres, car les expériences en classe démontreraient que les élèves sont capables d'être respectueux.

Enfin, bien que moins fréquente, la crainte que les bénévoles renforcent, par leur style ou leur attitude, les stéréotypes et les préjugés envers les personnes homosexuelles existe. Catherine explique à ce propos qu'elle ne veut pas que l'on mette l'accent sur la différence, de peur de « renforcer la discrimination en disant [qu']ils sont différents » et ainsi faire venir les gais et les lesbiennes « comme des bêtes de cirque à l'école ».

#### **4.4 La préparation aux ateliers**

Une des préoccupations des intervenants du GRIS-Québec était de savoir, en plus des besoins, attentes et peurs des enseignants, si le personnel enseignant faisait une préparation quelconque avec les élèves avant de recevoir la démystification. C'est ce qui est abordé dans cette quatrième section. Celle-ci débute par la description des motivations qui ont poussé les répondants à communiquer avec le GRIS-Québec ainsi que les raisons pour lesquelles il arrive que des enseignants refusent de recevoir un atelier en classe.

##### **4.4.1 Motivations à recevoir ou non le GRIS-Québec**

Les motivations sont diverses et le petit échantillon ne permet pas d'affirmer qu'il y a saturation sur ce point. En fait, il semble y avoir autant de motivations qu'il y a d'individus. Un échantillon plus vaste permettrait de mieux saisir ce qui est déterminant. Cela dit, ce thème se divise en quatre sections : les motivations liées à la volonté de prévenir l'homophobie perçue chez les jeunes, les motivations en lien avec un cours ou un projet, les autres motivations, et les raisons justifiant le refus de recevoir une démystification.

#### **Faire la lutte aux préjugés et à l'homophobie perçue**

Pour les personnes interrogées, une des raisons fondamentales pour faire appel au GRIS-Québec est bien sûr de vouloir prévenir l'homophobie et de briser les stéréotypes.

Parce qu'on a des élèves! On a des profs. C'est notre réalité. Elle a toujours été là. Mais là, la réalité on la voit davantage parce que les jeunes s'affichent davantage. Et il faut faire tomber les préjugés (Annette).

Sur ce point, elles réagissent pour la plupart à la discrimination qu'elles perçoivent dans leur milieu notamment envers des élèves ou des collègues homosexuels. Le récit de Catherine illustre parfaitement ce fait.

Je me souviens maintenant ce qui avait déclenché ma recherche. [...] on avait eu un élève qui allait pas à ses cours d'éduc. Il se cachait. Pis ils ont découvert un moment donné qu'il se promenait toujours à l'extérieur pendant les cours d'éduc pis qu'il trouvait toujours toujours moyen de se camoufler... [...] Pis je l'avais découvert avec [une enseignante]. [...] on en avait parlé ensemble, pis un moment donné je lui avais demandé directement : « Moi j'pense que tu es homosexuelle, est-ce que tu l'es? » Pis elle m'avait dit oui. Pis c'est là qu'elle s'était ouverte par rapport à ce jeune-là



qu'elle voulait aider, mais elle savait pas comment. Pis dès la première année que j'ai fait venir le GRIS, elle m'avait remerciée pis elle était contente (Catherine).

Les répondants croient que les bénévoles du GRIS-Québec sont mieux placés qu'eux-mêmes pour parler d'homosexualité et cela les motive à faire appel à leur service. Même au risque de « heurter certaines petites âmes » (Joséanne). Ainsi, certaines personnes ne craignent pas de prendre le risque de « choquer » un peu les élèves pour leur faire prendre conscience de leurs préjugés. Il peut arriver aussi que la motivation à briser les préjugés soit très personnelle. Par exemple, un enseignant gai raconte que l'homophobie dont il a été témoin et victime au secondaire n'est pas étrangère à sa démarche.

Étant moi-même gai, j'ai quand même passé par le secondaire. Bon, on sait c'est quoi. C'est pas toujours jojo. [...] Bon, j'ai pas eu le parcours de Jasmin Roy<sup>9</sup> quand même là, loin de là. Sauf que, au secondaire c'est... On est rendu en 2010... Est-ce que ça a bien changé comparativement à ce que j'ai vécu lorsque j'ai fait mon secondaire? Oui, un peu, mais pas autant que je l'aurais souhaité (Marcellin).

#### **Liées aux objectifs d'un cours, d'un projet, etc.**

Dans une moindre mesure, les personnes répondantes affirment avoir besoin des démystifications en tant que complément à un projet scolaire fait en classe ou pour répondre aux objectifs du cours.

J'ai eu à approcher GRIS-Québec ou être en contact avec des regroupements qui parlent d'homosexualité par [...] des informations que je dois donner à l'intérieur de mon programme de formation (Annette).

Une fois qu'elles prennent connaissance de l'existence du GRIS-Québec, le choix de faire venir des bénévoles s'impose presque par lui-même.

#### **Autres motivations**

Les valeurs personnelles semblent jouer un rôle déterminant. Elles amènent des répondant à croire fortement qu'il est primordial que les élèves soient informés sur des sujets comme l'homosexualité ou l'homophobie. Une enseignante non permanente raconte que malgré le fait

---

9 Acteur et animateur, Roy est l'auteur d'une autobiographie intitulée *Osti de fif!* dans laquelle il raconte la violence homophobe physique et psychologique dont il a été la victime au secondaire et les répercussions que ces agressions ont eues sur sa vie d'adulte.

qu'elle se promène d'une école à l'autre, elle planifie toujours une rencontre avec l'organisme. Une autre explique que le nouveau cours d'éthique et culture religieuse (ECR) a des lacunes qu'elle cherche à combler.

Y a pas de place pour la sexualité en ECR. Mais je triche volontairement. Mes élèves savent qu'à la fin de l'année, on a deux périodes complètes [...] où on parle sexualité. [...] Pour moi c'est inacceptable que ces notions se voient pas (Linda).

Enfin, il arrive parfois que des enseignants comme Guy acceptent de recevoir le GRIS-Québec uniquement dans le but de poursuivre ce que la personne qu'ils remplacent faisait ou parce qu'il s'agit d'une décision prise par d'autres enseignants ou intervenants et ils ne voient pas de raison de s'objecter.

Ma collègue qui a pris sa retraite quand moi je suis venu ici à l'école, qui est aussi une de mes amies, elle amenait des gens de GRIS-Québec ici à l'école, donc j'ai comme un peu continué la tradition.

### **Refus de recevoir un atelier**

Il n'est pas possible pour des raisons d'échantillonnage de savoir pourquoi certains enseignants refusent de recevoir une démystification pour une première fois. Cependant, il est possible d'entrevoir pourquoi certains enseignants qui ont déjà accueilli les bénévoles ne souhaitent plus le faire par la suite. Deux raisons sont évoquées. La première est le manque de maturité des élèves perçu par le répondant ou la répondante. Ce niveau de maturité fluctuerait selon les années, si bien que les répondants pourraient décider de ne pas répéter l'expérience. Une enseignante explique :

Quand j'ai décidé de pas les faire venir, [...] c'était l'ambiance des classes qui avait changé, pis je me suis dit : " Non, mes élèves sont pas prêts ". [...] Faque j'ai fait autre chose à la place. J'ai plus travaillé la discrimination (Catherine).

La seconde raison évoquée par les répondants est une mauvaise expérience en classe. Il semble qu'une expérience jugée négative puisse suffire non seulement à refuser de recevoir à nouveau des bénévoles en classe, mais aussi à empêcher que d'autres enseignants accueillent une démystification. C'est du moins ce qui ressort d'un différend survenu entre Éva et un collègue.

Il a même été voir la direction pour m'empêcher de faire venir l'organisme à l'école pis j'ai tenu mon bout. [...] Lui, il avait eu, cet enseignant-là, [...] une mauvaise présentation des personnes qui sont allées en classe pis que là, ça l'a comme

traumatisé. [...] J'ai ben beau lui dire : « Bon ben, tsé, on peut laisser une deuxième chance au coureur... » Pis il était hors de question que GRIS-Québec retourne dans ses classes (Éva).

Les expériences « négatives » de ce genre sont abordées plus spécifiquement dans la section 4.5.

#### 4.4.2 Préparation des élèves

En général, la préparation aux ateliers demeure minimale. Elle relève surtout de la discussion avec les jeunes. Les discussions portent sur le respect, l'homosexualité en général ou se font à travers un projet pédagogique particulier. Par ailleurs, il advient que des répondants ne fassent aucune préparation avant la venue des bénévoles en classe.

##### **Discussion sur le respect**

Pour certains répondants, la meilleure préparation à un atelier demeure une discussion avec les élèves sur le thème du respect. Ils cherchent à « travailler l'ouverture d'esprit » et à s'assurer que les jeunes vont se comporter respectueusement en présence des bénévoles.

Oui, j'avais fait une discussion, surtout pour le respect. [...] Déjà au début de l'année, avant de savoir que je les inviterais, c'est là que j'avais eu vraiment le : « Mon dieu! Ils sont homophobes! » [...] Pis une semaine avant la rencontre avec GRIS-Québec, j'en ai reparlé à nouveau, mais plus vraiment pour leur dire que je m'attendais à un respect minimal. [...] j'ai pas fait de jeux de rôles ou de rien, pas d'activités, pas de *PowerPoint*. C'était vraiment une discussion (Maïté).

##### **Discussion sur l'homosexualité en général**

D'autres répondants disent organiser une discussion plus large avec leurs élèves. Un tel échange peut prendre jusqu'à une période complète. À ce moment, ils rapportent qu'ils s'entretiennent avec les jeunes sur des thèmes comme les droits et les libertés des LGBT ici et ailleurs dans le monde, l'homosexualité en tant que telle, l'homophobie, sur leur connaissance ou non de personnes homosexuelles dans leur entourage, etc. Selon les répondants, les élèves sont peu informés sur ces thèmes.

Je leur montre au niveau international y a certains pays où la situation des gais est très difficile. Et je leur dis qu'ici au Québec, bien que les droits sont corrects, en termes de discrimination on a des droits pis des chartes pis tout ça. Il reste que dans les mentalités, il y a des choses à faire encore. [...] Pis je demande aux élèves de me

donner des exemples de choses qui restent à faire. [...] C'est sûr que je leur demande à main levée : « Connaissez-vous des gais et des lesbiennes? », la plupart disent oui. J'essaye de démystifier aussi en leur disant : « La personne qui est gaie ou lesbienne, avant que tu saches, est-ce que cette personne-là, elle te faisait peur? Non? Ben pourquoi elle te ferait peur après? » Des choses comme ça (Guy).

### **Discussion à travers un projet pédagogique**

Comme la venue du GRIS-Québec en classe fait partie parfois d'un projet plus vaste sur le thème de la discrimination, la préparation à l'atelier se fait à travers ce processus. Par exemple, une enseignante demande à ses élèves de faire des recherches sur Internet sur le thème de l'homosexualité et de la condition des GLBT hors du Québec et du Canada. Cela alimente par la suite la période de questions avec les bénévoles. À quelques reprises, des répondants ont parlé du livre *Philippe avec un grand H*. Ce roman raconte l'histoire d'un adolescent en quatrième secondaire qui se questionne sur son orientation sexuelle. Un répondant le fait lire et résumer par ses élèves tandis qu'une autre explique que les élèves de secondaire trois en font la lecture, puis les démystifications, un an plus tard, viennent compléter la sensibilisation. La préparation peut donc prendre un sens très large et s'étendre sur plusieurs années dans un même établissement.

### **Absence de préparation**

Quelques répondants mentionnent ne pas faire de préparation à proprement parler autre que d'avertir les élèves que le GRIS-Québec est invité en classe et que des bénévoles viendront leur parler d'homosexualité et d'homophobie. Quelques-uns expliquent cela par le manque de temps puisque les périodes sont comptées et qu'ils ne peuvent accorder de temps à une préparation en profondeur. D'autres croient plutôt qu'une préparation est inutile dans le contexte d'une classe apparemment ouverte et mature.

Non, on a rien fait. Je leur ai parlé un petit peu c'était quoi. [...] Mais je te dirais que j'avais des élèves qui étaient très ouverts, qui pouvaient facilement aller dans une rencontre comme ça et participer, ne pas être mal à l'aise, et vouloir se comporter correctement. Donc, je me disais : « Y a pas de préparation à faire, ça va bien se passer » (Éric).

Enfin, une répondante précise que si elle ne prépare pas ses élèves, c'est par peur qu'ils se fassent une idée préconçue et que cela modifie leur réceptivité lors de l'atelier.

Non, je ne voulais pas faire ça. Pour la simple et bonne raison que je voulais pas qu'ils se fassent une idée. Parce que si elle est négative l'idée, la réceptivité n'est pas la même (Joséanne).

En bref, la préparation aux ateliers, dans l'ensemble varie beaucoup d'un répondant à l'autre et cela dépend en partie du cours lors duquel les bénévoles seront reçus.

#### 4.5 Les ateliers

Cette cinquième section regroupe les résultats touchant le déroulement des ateliers, soit les perceptions qu'ont les répondants des bénévoles démystificateurs et le déroulement de l'atelier en classe, notamment, sous l'angle du comportements des jeunes. Ensuite, les expériences considérées comme négatives sont abordées de même que de brèves remarques à propos du manque de temps et de la présence des observateurs<sup>10</sup>.

##### 4.5.1 Les bénévoles

Ce thème est un de ceux qui a émergé distinctement des entretiens. Les commentaires des répondants sont classés selon qu'ils ont une perception favorable ou défavorable des bénévoles s'étant présentés en classe au fil du temps.

#### Perceptions favorables

Il ressort très clairement des entrevues que ce sont les bénévoles qui ne correspondent pas aux stéréotypes généralement attribués aux gais et lesbiennes qui sont les plus appréciés.

À cause des stéréotypes qui sont encore là, [ceux] qui sont pas efféminés ont plus d'impact que ceux qui : « Ha! Ouin... Oui, c'était évident là tsé. » C'est que [les jeunes] ont besoin de modèles qui correspondent pas aux stéréotypes (Linda).

Il semble que ce soit les hommes gais non « efféminés » et les femmes « non masculines » qui remportent la palme des perceptions les plus favorables. Par exemple, plusieurs répondants font référence à un bénévole pompier ayant déjà été en couple avec une femme avec qui il a eu des enfants. Ce bénévole a visité plusieurs écoles et a laissé une forte impression positive chez les

<sup>10</sup> Les nouveaux bénévoles doivent obligatoirement assister à au moins une démystification avant de pouvoir en animer eux-mêmes. Il arrive donc que les deux démystificateurs se présentent en classe avec une 3e personne, dite « observatrice ». Parfois, il s'agit plutôt d'un nouvel employé ou d'un stagiaire, etc.

enseignants et leurs élèves :

Je sais qu'il y en a un [...] je sais qu'il est pompier. Pis que tsé, déjà là, ça aboli le stéréotype hein? Tsé le pompier, c'est un macho pis tout ça. Pis il a déjà été marié avant. Pis il a eu une vie avant, pis comment il a fait pour tout *dealer* avec ça son homosexualité, son mariage, les enfants. Ça, à toutes les fois qu'il vient en classe, lui c'est vraiment un charme total. Il charme tous les élèves, les élèves l'écoutent. Ils sont bien surpris de ça (Éva).

Dans le même ordre d'idée, les répondants vont utiliser des termes comme « un homme très homme » ou « image hypermasculine » pour décrire leurs préférences. Par ailleurs, les adultes un peu plus vieux sont aussi appréciés pour leur distance et leur maturité et leur capacité à approfondir les enjeux, du moins, telle en est la perception des répondants. Les bénévoles considérés comme stéréotypés ne sont pas nécessairement vus négativement, mais il semble que le degré de bien-être qu'ils dégagent doive être élevé. Autrement dit, selon l'avis des répondants, ils doivent « s'assumer » et être conscients que leur manière d'agir est stigmatisée.

Faut vraiment que ça soit sûr qu'ils s'assument à l'avant s'ils sont efféminés ou s'ils ont vraiment les stéréotypes physiques tels que présentés dans les téléromans, à la télé, pis véhiculés (Linda).

Dans une moindre mesure, les personnes interrogées disent aimer lorsque les bénévoles font preuve d'humour et d'aisance à aborder des thèmes plus délicats comme la sexualité.

Ils sont pas gênés. Parfois, ils vont parler de sexualité, ils vont parler des rencontres, les élèves demandent pis ils répondent. Je trouvais ça génial, ils se censurent pas (Annie).

Enfin, le témoignage des enseignants montre aussi que les bénévoles sont généralement habiles à susciter la participation des élèves et qu'ils sont rarement pris aux dépourvus par les questions, comme l'illustre l'extrait suivant.

[Ils] étaient vraiment bons pour aller chercher les questions [...] Ils parlaient vraiment bien. [...] Ils semblaient pas vraiment avoir de questions qui les prenaient par surprise. Autant on parlait statistiques, on parlait des choses comme ça pis on avait toujours des réponses (Éric).

En bref, tous les répondants ont eu des commentaires favorables en ce qui a trait aux ateliers, autant sur le plan de la forme que du contenu et de la manière dont celui-ci est livré par les bénévoles.

### Perceptions défavorables

Conséquemment à ce qui précède, les bénévoles moins sûrs d'eux (surtout ceux non conformes au genre), moins « assumés », sont moins bien perçus par certains répondants. Parallèlement à cela, une enseignante affirme qu'elle n'est pas dérangée par le fait qu'il ne soit pas toujours possible d'avoir un homme et une femme en classe. Elle explique que, selon elle, :

les filles ont moins de difficulté à accepter leur homosexualité que les gars . [...] De ne pas avoir un modèle masculin, ce serait vraiment un manque (Linda).

Par ailleurs, les bénévoles plus timides ou dont la manière de parler n'est pas adaptée à un public adolescent font aussi moins bonne impression. À ce propos, Éric raconte :

Y a une autre des intervenantes, qui était peut-être à ses débuts, elle était moins à l'aise devant la classe donc, ça a paru... Elle a moins été chercher donc, c'est moins elle qui a fait l'affaire.

Cependant, les répondants soulignent que ce serait surtout une attitude agressive ou culpabilisante d'une ou d'un bénévole qui fait en sorte qu'ils seront perçus défavorablement. Selon les répondants, les élèves sentent l'agression et y réagissent mal. Ayant reçu dans sa classe un bénévole considéré comme « agressant », une répondante raconte que « les élèves ont eu la réaction inverse; au lieu de s'ouvrir, ils [se sont] fermés » (Catherine). Cela est cohérent avec le fait que des répondants aiment accueillir des démystificateurs plus âgés, réputés être plus distants avec leurs difficultés vécues antérieurement. Toutefois, l'âge n'est pas toujours un critère puisqu'un répondant rappelle qu'il a reçu un bénévole plutôt amer et qui n'était pas dans la vingtaine.

C'est comme si [...] tout le monde lui en voulait. Qu'il essayait de se défendre. Un paranoïaque un petit peu. Ça, j'ai vu ça une fois pis curieusement, c'était pas un jeune, c'était un adulte. D'une quarantaine d'années. [...] Pis ça les élèves le sentent » (Guy).

Bref, les enseignants (et leurs élèves) apprécient que les personnes à l'avant ne se sentent pas attaquées personnellement par les questions ou les commentaires.

#### 4.5.2 Déroulement et comportement des élèves

La plupart du temps, les démystifications ont lieu dans la classe de l'enseignante ou de l'enseignant. Parfois, une personne peut décider d'aller dans un autre lieu comme le local de



pastorale ou tout au lieu jugé plus confortable. Des répondants mentionnent que les bénévoles avaient été invités dans le cadre de conférences données sur l'heure du dîner. Règle générale, l'enseignante ou l'enseignant hôte a préalablement imprimé un questionnaire que les élèves remplissent avant et après l'atelier. Ensuite, les bénévoles prennent quelques minutes pour se présenter et expliquer brièvement en quoi consiste le GRIS-Québec. Ils écrivent au tableau les coordonnées importantes. Il est arrivé que des bénévoles distribuent des cartes de visite de l'organisme aux élèves en leur demandant de les remettre à la sortie s'ils n'étaient pas intéressés. Au début de la rencontre, une répondante remarque que les élèves sont excités et plus ou moins attentifs, du moins, jusqu'à ce que les bénévoles entament le court récit de leur histoire.

Les élèves en général ont pas une grande capacité d'écoute. Ils sont énervés quand ils arrivent. [...] À partir du moment où il font le deux minutes de présentation, [...] là ils deviennent intéressés. Pis y a le gros silence avant que la première question se pose, mais le silence est positif. J'interviens pas. Je pose jamais la première question, je les laisse vraiment commencer. Pis après ça, ça s'enchaîne assez facilement (Linda).

Pratiquement tous les répondants soulignent le fameux silence qui précède la période de questions. Lorsque les bénévoles ont terminé leur présentation respective, la classe se fige. Si Linda, une enseignante habituée aux démystifications, considère ce silence comme positif et explique qu'elle n'intervient jamais en premier, ce n'est pas le cas par exemple de Maïté, interrogée peu après ses premières expériences, qui ne savait pas comment réagir devant ce silence.

Puis ensuite, ils ont dit : « Avez-vous des questions? » Là, y a eu un gros malaise pendant cinq minutes. Là, je savais plus quoi faire. Je me disais: « Mon dieu! Est-ce que je vais parler? Est-ce que je vais dire quelque chose? (Maïté).

De son côté, Marcellin préfère briser la glace lui-même et n'hésite pas à poser une première question en incitant ses élèves à faire de même. Dans d'autres occasions, ce sont les bénévoles eux-mêmes qui relancent les élèves.

Les gens plus âgés, eux autres, ils provoquaient. Quand ils voyaient qui se passait rien là : « Vous avez pas de questions? Ho! Voyons donc! Je suis certain que vous avez aucun préjugé, donnez-moi des préjugés sur les homosexuels! » Faque là ils déclenchaient quelque chose (Catherine).

La répondante croit qu'il s'agit d'une bonne initiative dans un contexte où le temps est compté. Elle et quelques autres trouvent en effet dommage que trop de temps se perde parce que les élèves n'osent pas questionner les invités.

Presque unanimement, les répondants affirment que les périodes de questions se déroulent très bien. En résumé, les élèves sont curieux et intéressés. Ils posent plusieurs questions. De leurs côtés, les démystificateurs et démystificatrices répondent aux questions avec ouverture et relancent les élèves sur d'autres thèmes.

J'ai senti une grande curiosité de la part des élèves [...] qui a amené des questions qui étaient pertinentes. [...] Les intervenants les relançaient sur des sujets [...] pour pas trop s'attarder sur les mêmes choses trop longtemps. [...] J'ai trouvé que c'était bien guidé par les intervenants (Éric).

Une seule répondante raconte une expérience au cours de laquelle l'atmosphère serait restée figée. Les bénévoles auraient alors utilisé le questionnaire pour questionner les élèves sur différents aspects de la réalité des personnes LGBTQ. En cette occasion, les élèves auraient été particulièrement peu participatifs, ce qui tranche avec ce que rapporte habituellement les répondants.

Des répondants disent que, en de rares occasions, quelques garçons, seuls ou en clique, ont moins bien réagi, ont cherché à provoquer les bénévoles, ou ont demandé à ne pas assister à la présentation.

Y a des garçons qui se figeaient sur leur chaise : « Non, je veux pas l'entendre! » Mais à un moment donné, c'est la réalité, pis arrête de penser ce que tu penses pis ouvre ton esprit un peu là. Même si ça te plaît pas. Y avait une notion de respect à apprendre là. [...] Y en avait un dans tous mes groupes qui a mal réagi. Un élève. Il a voulu sortir et il voulait pas assister à ça, c'était le drame de sa vie [...] (Joséanne)

Cette enseignante est une de celles qui acceptent volontiers que le thème de la sexualité soit abordé, même dans les détails. Pour elle, il s'agit de la réalité, d'autant plus que les jeunes en secondaire quatre et cinq ont souvent commencé à avoir des relations sexuelles, donc cela fait partie de leur monde désormais. Ce ne sont pas tous les bénévoles, à toutes les occasions qui explorent la sexualité. Comme le rapporte Éva, en général, les bénévoles :

expliquent vraiment qu'est-ce qu'ils vivent, comment ils vivent avec leur homosexualité pis leur bisexualité. Comment ils ont fait pour le dire. Qu'est-ce qui est arrivé, l'événement clé.

Enfin, l'expérience de la conférence midi (dans une bibliothèque) prouve, selon Annette, que lorsqu'une telle activité n'est pas obligatoire et qu'elle se déroule avec un public non captif, beaucoup moins de personnes ont la probabilité de s'intéresser à l'atelier. C'est ce qui lui est arrivé dans un établissement de formation professionnelle.

Alors, on a pensé [...] que y a des gens qui voulaient peut-être l'information, mais qui ne voulaient être identifiés. Alors en venant, en prenant une revue un livre, le journal, en s'asseyant un peu plus loin, [ils] pouvaient entendre la conférence, prendre les informations, mais subtilement en ressortir sans avoir été identifiés, avoir eu peur d'être identifiés. [...] j'ai pu voir et on a pu voir qu'il y a une grande différence entre une classe où on programme que les gens viennent et un midi-conférence où c'est public (Annette).

#### 4.5.3 Expériences négatives

La moitié des répondants racontent qu'ils ont eu des rencontres beaucoup moins satisfaisantes avec des bénévoles. Cinq types de situations sont rapportées. La première est celle où l'univers affectif n'est pas discuté et les jeunes demeurent avec le cliché de l'homme gai sodomisé et le dégoût que cela leur inspire. Dans ce cas précis, l'enseignante, sans jeter le blâme sur les bénévoles, émet l'hypothèse que son groupe était peut-être difficile et qu'il aurait fallu plus d'une rencontre pour aborder des thèmes comme l'amour et le bonheur.

Après la rencontre, je me suis dit : « Ouin, dans le fond, ça aurait pris deux, trois rencontres... ». Pour réussir à tout faire ça, vraiment pour aller briser le « Ark! La sodomie! » Parce qu'eux autres, c'est vraiment ça là! Ça, s'arrête là. Ça, [les bénévoles] ont effleuré le sujet. [...] J'aurais voulu que ça aille un petit peu plus loin dans le sens que... Vraiment du bonheur de la chose : « Je suis heureux comme ça. Quand je ne suis pas comme ça, je ne suis pas heureux. Ai-je le droit d'être heureux? » [...] En fait, j'ai des doutes sur le résultat concret (Maïté).

La deuxième situation perçue négativement est celle lorsque les bénévoles ont parlé explicitement de leurs pratiques sexuelles. Si certains répondants apprécient ou demeurent sans réelle opinion sur ce point, quelques autres ne voient pas cela d'un bon oeil. Selon eux, les élèves seraient mal à l'aise ou ne voudraient pas avoir autant de détails intimes.

Sauf que ce que j'ai remarqué une couple de fois, c'est que des intervenants... vont parler assez ouvertement de leur vie sexuelle active, de leurs pratiques sexuelles. Alors que les élèves voulaient pas nécessairement savoir tout ça (Guy).

À ce propos, une enseignante soutient qu'elle trouve qu'il s'agit d'un « terrain glissant » parce qu'elle est « obligée de récupérer ça ». Elle ne se gêne pas pour faire comprendre au bénévole qu'il est temps de passer à un autre sujet.

La troisième expérience négative a eu lieu lorsqu'un bénévole jugé très « efféminé » s'est présenté en classe et qu'il a pris beaucoup de son temps pour raconter ses expériences en tant que personnificateur féminin.

Le gars était extrêmement efféminé. Bon, c'est pas que ça me dérange parce qu'autant dans le dix, quinze pour cent de personnes qui sont gaies, ben on a la palette complète autant dans... chez les *straights* tsé. [...] C'était peut-être pas le meilleur candidat pour ça. Bon, il dit : « Mon *trip*, c'est de m'habiller en femme ». Pis là, y a commencé à parler de ça, [...] en quelques minutes y a perdu beaucoup de crédibilité. [...] La moitié de la période a dérapé là-dessus. La moitié. Ce qui est énorme (Marcellin)!

L'enseignant explique qu'il était particulièrement déçu, car les enjeux émotifs et relationnels n'ont pas été abordés. Cela n'est pas sans rappeler la déception de Maité ci-dessus.

Les deux dernières situations sont rappelées par Catherine. D'abord, elle a reçu un jeune homme qui semblait entretenir une certaine rancœur à l'égard de ses années au secondaire. La répondante juge sa prestation si provocante, qu'elle pense insister à l'avenir pour avoir une personne plus vieille, si jamais elle décide de refaire appel au GRIS-Québec. Les élèves avaient pris du recul « pas juste parce qu'il était homosexuel » mais plutôt à cause de son attitude. L'autre cas est celui où le vécu du bénévole rappelle une situation personnelle difficile. L'enseignante note que la pire intervention en était une faisant écho à une histoire vécue au sein de l'école même.

Un père de famille qui a des enfants, ça, ça ne passe pas. Ça ne passe pas, ce qu'il fait vivre à sa femme, ce qu'il fait vivre à ses enfants, mais aussi parce que nous autres on l'avait vécu à l'école. Un des profs qui est sorti du placard, c'est quand il était à l'école pis [son enfant] était à notre école. [L'enfant] l'a pas accepté et donc tous ces amis l'ont pas accepté (Catherine).

Il faut savoir que les moments moins concluants ou agréables qui précèdent demeurent rares et

qu'ils ne semblent pas, du moins à eux seuls, remettre en cause la pertinence de recevoir des démystifications ni avoir une influence déterminante sur la satisfaction qu'éprouvent les répondants envers ces dernières.

#### 4.5.4 Manque de temps/plus d'une rencontre

Quelques répondants constatent que la période passe très rapidement et ils notent un manque de temps pour faire le tour du sujet. Plusieurs élèves resteraient avec des questions à la fin de l'atelier. Il arriverait que des bénévoles restent un peu après la période pour répondre à quelques questions. Selon Maïté, il faudrait peut-être :

prendre plus qu'une rencontre. Quitte à en faire une sur les droits, une sur la relation, une sur le sexe. Ou trois demies-heures, vraiment compartimenter.

Le temps passe donc généralement très vite, une fois que les élèves ne sont plus gênés de poser des questions.

#### 4.5.5 Observateurs

Une répondante mentionne qu'une surabondance d'observateurs lors des démystifications rend les élèves mal à l'aise. En une occasion, elle avait en classe, en plus des deux démystificateurs, plusieurs observateurs.

Après deux ou trois ans, je pense que j'étais rendue, je me souviens une fois j'avais quatre ou cinq observateurs dans la classe. Ça, ça met les élèves mal à l'aise (Catherine).

Si ce genre de situation semble exceptionnelle, l'étudiant chercheur à lui-même observé l'effet que la présence d'un seul observateur peut créer dans la classe sur les questionnements et les ricanements d'élèves qui s'adressent aux observateurs durant l'atelier, etc<sup>11</sup>.

## 4.6 La rétroaction avec les élèves et les répercussions des ateliers

La sixième section de ce chapitre rapporte les propos des répondants en ce qui concerne le retour

---

<sup>11</sup> On ne reviendra pas sur ce point ailleurs puisque la règle établie au GRIS-Québec veut que jamais plus d'un observateur ne soit envoyé en classe avec les deux bénévoles démystificateurs, cela étant géré par l'intervenant responsable des démystifications (K. Lavoie, communication personnelle, 16 mai 2011). La répondante fait alors référence à une situation tout à fait exceptionnelle qui permet, cela dit, de confirmer l'**importance** de la règle.

avec les élèves une fois l'atelier terminé, soit les répercussions que les répondants perçoivent en lien direct avec les démystifications. La présentation de ces résultats se divise en trois sections : le retour avec les élèves, l'absence d'un tel retour et les répercussions de tous genres perçues par les répondants.

#### 4.6.1 Retour avec les élèves

La majorité des répondants font un retour avec leurs élèves, le plus souvent à la période suivante. La rétroaction est presque toujours informelle; l'enseignante ou l'enseignant pose quelques questions pour tâter le pouls des élèves. Les répondants remarquent à ce propos que les filles sont plus expressives que les garçons. Ces derniers commentent moins, mais les répondants sentent qu'ils ont, en majorité, autant apprécié que les filles. Parfois, le retour avec les élèves dépend de ce que les enseignants ont remarqué comme réaction. De son côté, Linda explique :

Je surveille les attitudes, parce que [ça] va faire que je vais revenir sur le sujet plus tôt que prévu ou seulement plusieurs périodes après. Si je sens par exemple des expressions : « Ark là! », ben c'est sûr que le cours d'après, c'est sûr que je reviens.

Une autre enseignante dit qu'elle fait des parallèles avec le reste de sa matière à la période suivante. Enfin, un dernier répondant raconte qu'il attend à la fin de l'année pour faire un bilan. C'est à ce moment qu'il recueille les commentaires qui peuvent parfois être assez opposés. Par exemple, un garçon aurait déjà écrit un commentaire manifestement homophobe dans son bilan alors que d'autres élèves auraient tendance à remettre en question la pertinence de recevoir une démystification, car ils se considéreraient déjà sensibilisés.

Pis je me souviens qu'un gars m'avait marqué dans son bilan : « Belle année, c'était le fun, mais arrête d'inviter les ostis de fifs ». [Rire] Ça me donnait une raison de continuer. [...] Pour lui c'était le point négatif de l'année faque on suppose qu'il était homophobe là. [...] Tu en as d'autres qui disent, j'ai entendu ça souvent : « Pourquoi t'invitais ce monde-là? On les trouve corrects les homosexuels. On n'a pas besoin d'être sensibilisé là-dessus, tsé. Ça nous dérange pas qu'il y en ait autour de nous autres ». [...] Pour eux, c'est comme rentré dans les moeurs (Guy).

#### 4.6.2 Absence de retour avec les élèves

Trois répondants disent ne pas faire de retour avec leurs élèves, sauf si les jeunes eux-mêmes leur en parlent par la suite. Pour ces personnes, l'atelier se tient en lui-même et il n'y a pas lieu de mettre plus de temps sur ce thème. Cela dit, Joséanne choisit de plein gré de ne pas revenir sur

l'atelier, car elle considère que cela nuirait à la réflexion des jeunes qui doit être, selon elle, personnelle.

Je leur ai pas demandé ce qu'ils avaient aimé et pas aimé parce que je voulais pas embarquer dans une discussion qui finissait pas. [...] Je pense que c'était pour une réflexion personnelle cette activité-là. [...] On n'avait pas à avoir une opinion de groupe par rapport à ça.

#### 4.6.3 Répercussions perçues par les enseignants

Les répondants identifient plusieurs situations qui leur prouvent que les démystifications amènent un changement dans la vie de ceux qui y ont assisté. D'abord, ils remarquent des répercussions positives dans les interactions que les élèves ont entre eux. Par exemple, dans les jours qui suivent, des élèves qui utilisent un vocabulaire homophobe peuvent se faire rabrouer par d'autres élèves qui leur rappellent le témoignage des bénévoles. Aussi, l'ambiance en classe peut changer et les élèves LGB peuvent se sentir plus en sécurité de dévoiler leur orientation sexuelle.

Pis, je sais que concrètement, cela a aidé des élèves. [...] J'ai un ancien élève, il est maintenant rendu au cégep, il m'a dit que cet atelier-là lui a permis de s'affirmer pis de s'ouvrir aux autres. [...] Pis [j'ai un autre élève qui] l'a dit pis il l'assume, tout ça. [...] Une semaine avant qu'on reçoive l'atelier, il en a parlé un peu avec ses amis. [...] Je le vois que c'est concret (Annie).

Aussi, les jeunes hétérosexuels peuvent reconnaître l'importance que l'atelier peut avoir pour une ou un camarade de classe homosexuel ou en questionnement. D'ailleurs, les résultats positifs se mesureraient aussi par les témoignages de jeunes gais et lesbiennes qui s'ouvrent aux répondants et par ceux d'élèves hétérosexuels qui affirmeraient que l'atelier a favorisé leur acceptation d'une personne homosexuelle de leur entourage.

Y a des élèves qui sont venus me dire, plus vieux, un est venu me dire : « Moi mon frère l'est. J'ai toujours eu de la difficulté, mais maintenant ça va être plus facile pour moi » (Annette).

Dans une autre situation, des jeunes auraient montré de l'intérêt à faire du bénévolat pour l'organisme. En formation professionnelle, certains auraient rapporté à l'enseignante que cela les avait aidés en stage. En bref, les répondants considèrent que les ateliers offerts par le GRIS-Québec contribuent réellement à faire tomber les préjugés et à sensibiliser les élèves à la réalité des personnes LGB.



#### 4.7 Les écoles et la prévention de la discrimination

Cette septième et dernière section des résultats a comme fil conducteur les milieux dans lesquels sont donnés les ateliers. Elle s'intéresse à la direction de l'école, au personnel scolaire LGB, aux activités de prévention qui prennent place pour contrer l'homophobie et l'hétérosexisme, et à l'atmosphère générale en ce qui a trait à l'intimidation ou la discrimination, telle que perçue par les personnes interrogées.

##### 4.7.1 La direction

La décision de recevoir un atelier du GRIS-Québec ne dépend pas uniquement de la bonne volonté des enseignantes et enseignants, car, dans bien des cas, la direction de l'école doit autoriser ou non l'activité. En ce qui concerne l'influence de la direction, les répondants mentionnent que la leur a toujours été ouverte à ce que le GRIS-Québec vienne dans les classes.

Ben, une de mes peurs, c'était que la direction justement me refuse ça. Ça pas été ça. Parce qu'en général, ils sont toujours très ouverts à ça (Éva).

Ce commentaire vient d'une enseignante qui a travaillé dans plusieurs écoles différentes. Elle a donc dû demander à plusieurs directeurs si elle pouvait inviter le GRIS-Québec. Malgré ses inquiétudes, ses propos illustrent l'ouverture dont les directions ont fait preuve envers ses demandes.

Les répondants ne tiennent cependant rien pour acquis. Lorsque la direction change, les enseignants observent l'attitude de la nouvelle directrice ou nouveau directeur pour connaître leur attitude envers la diversité sexuelle.

Mon ancien patron savait que j'étais gai et il avait aucun problème avec ça. Là, on vient de changer de direction, on commence l'année scolaire avec un nouveau directeur. Qu'en sera-t-il sur la chose? J'ai aucune idée (Marcellin).

Par ailleurs, l'adoption en décembre 2010 d'une politique de lutte à l'homophobie est applaudie par le répondant précédent. Selon lui, les directions scolaires récalcitrantes ne pourront plus jouer à l'autruche.

Québec, en décembre, s'est doté d'une loi contre l'homophobie. Une politique contre l'homophobie. Il était temps. [...] Là, maintenant qu'y a eu une politique qui est passée comme ça, ben [...] il va falloir [que les directeurs] l'appliquent (Marcellin).

Bien que cela semble implicite dans les propos d'un ou deux répondants, les données recueillies ne permettent pas d'illustrer clairement si un changement de direction d'une école peut concrètement faire en sorte que des enseignants qui recevaient le GRIS-Québec ne pourront plus le faire dans l'avenir.

#### 4.7.2 Le personnel LGB à l'école

Selon les répondants, la présence d'enseignants LGB, bien que très généralement acceptée au sein du personnel scolaire, serait révélée du bout des lèvres aux élèves. La principale raison que les répondants donnent pour expliquer ce phénomène est le respect de la vie privée; ils sont très mal à l'aise à l'idée d'être celui ou celle qui annoncera aux jeunes qu'un tel est gai ou qu'une telle est lesbienne, car cette divulgation appartient aux personnes impliquées. La peur d'être victime de moqueries ou de rejet de la part des élèves est implicite.

[Une collègue lesbienne] m'avait dit : « J'aimerais ça les donner les conférences dans la classe, pis penses-tu qu'à l'école je devrais faire ce *move-là*? ». Pis moi je lui avais dit : « Moi, je le ferais pas à ta place [...] parce que les jeunes [ont] trop de préjugés négatifs. Faut que tu sois vraiment prête, tsé à vivre avec l'étiquette »(Catherine).

L'enseignant ouvertement gai de l'échantillon fait lui aussi mention de la vie privée et affirme qu'il dévoile son homosexualité uniquement si un élève lui pose la question directement. S'il insiste sur le fait qu'il ne mentirait jamais à ce propos, il ne cherche pas non plus à publiciser cet état de fait.

Je ne publicise pas cette chose parce que d'une certaine manière c'est ma vie privée. Ça ne les regarde pas, mais jamais je mentirais à un élève par contre s'il me le demande. [...] Mais non, ce n'est pas une chose que je vais faire. Au même titre que le *straight* le fera pas (Marcellin).

Ce silence entourant l'orientation sexuelle des enseignants LGB n'est pas sans susciter des malaises, des réflexions ou du commérage chez les collègues comme chez les élèves; l'homosexualité des enseignants ne serait souvent qu'un secret de Polichinelle.

Pis veut, veut pas, c'est une question qu'ils se posent les élèves aussi : « Ha! Je sais pas si tel prof est gai? » [...] Il faut pas rien laisser paraître parce que c'est la vie privée des gens, faque c'est une petite crainte (Annie).

Les élèves en discuteraient entre eux et questionneraient les enseignants sur ce point en classe et parfois même des années plus tard.

Je sentais toujours qu'avec les élèves, il y avait comme un malaise pis un questionnement qui se faisaient. [...] Officiellement, [les élèves] ne le savaient pas, mais quand je rencontrais des anciens élèves, [...] la question revenait au fond : « Heille, lui là, tu peux me le dire maintenant, il était-tu homosexuel? » (Catherine).

De son côté, Guy déplore que ces enseignants cachent leur homosexualité, même s'il comprend les raisons qui les poussent à agir de cette façon. Il travaille dans une école qui a mis sur pied un comité LGBT dont la personne responsable est homosexuelle. Pourtant, cette personne n'a pas dévoilé qu'elle était homosexuelle aux élèves. Le répondant croit que cela serait sûrement positif pour les jeunes d'avoir un modèle et il ne manque pas de souligner le paradoxe.

La plupart des profs qui sont gais ou lesbiennes ne veulent pas que les élèves connaissent leur orientation sexuelle. [...] À quelque part, je pense que c'est un choix personnel de ces profs-là, mais en même temps c'est comme ambiguë ou paradoxal, je sais pas trop, dans le sens où ces profs-là ont à coeur que le milieu soit moins homophobe, mais en même temps cachent leur orientation sexuelle. Peut-être qu'en la cachant pas, ils contribueraient à ce que le milieu soit moins homophobe (Guy).

#### 4.7.3 La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme

Différentes activités ont lieu dans les écoles. Or, selon les répondants, elles sont sporadiques et l'importance qu'on leur accorde varierait d'une école à l'autre. Les propos rapportés ci-dessous montrent comment la prévention spécifique de l'homophobie et de l'hétérosexisme n'est pas encore une réalité ancrée dans les milieux.

##### **Présence d'activités spécifiques**

On dénombre dans les écoles où travaillent les répondants trois types d'activités visant spécifiquement la prévention de l'homophobie. Premièrement, une école a son comité de la diversité sexuelle.

Dans ce comité-là, il y a des élèves qui peut-être se posent des questions, peut-être sont ouvertement gais ou peut-être qu'il y en a qui sont carrément hétérosexuels (Guy).

Deuxièmement, il y a des kiosques ou des ateliers de démystification offerts par le GRIS-Québec. Les kiosques ont plutôt lieu dans les lieux autres que les écoles secondaires. Ici, c'est un centre de formation aux adultes qui a reçu ce genre de kiosque où l'on remet de la documentation, donne de

l'information, etc.

En début d'année scolaire, y a des ateliers qui se font avec différents organismes de la grande ville de Québec qui viennent pendant une journée, pour informer les élèves. Alors on passe des groupes d'élèves pendant toute la journée et les élèves peuvent voir qu'il peuvent avoir de l'aide [...] par exemple, GRIS-Québec (Annette).

Troisièmement, il y a les affiches qui font la promotion de la diversité sexuelle ou sensibilisent à la discrimination. Elles sont distribuées par le GRIS-Québec ou encore par la Fondation Émergence/Gai Écoute. Un répondant a d'ailleurs commandé ces affiches dans le cadre de la Journée internationale contre l'homophobie.

J'ai été obligé de prendre les devants moi cette année. [...] J'avais communiqué avec la fondation Émergence.[...] Pis j'avais fait venir une centaine de dépliants qui parlaient justement de cette journée-là. Finalement, l'école s'est retrouvée [...] avec ces posters-là, j'en avais une vingtaine. Au moins, les élèves les ont vus (Marcellin).

De plus, il a demandé à l'animateur de pastorale de son école de faire passer un message à l'interphone, le jour même. Il est à noter que l'école de Marcellin a mis en place des modules d'apprentissage maisons traitant de la sexualité lors desquels les questions de l'homosexualité et de l'homophobie sont abordées. Parallèlement aux affiches, plusieurs écoles inscrivent le numéro de téléphone de Gai Écoute dans l'agenda des élèves, et, selon quelques répondants, s'y retrouve aussi celui du GRIS-Québec.

### **Absence relative d'activités**

Les quelques initiatives décrites ci-dessus, selon les enseignants interrogés, demeurent sporadiques et peu visibles. Plusieurs expliquent que le thème de l'homophobie s'intègre dans celui, plus grand, de la discrimination en tous genres.

Non, il y a rien de particulier qui est fait ici. C'est sûr que y a beaucoup d'interventions par rapport au harcèlement et discrimination. [...] Mais c'est pas juste au niveau de l'hétérosexualité (sic) ou de la discrimination sexuelle ou l'homosexualité. C'est en général (Joséanne).

Donc, il y a peu ou aucune activité spécifiquement dédiée à l'homophobie, mis à part les affiches et les numéros dans les agendas. La Journée internationale contre l'homophobie est parfois soulignée. Éva raconte qu'elle avait photocopié une lettre prise dans les médias d'un jeune garçon qui s'était suicidé à cause de l'homophobie dont il était la victime. Elle avait demandé à ses

collègues de lire la courte lettre au début de leur cours pour sensibiliser les jeunes aux conséquences de l'homophobie verbale, surtout qu'elle remarquait beaucoup d'intimidation dans son école. Selon elle, aucun enseignant n'a accepté de participer.

Cela dit, certains répondants considèrent que le peu que l'on retrouve est suffisant, que mettre plus d'accent sur la prévention de l'homophobie par des activités spécifiques pourrait avoir l'effet inverse de ce qui est souhaité. Ces personnes pensent que les interventions de groupe sont peu efficaces pour enrayer ce type de violence et que les élèves doivent plutôt être confrontés de manière personnelle; la prévention passe par la réflexion individuelle. À ce propos, lorsque l'étudiant chercheur demande à Catherine si elle voudrait que son école souligne, par exemple, la Journée internationale contre l'homophobie, celle-ci répond :

Moi, je veux surtout pas, parce que je sais mes élèves le préjugé qu'ils ont par rapport à la parade gaie, ça ressort tout le temps ça. C'est comme, la réaction, c'est comme la journée de la femme : « Pourquoi y a une journée pour eux autres? Pis qu'il y en a pas pour nous autres? » Tsé? Faque pour moi c'est pas LA journée de contre l'homophobie tsé? Je veux pas faire ça. [...] Je trouve que c'est quelque chose qui doit se dérouler toute l'année.

#### 4.7.4 Atmosphère générale à l'école

Cette dernière section dépeint l'atmosphère générale qui règne dans les écoles que fréquentent les répondants. Les notions qui ressortent de l'analyse dans cette catégorie sont regroupées en deux thèmes, soit la présence de l'intimidation entre les jeunes et la forme qu'elle prend, puis le niveau de sensibilisation dont font preuve les répondants et leurs collègues.

##### **Intimidation entre jeunes**

Presque tous les répondants s'accordent pour dire qu'il y a toujours un minimum d'intimidation entre les élèves. Ce qui est le plus visible à leurs yeux sont les insultes comme « fif » et « tapette ». Ces railleries homophobes fusent soit pour dénigrer quelque chose de neutre, par exemple, un étui à crayons, un livre ou une situation, soit pour rire d'un autre garçon souvent jugé efféminé par des garçons dits « machos ». Sauf quelques exceptions, les répondants ne rapportent pas de cas de violence physique entre les élèves. Ils reconnaissent ne pas être constamment avec leurs élèves et

supposent que cette violence existe malgré tout. Comme l'explique Annette :

Pour les élèves entre eux, en tout cas, moi je vais pas dehors avec eux autres là [...] parce que ça peut se faire quand ils vont dehors (Annette).

De plus, les enseignants des écoles privées croient que ces écoles sont plus « tranquilles » que les écoles publiques.

On n'a pas de batailles. Le plus que j'ai vu, c'est y'a quelques années, un petit gars se faire mettre dans une poubelle. Non c'est assez tranquille, on est une école privée (Catherine).

Enfin, cette même enseignante perçoit que l'intimidation vis-à-vis de l'homosexualité a diminué depuis quelques années, notamment par la visibilité et la confiance dont font preuve d'autres types de jeunes plus androgynes, comme les *Emos*<sup>12</sup>.

Ben ça, je pense que les *Emos* ont beaucoup aidé sincèrement. [...] On en avait à l'école, on en avait trois. [...] Pis un moment donné ces gars-là qui se sont affichés comme étant fiers de ce qu'ils étaient pis, c'est comme si ça avait eu l'effet inverse. Le fait d'avoir de la sécurité, ben les autres te fichent la paix. [...] Maintenant y en a qui ont des coupes de cheveux un peu comme ça pis ça passe, c'est correct (Catherine).

### **Personnel enseignant sensibilisé**

Non seulement les répondants sont des individus proactifs ayant à coeur d'éradiquer l'intimidation verbale, mais, selon leurs propos, c'est aussi le cas de la plupart de leurs collègues. La violence verbale, lorsqu'elle se rend aux oreilles des enseignants, serait arrêtée et sanctionnée dans plusieurs écoles, selon la politique « tolérance zéro ».

Dans les enseignants, c'est vraiment quelque chose qu'on reprend systématiquement. De pas laisser ce genre de choses-là se dire entre élèves. Parce que des fois, qu'en tu entends un élève traiter l'autre de con, bon... on peut pas gagner toutes les batailles, on laisse passer [rire]. Mais quand y en a un qui traite l'autre de gai ou peu importe, bon ben celle-là, moi, dans les profs que je connais, on laisse pas passer parce qu'on essaie de faire comprendre, de faire de la sensibilisation pour ça (Éric).

De plus, les enseignants interrogés vont parfois au-delà de ce que le ministère ou le curriculum pédagogique imposent ou proposent. C'est le cas d'Annette.

<sup>12</sup> La répondante fait allusion à des jeunes qui s'associent à une variante musicale et vestimentaire de musique *punk hardcore*. *Emo* est la contraction de *emotional*. Les *Emos* typiques autant garçons que filles portent des jeans et des *tee-shirts* moulants, des ceintures et des bracelets cloutés (*studded*), se maquillent parfois (surtout les yeux) et ont une coupe et une couleur de cheveux distinctes. (Emo, n.d.).

J'ai dit: «Ha! Ben moi mon cours, je vais l'orienter...» Parce que dans mon programme, on disait pas de parler d'homosexualité. Officiellement on disait pas... [...] L'homoparentalité depuis 2004, bon c'est reconnu par les lois, [il] faut en parler.

Cela confirme que des enseignants intègrent de leur plein gré des notions en rapport à la sexualité, l'homosexualité, l'homoparentalité, l'homophobie, et ainsi de suite.

Dans ce contexte, toute l'attention médiatique portée sur les problèmes à l'école, notamment en matière de discrimination et d'homophobie, peut devenir culpabilisante. Certaines entrevues conduites dans le cadre de cette recherche ont eu lieu alors que Jasmin Roy, l'auteur de *Osti de fif!*, lançait sa propre fondation pour lutter contre la discrimination et l'homophobie dans les milieux scolaires. Deux répondantes ont expliqué à quel point elles, ainsi que certains de leurs collègues, se sentaient culpabilisées par le discours voulant que « les profs ne font rien » pour lutter contre l'homophobie.

Je pense pas que les profs soient si : « Bof! C'est pas si grave que ça. » Parce que d'ailleurs, j'ai vu la semaine passée [que Jasmin Roy] vient de lancer sa fondation contre l'homophobie à l'école. [...] Et puis, je trouvais ça épouvantable que dans sa publicité il dise qu'à l'école les profs font rien. J'ai trouvé ça épouvantable qu'il associe tout ça au milieu de l'école, que le problème est juste à l'école. [...] Heille! Wô! Je m'excuse, mais si tes parents sont fermés à l'idée, y a un grave problème! Si la société est fermée à l'idée, y a un grave problème. [...] Je m'excuse, mais moi j'interviens, pis j'en connais plein qui interviennent, pis on tolère pas ça (Joséanne)!

Il appert qu'un certain point de saturation a été atteint chez ces enseignants qui, d'après eux, mettent énormément d'énergie à faire disparaître l'intimidation et la discrimination à l'école. C'est aussi pourquoi ces répondantes expriment du même souffle l'importance des parents et de la société dans ce projet d'envergure.

#### **4.8 Synthèse des perceptions des répondants**

L'analyse des données livre des résultats riches en détail et en nuances. Question de resserrer le matériel présenté dans ce chapitre, voici le résumé des principaux constats en ce qui concerne la perception et les besoins des répondants.



#### 4.8.1 Résumé des perceptions des répondants

- 1) Les répondants ont de la difficulté à définir les concepts de masculinité et féminité, mais ils remarquent que les personnes non conformes aux genres sont stigmatisées ou présumées homosexuelles;
- 2) Les répondants observent que l'utilisation des mots « fif » et « tapette » est omniprésente chez les jeunes. Les enseignants mettent beaucoup d'énergie à freiner l'utilisation de ce vocabulaire que les jeunes ne perçoivent pas toujours comme homophobe alors que le mot « moumoune » n'est jamais considéré comme une insulte homophobe;
- 3) Pas de consensus sur l'âge idéal pour recevoir un atelier. Les jeunes de 12-15 ans sont considérés trop immatures par certains enseignants, alors que d'autres croient que c'est à cet âge que l'atelier est le plus pertinent;
- 4) Selon les répondants, les jeunes garçons parfois éprouvent un dégoût exagéré envers la sodomie, souvent perçue comme étant généralisée à toute relation affective et sexuelle entre hommes alors que pour sa part, le vécu affectif entre lesbiennes est dénigré. En général, les marques d'affection entre personnes de même sexe dérangent les jeunes;
- 5) Tous les répondants considèrent comme primordiale l'égalité juridique et sociale entre les hétérosexuels et les homosexuels;
- 6) Pour certains, la visibilité à travers les événements « gais » (ex. : parade, Jeux olympiques) et la non-conformité au genre (ex. : homme « efféminé », femme « Tomboy ») crée un malaise ou est vue comme source de stigmatisation supplémentaire;
- 7) Selon les répondants, les jeunes LGB seraient de mieux en mieux acceptés dans les milieux scolaires même s'il reste encore de l'intimidation homophobe;
- 8) Les parents (et la société) sont reconnus comme ayant un rôle important à jouer dans la prévention de l'homophobie. Des répondants disent atteindre un point de saturation par rapport à la culpabilisation de type « l'école, les profs ne font rien »;
- 9) Les répondants rapportent que les enseignants LGB ne dévoilent pas leur homosexualité aux élèves au nom de la vie privée ou encore par la peur d'être étiquetés, même si leur orientation sexuelle serait souvent connue de plusieurs personnes;
- 10) Les répondants considèrent que les organismes communautaires jouent un rôle crucial en comblant une lacune importante dans le curriculum scolaire et l'absence de prévention

spécifiquement dédiée à l'homophobie. Le manque de visibilité du GRIS-Québec est souligné.

#### 4.8.2 Résumé des besoins exprimés par les répondants

1) Les enseignants affirment en général être satisfaits des ateliers. Le GRIS-Québec comblerait leurs besoins de préparation avant la venue en classe. Cela dit, quelques répondants prendraient plus de matériel de préparation si cela leur était offert;

2) Les enseignants sont à la recherche de modèles (bénévoles) masculins et féminins conformes aux stéréotypes des genres. Les bénévoles « efféminés » ou « *Tomboy* » sont acceptés s'ils dégagent beaucoup de confiance en eux. Les perceptions les plus défavorables reviennent aux bénévoles jugés amers, agressants ou culpabilisants;

3) Les enseignants souhaitent que les bénévoles :

- brisent les stéréotypes, notamment celui du gai « efféminé » ou de la lesbienne masculine;
- questionnent le dégoût exagéré de la sodomie et le fait que celle-ci soit perçue comme généralisée à toutes les relations sexuelles entre hommes;
- parlent de manière concrète du vécu social et affectif des personnes LGB;
- sensibilisent aux conséquences du vocabulaire homophobe;
- abordent le thème de la séduction (homo envers hétéro) et dédramatisent un tel événement;
- abordent l'importance des pratiques sexuelles protégées.

C'est sur cette synthèse des principaux constats que se termine la présentation des résultats. Ces constatations ne seront pas systématiquement reprises dans la discussion au chapitre suivant. L'attention sera portée sur celles qui soulèvent des paradoxes, amènent des nouveautés ou des défis pour la prévention en générale et le GRIS-Québec en particulier.

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS**

Ce dernier chapitre contient la discussion sur les résultats, les recommandations formulées par l'étudiant chercheur et les limites de la recherche. Premièrement, les réponses à la question principale de la recherche et aux deux sous-questions sont présentées. Deuxièmement, des recommandations au GRIS-Québec, au personnel enseignant qui reçoit ou aimerait recevoir les ateliers de démythification ainsi qu'aux directions des écoles sont formulées. Finalement, ce chapitre se termine avec les limites principales de cette étude et avec des suggestions de travaux qui pourraient pallier ses faiblesses.

### **5.1 Réponse aux questions de recherche**

Cette étude cherchait à répondre à la question suivante : « Quelle évaluation globale les enseignantes et enseignants font-ils de leurs besoins, de leurs attentes et de leurs appréhensions par rapport aux démythifications du GRIS-Québec? » À cette question générale se greffaient deux sous-questions : « 1) Quelles perceptions les enseignantes et enseignants ont-ils de l'homophobie, l'hétérosexisme et la diversité sexuelle? 2) Comment aborde-t-on la prévention de l'homophobie dans leur école? »

#### **5.1.1 Sous-question 1 : les perceptions des répondants**

Sans surprise, les répondants se sont montrés ouverts à l'égalité juridique et sociale des personnes LGBT et ont une perception somme toute positive de l'homosexualité et de la bisexualité. Compte tenu des critères de l'échantillonnage, l'inverse aurait été étonnant. En fait, tous les répondants considèrent que l'égalité juridique et sociale est nécessaire et que l'inverse serait injuste. Cette proportion est supérieure à ce qu'on retrouve dans la population québécoise, où 63 % des personnes interrogées par Léger Marketing (2005) se disent favorables au mariage d'un membre de la famille avec une personne de même sexe. Cela dit, l'opinion des répondants sur d'autres points mérite plus d'attention. Quatre thèmes sont retenus pour leur aspect nouveau ou divergent par rapport aux autres recherches ou pour la réflexion qu'ils apportent sur la prévention de

l'homophobie et de l'hétérosexisme. Ces thèmes sont : le vocabulaire, la maturité des élèves, le silence entourant l'homosexualité des enseignants LGB, et le conformisme aux stéréotypes liés aux genres.

### **Vocabulaire**

En ce qui concerne la forte utilisation d'un vocabulaire homophobe à l'école, les propos des répondants s'alignent avec les résultats des recherches cités dans la recension, notamment ceux de Richard (2010). La chercheuse trouve que 88 % de son échantillon (n= 33) d'enseignants québécois disent entendre des jeunes utiliser des mots comme « fif », « tapette » ou « gai » pour dénigrer d'autres étudiants. Sans surprise donc, les enseignants interrogés ici confirment que les mots « fif » et « tapette » sont employés *ad nauseam*. Grenier (2005) trouve la même chose, mais, alors qu'il suggère que le personnel scolaire a de la difficulté à interpréter le sens et la valeur des mots employés à travers les railleries homophobes, les répondants de la présente recherche semblent beaucoup plus catégoriques. Ils comprennent bien ce que les étudiants veulent dire et font la distinction entre un « fif » qui se veut homophobe et un « fif » synonyme de « mauvais ». De plus, ils s'entendent sur la fréquence et sur la signification de mots moins fréquemment prononcés comme « gouine », « *butch* » et « moumoune ». À ce propos, cette étude introduit une nouveauté, car elle permet de connaître la définition que les enseignants *eux-mêmes* donnent de ces termes. Le fait que « gouine » ne soit pas toujours reconnu (ou connu) comme homophobe additionné du fait qu'aucun répondant ne considère « moumoune » comme étant une insulte dénigrant l'homosexualité est révélateur. Selon une grille d'analyse interactionniste, il faut ici se questionner sur la signification réelle de ces mots, en particulier « moumoune ». Se peut-il que l'homophobie ne soit pas intrinsèquement liée au mot en tant que tel, mais plutôt la résultante de l'interaction entre l'intention de l'acteur et de l'univers symbolique de la personne qui entend le mot? L'enseignant homosexuel de l'échantillon semblait réprover l'emploi du mot « moumoune » beaucoup plus pour des questions de vulgarité que d'homophobie. Alors, qui peut donc statuer sur la signification stigmatisante d'un mot comme celui-là? Un individu qui trouve une personne quelconque (peu importe l'orientation sexuelle) « moumoune » sera-t-il étiqueté d'homophobe? Si oui, par qui et pourquoi? Sinon, l'utilisation de ce mot, quoique familière ou vulgaire, demeure-t-elle non discriminante? Toutes ces questions élaborées au travers du prisme du cadre

interactionniste méritent d'être posées et ne pourront être répondues que par des recherches et des réflexions qui tiendront compte de l'historicité des mots, de la perception qu'en ont les personnes, de l'intentionnalité des personnes qui les prononcent et du contexte dans lequel ils sont entendus.

Enfin, même si les résultats obtenus par Grenier (2005 : 69) « suggèrent une absence d'intervention et de mesures prises pour venir en aide aux jeunes victimes de sarcasmes », les données recueillies ici montrent plutôt que les répondants et leurs collègues ont à coeur d'enrayer ce type de violence; qu'ils sont particulièrement sensibles au sarcasme perçu comme homophobe et qu'ils peuvent même parfois laissé passer des quolibets plus généraux (par exemple « con ») pour se concentrer sur les « fif », « tapette » et tutti quanti. Ces résultats sont donc similaires à ceux de Richard (2010) qui trouve que 26 des 33 enseignants interrogés pour sa recherche disent intervenir « à chaque fois » ou « quelques fois » lorsque qu'ils entendent ces insultes.

### **Maturité des élèves**

Il existe deux opinions distinctes chez le personnel enseignant. D'un côté, plusieurs disent que les étudiants du premier cycle (donc 12-14 ans) sont trop immatures à leur point de vue pour recevoir un atelier traitant de l'homosexualité. D'un autre côté, une minorité de l'échantillon croit à l'inverse qu'il est préférable que des jeunes de cet âge assistent à un atelier parce que les plus vieux (15-17 ans) n'en bénéficieraient pas autant selon eux. Ces enseignants considèrent donc leurs étudiants assez matures pour parler d'homosexualité, voire de sexualité en général.

La recherche empirique semble donner raison à ces derniers. Il semblerait en effet que l'âge idéal pour l'éducation sexuelle chez les jeunes se situe entre 7 et 14 ans (Goldman, 2010). Bien sûr, il est crucial d'adapter le matériel au développement biologique, cognitif et social des jeunes (Goldman, 2010; Somers et Surmann, 2005). Or, comme les jeunes à la fin du primaire possèdent déjà les capacités cognitives pour comprendre la sexualité humaine et qu'en moyenne, vers l'âge de 11,5ans pour les filles et 12,9 ans pour les garçons (Saucier et Marquette, 1985; Stein et Whisnant Reiser, 1994 cités par Tremblay et L'Heureux, 2010) la moitié de ces adolescents sont matures sexuellement du point de vue biologique (premières menstruations et éjaculations fertiles), une

éducation sexuelle offerte aux 15 à 18 ans est trop tardive pour être vraiment efficace (Goldman, 2010; Somers et Surmann, 2005). Il est utile de rappeler que 28 % des jeunes Canadiennes et Canadien âgés de 15 à 17 ans disent avoir eu une au moins une relation sexuelle dans l'année (Rotermann, 2005). Avant 15 ans, la proportion est de 8 % (Rotermann, 2008). Au Québec, le pourcentage de jeunes ayant eu des relations sexuelles à cet âge est plus élevé que la moyenne du pays (Frappier, Duong et Malo, 2006; Rotermann, 2005, 2008). Ainsi, au Québec seulement, 37 % des 14 à 17 ans se disent sexuellement actifs (Frappier *et al.*, 2006). Enfin, chez les jeunes sexuellement actifs du pays, l'âge moyen de la première relation sexuelle (ou buccogénitale) est de 15 ans et 15 % de ces derniers disent avoir eu leur première relation sexuelle entre 10 et 13 ans (Frappier *et al.*, 2006). En fait, non seulement l'éducation des jeunes à la sexualité devrait se faire tranquillement à la maison dès l'enfance (Robert, 2011, 27 janvier), mais les jeunes eux-mêmes croient qu'une telle éducation devrait être reçue principalement entre l'âge de 10 et 14 ans (Verdure, Rouquette, Delori, Aspeepele et Fanello, 2010). En bref, les jeunes ont envie et besoin de recevoir une éducation sexuelle assez tôt (Hirst, 2004; Somers et Surmann, 2005), avant l'âge de 15 ans.

Cette perception des élèves de premier cycle comme étant immatures et la sous-estimation de leur capacité critique semble répandue chez le personnel enseignant en général (Chambers *et al.*, 2007; Conseil permanent, 2007; Martinez et Phillips, 2009), et les résultats de la présente recherche sont conformes aux autres écrits sur le sujet. D'où provient alors cette perception pouvant être qualifiée d'erronée — puisque la recherche montre que les élèves sont aptes et motivés et que, par ailleurs, les démystificateurs affirment que leur expérience en classe ne correspond pas à la perception négative qu'entretiennent les répondants envers leurs élèves? Peut-être que les enseignants interprètent les ricanements, l'utilisation d'un langage familier pour désigner la sexualité ou les blagues comme de l'immaturité alors qu'il s'agit probablement seulement d'une carence de vocabulaire provenant de lacunes parentales et scolaires (Goldman et Goldman, 1982 cités par Goldman, 2010; Hirst, 2004) ou peut-être que ces comportements exacerbent le malaise préexistant chez eux de parler de sexualité aux jeunes. Mieux comprendre l'interaction quotidienne du personnel enseignant avec leurs élèves permettrait de mieux saisir le sens de cette étiquette d'« immaturité ». Quoi qu'il en soit, il semble que cette perception bien ancrée chez

plusieurs enseignants soit un élément qui nuit à une diffusion des ateliers auprès d'un public qui en a le plus besoin.

### **Le non-dévoilement de l'homosexualité du personnel LGB**

L'enseignant homosexuel questionné dans le cadre de cette recherche explique qu'il ne dévoile son homosexualité qu'aux élèves qui le lui demandent directement. Les autres répondants racontent que l'homosexualité ou la bisexualité des enseignants est généralement (mais pas toujours) connue du personnel, mais que l'on cache ce fait aux élèves. Un enseignant raconte que la personne responsable du comité de la diversité sexuelle de son école masque son homosexualité aux élèves qui participent au comité. Ce même enseignant souligne le paradoxe : les enseignants LGB veulent lutter contre l'homophobie et l'hétérosexisme, mais en cachant leur orientation ils contribuent à l'invisibilité du phénomène. Les résultats ne permettent pas de mettre en lumière les raisons profondes à l'origine de ce non-dévoilement. Les répondants associent cette information à quelque chose de « privé ». Cela consiste en un double standard, car aucune donnée ne suggère que les enseignants hétérosexuels voilent leur hétérosexualité qui demeure, au pire, implicite et tenue pour acquise par les élèves. L'homosexualité du personnel enseignant est donc toujours taboue. Les études sur ce sujet montrent pourtant qu'il y a des avantages à moyen et long terme à la fois pour les enseignants et les élèves à ce que le personnel LGB révèle son orientation sexuelle. À très court terme, des chercheurs ont montré que le fait qu'une ou un enseignant dévoile son homosexualité a un effet négatif sur la perception de crédibilité qu'elle ou il dégage auprès de ses élèves (Russ, Simonds et Hunt, 2002), ces derniers se montrant aussi plus critiques envers eux (Ewing, Stukas et Sheehan, 2003; Russ *et al.*, 2002). Cependant, à plus long terme, cette perception négative semble s'atténuer; le dévoilement des enseignants permet plutôt de réduire les préjugés hétérosexistes chez les élèves (Waldo et Kemp, 1997). En plus, il ressort aussi que les gais et lesbiennes « hors du placard » éprouvent plus de satisfaction au travail et avec leurs collègues (Ellis et Riggle, 1996). Comme le résume Lipkin (2004), camoufler son homosexualité demeure quelque chose de difficile, et malgré les peurs qu'entretiennent les enseignants LGB, les bienfaits du dévoilement semblent dépasser largement les difficultés. Cela dit, il faut tout même respecter le choix et le rythme des personnes LGB de dévoiler ou non leur orientation sexuelle. Le Québec semble un endroit assez ouvert à ce sujet puisque 67 % des Québécoises et Québécois



sont « plutôt à l'aise » avec l'idée qu'un garçon fréquentant une classe de niveau primaire ou secondaire ait un enseignant qui assume son homosexualité (Léger Marketing, 2003). Selon le même sondage, la proportion est similaire dans le cas d'une fille ayant une enseignante homosexuelle (69%). Peut-être la diffusion de ces données pourraient encourager le personnel LGB à plus d'ouverture sur leur orientation sexuelle auprès des élèves...

### **Le conformisme aux stéréotypes des genres**

L'analyse des propos des enseignants met en relief une certaine ambiguïté par rapport aux stéréotypes des genres. En effet, les répondants définissent la masculinité et la féminité en reconnaissant que leurs définitions sont stéréotypées et clichées ou en faisant preuve d'une grande flexibilité par rapport aux caractéristiques supposément inhérentes au sexe biologique. La difficulté que les répondants ont eue à faire cet exercice un peu théorique pourrait soutenir l'hypothèse voulant que les répondants n'adhèrent pas à des définitions tranchées de ces notions ou qu'ils ne croient pas que ces termes correspondent à une réalité observable. Peut-être aussi que le fait d'avoir l'étudiant chercheur devant eux augmentait un effet de désirabilité sociale dans la réponse poussant ainsi les répondants à ne pas répondre de manière stéréotypée. Il semble en fait que cela soit un phénomène assez généralisé au Québec puisque d'autres chercheurs font état de cette même difficulté chez leurs répondants ou d'une distanciation envers une définition traditionnelle de la masculinité et de la féminité (Lajeunesse, 2008; Roy, 2008). Cela dit, les propos tenus tout au long des entrevues montrent pourtant que plusieurs répondants peuvent parfois percevoir la réalité à travers un conformisme à des stéréotypes genrés, que ce soit en étant étonné d'apprendre qu'une collègue est lesbienne malgré qu'elle soit « féminine », en remarquant que les collègues de travail vont s'interroger sur l'orientation sexuelle d'un homme ou d'une femme qui ne correspondent pas aux stéréotypes des genres, ou encore, en tenant des propos de type essentialistes sur leurs élèves.

Ce genre de perception en conformité à la masculinité et la féminité traditionnelles chez les répondants transparait aussi par les propos qui concernent les attentes envers les bénévoles démystificateurs. Clairement, un homme « masculin » et une femme « féminine » sont considérés comme les meilleurs modèles pour « briser les préjugés » homophobes. Par exemple, Marcellin est

heureux de recevoir des personnes homosexuelles conformes aux genres parce que cela prouve aux jeunes que les gais ne sont pas tous « efféminé ». De son côté, Éva (comme plusieurs autres) souligne à quel point la visite d'un pompier masculin ayant été marié et père de plusieurs enfants « charme » les élèves et démystifie l'homosexualité. Linda corrobore cette idée en affirmant que les jeunes ont besoin de tels modèles loins des stéréotypes généralement associés aux gais et lesbiennes. Quelques répondants comme Joséanne nuancent en spécifiant que les bénévoles non conformes peuvent avoir un impact positif s'ils « s'assument », c'est-à-dire qu'ils reconnaissent leur non-conformité au genre et affirment cette différence. Un lien peut être fait avec le malaise que provoque chez certains répondants la parade « gaie » de Montréal. Les quelques heures que dure l'activité suffisent à remettre en doute sa pertinence parce que les hommes qu'on y voit (les répondants n'ont fait aucune allusion aux femmes) seraient de mauvais modèles (à cause de leur non-conformisme) et pourraient même être la « cause » de la discrimination envers les homosexuels. Ce qui précède révèle un double standard bien connu. Brickell (2005) explique que l'hétérosexisme positionne comme normale l'hétérosexualité; l'hétérosexuel devient synonyme de « personne ordinaire ». L'omniprésence de l'hétérosexualité devient ainsi invisible et les hommes qui paradedent en *Drag Queens* ou en vêtements de cuir deviennent la cible d'un ressentiment qui est par la suite généralisé à l'homosexualité. « Ici, une inversion a lieu et l'identité marginale homosexuelle devient l'opresseur de la normativité hétérosexuelle et des individus hétérosexuels » (Brickell, 2005 : 101, traduction libre). Selon Brickell, les individus qui s'identifient à la culture hétérosexiste se perçoivent alors comme des victimes des personnes LGB perçues comme des lobbyistes ayant usurpé le droit de « se parader ».

L'existence de ce conformisme aux stéréotypes des genres implicite chez certains répondants demande réflexion, car le phénomène a des répercussions pour le GRIS-Québec en particulier, mais aussi pour la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme en général. D'abord, un assouplissement des rôles du genre s'est opéré dans les dernières décennies permettant la remise en question du stigmate que représente l'homosexualité, particulièrement chez les hommes (Marshall, 1981). Or, la persistance (ou l'émergence?) de l'idéal de l'homme « macho » ou hypermasculin notamment au sein même de la communauté gaie montre à quel point l'homosexualité masculine reste marquée par la division des genres (Marshall, 1981). Se peut-il

que le gai féminin devienne, aux yeux des homosexuels et des hétérosexuels, une mascotte à la fois acceptée et ridiculisée, devenant comme l'explique Goffman (1963 : 141, traduction libre) « le symbole du groupe et l'acteur d'une certaine fonction clownesque cependant qu'on lui refuse le respect accordé aux autres membres à part entière »?<sup>13</sup> La prétendue féminité de l'« efféminé », ou la prétendue masculinité de la femme lesbienne, selon certains répondants, renforcerait les préjugés envers les homosexuels. Pourtant, il est établi, du moins dans l'univers intellectuel, que les concepts du masculin et du féminin sont historiquement construits et que leur signification change suivant les frontières et les cultures (Butler, 2004/2006a). Cette tentative de cacher la pluralité de l'expression des genres, jusque dans la sélection du type de bénévoles qui se présentent dans les classes, semble être une tentative vouée à « restaurer l'ordre, de renouveler le monde social en le fondant sur un genre lisible et de refuser de repenser ce monde autrement que comme naturel ou nécessaire » (Butler, 2004/2006a : 49). Présenter des modèles « masculins » de gais ou « féminins » de lesbiennes sécurise peut-être les enseignants et leurs élèves, mais cela renforce inévitablement la régulation du genre (Butler, 2006b). La démythification de l'homosexualité sert alors un objectif implicite, celui de renforcer la dichotomie des sexes; l'essentialisme de l'identité des genres. Le gai viril, la lesbienne sexy, se transforment en une image qui « normalise » l'homosexualité sans s'attaquer aux racines fondamentales de l'homophobie verbale omniprésente que les enseignants cherchent tant à éradiquer.

En effet, et les écrits scientifiques, et le témoignage des répondants prouvent que la violence la plus fréquente à l'école est l'utilisation d'insultes comme « fif », « tapette » et « gai ». Il est démontré que cette violence ne s'adresse pas uniquement aux jeunes LGBT ayant dévoilé leur homosexualité, mais à tous ceux qui sont perçus comme féminin à travers leurs vêtements, leurs goûts, leurs passe-temps, leur manière de bouger, etc. Or, en quoi présenter, comme le souhaitent une partie des répondants, des modèles LGBT conformes à la masculinité et à la féminité traditionnelles peut-il prévenir cette homophobie verbale? L'homophobie est considérée comme le rejet de l'homosexualité, mais elle doit plutôt être vue comme un moyen de contrôle du genre chez les jeunes et par les jeunes (Swain, 2005). Céder à la tentation de montrer en exemple pompiers et secrétaires homosexuels est louable et vient d'un désir de montrer que

<sup>13</sup> L'importance que prennent les spectacles de personnalités féminines dans la communauté gaie semble illustrer parfaitement ce que décrit Goffman ici.

l'homosexualité n'est pas qu'extraversion, mais on oublie ce faisant tous ces hétérosexuels qui, eux non plus, ne correspondent pas et souvent ne souhaitent aucunement correspondre aux clichés de l'hétérosexualité, de la masculinité et de la féminité (Heasley, 2005).

Les jeunes ont besoin de rencontrer toutes sortes de modèles adultes. Selon les bénévoles du GRIS-Québec, il n'y a pas de « bons » ou de « mauvais » modèles de gais et lesbiennes. Il semble pertinent de souligner aux acteurs des milieux scolaires l'impact qu'a le conformisme aux stéréotypes des genres. Par exemple, reconnaître que des hommes hétérosexuels ont envie de vivre une « masculinité *queer* », c'est-à-dire, une masculinité définie hors de la construction hétéronormative et qui s'écarte des modèles traditionnels d'hommes (Heasley, 2005) semble une avenue prometteuse pour lutter contre l'intimidation, car cela légitime ce type d'hommes et valide la pluralité des expressions de la masculinité, sans égard à l'orientation sexuelle. Les propos révélateurs de Catherine soutiennent ce constat. Alors que l'étudiant chercheur la questionne sur la prévalence de l'intimidation vis-à-vis de l'homosexualité à son école, elle affirme que le phénomène a diminué depuis quelques années grâce à la visibilité et la confiance dont font preuve les jeunes (garçons) *Emos*. Ce qui est nécessaire de comprendre, c'est que les *Emos* ne s'affichent pas en tant qu'homosexuels. C'est une mode musicale et vestimentaire aucunement liée spécifiquement à une orientation sexuelle. Comment alors des jeunes hétérosexuels parviennent-ils à réduire la violence homophobe grâce à leur volonté d'assumer leur look androgyne? Cela n'est possible que si l'homophobie chez les adolescents est fondamentalement construite sur le rejet du non-conformisme aux stéréotypes des genres et non pas uniquement, voire principalement sur le rejet de l'homosexualité. Enfin, les écoles ont certainement les moyens de s'adapter et de proposer une diversité de modèles masculins et féminins à leurs élèves, car si la masculinité et la féminité sont socialement construites, elles sont aussi ouvertes au changement (Swain, 2005).

#### 5.1.2 Sous-question 2 : la prévention à l'école

La présente étude suggère que les écoles où travaillent les répondants ont un potentiel de mise en place pour plusieurs de ces stratégies en ce qui a trait spécifiquement à la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme. Ainsi, lorsque les écoles font appel au GRIS-Québec pour des kiosques ou pour les démystifications, cela correspond à la stratégie de l'**éducation santé**. Un

répondant rapporte que son école a un comité de la diversité sexuelle composé d'une enseignante et d'élèves. Ce genre de comité est en lui-même une preuve d'un **changement organisationnel** au sien de l'école et il peut avoir un impact sur les règlements contre la discrimination et donc sur la manière dont l'institution scolaire gère la présence de l'homophobie au quotidien. Les résultats montrent que les écoles sont des milieux perméables aux démarches de **marketing social** initiées par les organismes communautaires comme les GRIS ou Gai écoute. Par exemple, les enseignantes et enseignants remarquent ou posent eux-mêmes des affiches faisant la promotion de la diversité sexuelle ou la lutte à l'homophobie. Plusieurs écoles inscrivent aussi le numéro de téléphone et le site web de Gai écoute ou du GRIS-Québec dans les agendas scolaires. Les démystifications participent aussi au marketing social positif auprès des jeunes, mais les ateliers correspondent d'abord et avant tout à de l'**éducation pour la santé**. Les propos des enseignants confirment de plus que les ateliers du GRIS-Québec ne sont pas les seules initiatives que l'on peut rattacher à cette stratégie de promotion de la santé. En effet, dans au moins une école, un module d'apprentissage propre à la sexualité a été implanté, sans compter les cours d'éthique et culture religieuse (ECR) et même des cours de français qui abordent le thème de l'orientation sexuelle et de l'homophobie. Enfin, les résultats ne montrent pas clairement comment les stratégies de **communication** et d'**action politique** s'articulent dans les écoles des répondants, bien que cela soit possible et suggérer (Conseil permanent, 2007). Un répondant pressent cependant que la Politique québécoise de lutte contre l'homophobie de décembre 2009 aura certainement des répercussions au niveau scolaire. Ce serait alors un exemple de l'impact que peuvent avoir les divers mouvements sociaux et organismes communautaires sur le milieu scolaire québécois grâce à de l'action politique concertée.

Quelques indices, à travers les propos du personnel enseignant interrogé pour cette recherche, indiquent que les différentes actions mises en place dans les écoles (incluant les ateliers du GRIS-Québec) peuvent avoir des répercussions sur les déterminants de la santé tels que décrits par le modèle de l'INSPQ présenté dans le cadre théorique de ce document. Les résultats montrent que les milieux scolaires ont une portée directe sur cinq des déterminants. Voici brièvement ces déterminants (D'Amours *et al.*, 2008).

1) *Ressources personnelles de base* : cela fait référence surtout aux connaissances que les activités (kiosques, ateliers, module d'apprentissage sur la sexualité, etc.) peuvent procurer aux jeunes. Informer les élèves, c'est leur donner des outils de base pour opérer un changement. Annette rapporte d'ailleurs qu'après avoir assisté à un atelier du GRIS-Québec, un élève (adulte) lui a expliqué qu'il acceptera mieux son frère homosexuel à l'avenir. D'autres étudiants d'Annette ont mentionné que les apprentissages sur la diversité sexuelle leur avaient été utiles en stage. Par ailleurs, l'histoire du jeune garçon de la classe de Marcellin qui a « obligé » son père à lire le roman *Philippe avec un grand H* est un exemple que le changement peut s'étendre jusqu'aux parents des élèves.

2) *Estime de soi* : les activités de prévention de l'homophobie permettent à des jeunes de faire leur *coming out*. Annie raconte à propos d'anciens élèves que ceux-ci ont dévoilé leur homosexualité à la suite de l'atelier de démystification. La même chose s'est produite après la lecture du roman *Philippe avec un grand H* dans la classe de Marcellin; un garçon a dévoilé son homosexualité à la classe.

3) *Soutien social* : les informations transmises aux jeunes LGB permettent de les mettre en contact avec d'autres jeunes comme eux, par exemple grâce au service de l'Accès du GRIS-Québec, le milieu jeunesse pour les LGBT et leurs amis. La mobilisation des dix répondants dans leur milieu est aussi une source de soutien pour les élèves LGB.

4) *Inclusion sociale* : les activités de prévention décrites dans les résultats montrent qu'elles permettent l'inclusion des personnes LGB et la normalisation de la diversité sexuelle. Le comité de la diversité dans l'école de Guy illustre bien ce point. Ce même répondant raconte aussi qu'il a déjà entendu des élèves rabrouer des pairs lorsque ceux-ci utilisaient un vocabulaire homophobe. Le témoignage des répondants montre que l'ambiance en classe peut changer et les étudiants LGB peuvent se sentir plus en sécurité de dévoiler leur orientation sexuelle, ou encore, les jeunes hétérosexuels peuvent reconnaître l'importance qu'un atelier/kiosque peut avoir pour une ou un camarade LGB ou en questionnement.



5) *Environnements favorables* : conséquemment à tout ce qui précède, la mise en place de ces activités transforme l'école en un milieu plus favorable à la diversité sexuelle.

Pour conclure sur le thème de la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les écoles, il faut rappeler que les activités mentionnées ci-dessus sont malheureusement sporadiques et mises en place de manière inégale, au gré des enseignants et de leur direction. De plus, leurs effets à long terme ne sont pas clairs. Au contraire, le témoignage de certains répondants montre que les jeunes peuvent vivre de la discrimination même s'ils ont fait leur *coming out*, ce que les travaux de Chamberland *et al.* (2010, 2011) ont montré aussi. Bien qu'il faille souligner les efforts importants des répondants et de leurs collègues pour lutter contre la discrimination et l'intimidation homophobe, les propos recueillis ne permettent pas d'affirmer que les établissements scolaires suivent de manière planifiée les recommandations en matière de promotion de la santé sexuelle à l'école (MELS, n.d.; Roberge et Choinière, 2009) ou celles du Conseil permanent de la jeunesse (2007). Autrement dit, inviter le GRIS-Québec dans une classe, ou poser des affiches, ou créer un comité LGB, ou intervenir lorsque des propos homophobes sont entendus, bien que s'inscrivant parfaitement dans une pratique de prévention de l'homophobie, demeurent des pratiques insuffisantes si elles sont isolées, car « il faut éviter de se limiter à des interventions ponctuelles sans liens apparents » (Roberge et Choinière, 2009 : 217) en ce qui concerne l'éducation sexuelle .

### 5.1.3 Question principale : l'évaluation générale

L'objectif principal de la recherche est de connaître l'évaluation générale que fait le personnel enseignant des démystifications du GRIS-Québec. En résumé, les propos des enseignants montrent que leurs besoins avant et après les ateliers sont satisfaits pour la plupart d'entre eux. Cela s'explique surtout par le fait que ces besoins sont relativement peu nombreux : avoir un contact rapide et efficace avec l'organisme, avoir de la documentation au besoin, recevoir une bonne présentation de la part des bénévoles. Même s'il semble y avoir peu ou pas de rétroaction avec l'organisme après la venue en classe, cela semble convenir à la plupart des répondants. Cela étant, quelques personnes disent malgré tout vouloir davantage de documentation pour se préparer, soit parce qu'elles désirent approfondir le sujet avec les élèves et qu'elles considèrent que l'organisme



a accès à de l'information de qualité, soit qu'elles rapportent qu'on ne leur en a pas offert du tout. Certains répondants souhaiteraient avoir une meilleure rétroaction avec l'organisme après les ateliers. Le fait que l'organisation des démystifications se fasse dans certaines écoles par l'entremise d'un tiers intervenant semble parfois complexifier la communication entre les parties.

En ce qui a trait aux attentes envers les ateliers et les bénévoles, les résultats obtenus par les deux sous-questions sont particulièrement éclairants et riches en information. Pour résumer succinctement les attentes des répondants, ils désirent :

- 1) Briser les stéréotypes du gai « efféminé » et de la lesbienne masculine;
- 2) Rationaliser le dégoût et le mépris que les relations sexo-affectives entre personnes de même sexe provoquent chez les jeunes;
- 3) Entendre parler du vécu social et affectif des personnes LGB;
- 4) Sensibiliser aux conséquences du vocabulaire homophobe;
- 5) Aborder le thème de la séduction (homo envers hétéro) et dédramatiser un tel événement;
- 6) Aborder l'importance des pratiques sexuelles protégées.

Le paradoxe que créent ces attentes apparaît lorsqu'elles sont mises en parallèle avec les perceptions des enseignants. Ainsi, cette attente que les répondants ont de briser les stéréotypes du gai « efféminé » et de la lesbienne masculine prend un autre sens à la lumière du constat que l'adhésion plus ou moins consciente au conformisme aux stéréotypes des genres est présente chez les répondants et leurs collègues. Cette attente est paradoxale puisque d'un côté, elle provient du désir de normaliser l'homosexualité, mais que de l'autre, c'est ce même conformisme qui est à la base de la plus forme la plus répandue d'homophobie : les railleries « fif », « tapette » et « gai ». Cette attente est si forte chez certains répondants, que ces derniers aimeraient choisir les bénévoles qui se présenteront devant leur classe.

Dans le même ordre d'idée, ce besoin d'entendre parler du vécu social et affectif des personnes LGB; celui de rationaliser le dégoût et le mépris qu'inspirent parfois les personnes homosexuelles; et la dédramatisation (normalisation) de la séduction d'une personne LGB envers une

hétérosexuelle prend tout son sens dans un contexte scolaire où on ne met pas en place de manière complète les stratégies de la promotion de la santé et de la prévention de l'homophobie, et où même le personnel LGBT désire demeurer invisible.

Enfin, il n'est pas non plus étonnant que certains enseignantes et enseignants souhaitent que les bénévoles abordent l'importance du sexe sécuritaire dans un contexte où les cours de ECR sont, selon certains, incomplets et alors que l'éducation à la sexualité ne se donne plus systématiquement. En bref, la recherche a permis non seulement de recueillir l'évaluation des enseignants à propos des ateliers, mais aussi de mettre en relief certaines attentes paradoxales, c'est-à-dire des attentes qui peuvent être au final contre-productives, comme c'est le cas avec une sélection des bénévoles en fonction de leur conformisme aux stéréotypes sexuels.

## **5.2 Recommandations**

Il est possible de déduire, à partir du matériel recueilli pour cette étude, des recommandations pour le GRIS-Québec, mais aussi pour les enseignants et les écoles. Comme les sections précédentes de ce mémoire ont expliqué en détail les liens reliant la question principale aux deux sous-questions, ainsi que les liens entre le cadre théorique employé, les résultats de la recherche et ceux d'autres recherches, les recommandations sont simplement listées ci-dessous sans que soit réexpliquée à nouveau l'origine de celles-ci.

### **5.2.1 Au GRIS-Québec**

1. Conserver la communication efficace, les rappels ou les mises à jour et la transmission d'information par courrier électronique;
2. Développer un outil :
  - faisant la synthèse de la documentation disponible que le personnel enseignant pourra commander au besoin (ex. : envoyer une liste des rapports, feuillets, dépliants, vidéos que l'organisme peut transmettre);
  - sensibilisant le personnel enseignant sur le fait qu'une préparation à l'atelier peut favoriser ou enrichir la participation des élèves lors de la démystification.

Conséquemment, cet outil devrait intégrer un modèle type simple, court et précis de préparation suggérée;

3. Accentuer le suivi pré et post démystification auprès des écoles avec lesquelles l'organisme est entré en contact par l'entremise d'un **tiers intervenant** pour s'assurer que les enseignantes et enseignants qui reçoivent l'atelier ont toutes les directives, informations ou questionnaires essentiels;
4. Communiquer personnellement avec le personnel enseignant qui reçoit pour une première fois un atelier, même si la planification s'effectue grâce à un tiers intervenant;
5. Sur le formulaire d'évaluation, demander si l'enseignant ou l'enseignante désire que l'organisme communique avec lui ou elle;
6. Augmenter la visibilité de l'organisme en général et en particulier dans les milieux scolaires;
7. Sensibiliser les enseignants au paradoxe implicite par rapport au conformisme des genres et rappeler que l'homophobie verbale qu'ils et elles perçoivent est en fait un rejet des jeunes envers la non-conformité aux attentes envers les garçons et les filles. Ainsi, un groupe d'élèves, même s'il est perçu comme « homophobe », peut grandement bénéficier de recevoir en classe un homme ou une femme non traditionnellement conforme aux stéréotypes sexuels;
8. Sensibiliser les bénévoles (notamment lors de la formation initiale) aux attentes du personnel enseignant par rapport aux éléments de discussion suivants :
  - leur vécu social et affectif en tant que personne LGB;
  - l'association de l'homosexualité masculine à la pénétration anale ou au fait que les marques d'affection entre personnes de même sexe sont considérées par les jeunes comme étant dégoûtantes;
  - les conséquences néfastes des insultes « fif » et « tapette » dans leur vie;
  - la séduction d'une personne homosexuelle envers une hétérosexuelle (dédramatiser);
  - l'importance que prend le sexe sécuritaire dans leur vie, si tel est le cas.
9. Dans le but de gagner du temps, revoir la structure des ateliers (présentation des ressources, questionnaires avant/après, etc.). Du temps pourrait être ainsi libéré pour

répondre à plus de questions et aborder d'autres thèmes importants;

10. Offrir des ateliers plus dirigés au premier cycle où l'accent serait mis sur :

- les conséquences néfastes de l'utilisation du vocabulaire homophobe;
- la sensibilisation aux conséquences du conformisme aux stéréotypes des genres;
- l'augmentation de la tolérance envers la sexualité non hétérocentrée.

### 5.2.2 Aux enseignantes et enseignants

1. Favoriser une préparation des élèves avant la venue des bénévoles, car cela peut augmenter et enrichir leur participation;
2. Poser des questions aux bénévoles si des thèmes doivent, selon eux, être abordés;
3. Sensibiliser les élèves aux conséquences concrètes du conformisme aux stéréotypes des genres et expliquer le lien avec l'homophobie verbale. Accueillir en classe un homme « féminin » ou une femme « masculine » peut ainsi permettre une remise en question des stéréotypes et faire de ces personnes des modèles valables et légitimes, au-delà de leur orientation sexuelle;
4. Offrir des ateliers aux jeunes du premier cycle, alors que l'homophobie verbale et l'adhérence au conformisme des genres sont les plus fortes;
5. Poursuivre leurs initiatives personnelles d'intégration de la diversité sexuelle puisqu'elles ont des répercussions positives tangibles chez leurs élèves et même certains parents;
6. Bien que la décision revienne à chacun de partager ou non sa vie sexo-affective, il vaut la peine que les enseignants LGBT remettent en question le silence qui peut entourer leur orientation sexuelle, ce dernier créant des malaises et étant perçu comme paradoxal. Le dévoilement permettrait de normaliser l'homosexualité et d'éviter le double standard par rapport aux enseignants hétérosexuels qui, implicitement à tout le moins, dévoilent constamment leur hétérosexualité;
7. Trouver des alliés dans le milieu scolaire (ex. : intervenants, autre personne enseignante) pour ne pas porter seul sur ses épaules la prévention de l'homophobie et l'hétérosexisme.

### 5.2.3 Aux écoles

1. Rendre plus visible la lutte à la stigmatisation sexuelle (sexisme, hétérosexisme,

homophobie et l'intimidation liée à la non-conformité aux stéréotypes des genres). Il semble peu efficace de faire disparaître dans le grand thème de la lutte à la discrimination celui la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme;

2. Favoriser la mise en place de groupes ou de comités formés d'élèves et de membres du personnel qui feront la promotion de la diversité sexuelle et la diversité des genres.

### 5.3 Limites de la recherche

Différents éléments viennent limiter la portée de cette recherche. Les premiers découlent de l'échantillonnage restreint et des critères utilisés pour recruter les répondants. L'échantillon final est petit (N= 10) et une seule personne enseignant en périphérie de la ville de Québec a été recrutée (une femme). Ainsi, l'opinion du personnel enseignant qui travaille en milieu rural n'est pas bien représentée et il est difficile de savoir à quel point les présentes analyses s'appliquent au monde rural. La population à l'étude est l'ensemble du personnel enseignant ayant reçu au moins un atelier du GRIS-Québec. Les résultats reflètent donc l'opinion d'enseignants particulièrement motivés et mobilisés dans la prévention de l'homophobie et l'hétérosexisme à l'école. On ne peut présumer des perceptions que possède la population générale des enseignantes et enseignants au secondaire de la région de la Capitale-Nationale à ce propos.

Par ailleurs, cette recherche est exploratoire et ni corrélation ni lien causal ne doivent être tissés entre les diverses affirmations des répondants. Ainsi, lorsque l'on affirme qu'une majorité d'enseignants épouse un certain conformisme aux stéréotypes des genres et que certains autres (parfois les mêmes) désirent sélectionner le type de bénévoles pour accueillir les moins stéréotypés, on ne cherche pas à établir une corrélation entre ces deux observations et encore moins un lien causal. Autrement dit, on ne peut expliquer la variable « x » : désir de sélectionner les bénévoles par la variable « y » : conformisme du genre. Ce que la recherche montre toutefois, c'est que les ateliers de démystification de l'homosexualité et la bisexualité se donnent dans un contexte scolaire où le conformisme des genres semble plus présent qu'il ne le paraît à première vue; qu'il semble invisible et que le personnel enseignant interrogé semble peu conscient du lien existant entre celui-ci et l'homophobie verbale (lien montré par les recherches mentionnées plus

haut). Cette étude n'explique pas : elle livre l'évaluation du personnel scolaire, contextualise leurs propos et constate les contradictions.

Aussi, aucune donnée quantitative n'est collectée, donc il est difficile de corroborer la vision des répondants par rapport à ce qui se met en place dans leur école en matière de prévention ou sur la présence de la violence. Il est plausible qu'ils ne remarquent pas tout, qu'ils sous-estiment les actions de leurs collègues ou l'absence de violence. À l'inverse, ils peuvent surestimer leur investissement et celui des autres dans la lutte contre l'intimidation. Enfin, les résultats dressent un portrait valide surtout pour les écoles secondaires. Bien qu'une enseignante au niveau adulte professionnelle participe à cette recherche, il faut savoir que la plupart des recommandations ci-dessus s'adressent au milieu secondaire régulier<sup>14</sup>.

Pour conclure, cette recherche exploratoire serait bien complémentée par des travaux de plus grande envergure ayant des protocoles quantitatifs. Des recherches de type explicatives pourraient, par exemple, mesurer le conformisme au genre chez les personnes qui accueillent les ateliers et vérifier si cela fait varier la manière d'interagir avec les élèves et les bénévoles. Aussi, on pourrait chercher à mesurer le taux de dévoilement du personnel LGB et constater la présence ou non de corrélation avec une meilleure prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les écoles.

---

14 Cette répondante a d'ailleurs fait la remarque lors de la triangulation des résultats et des recommandations.

## CONCLUSION

Dans les derniers dix ans, de plus en plus d'intérêt au Québec a été porté sur le phénomène de l'homophobie et de l'hétérosexisme dans les écoles secondaires. Il y a plusieurs façons de définir ce que sont l'homophobie et l'hétérosexisme. Une fois les définitions existantes synthétisées, il ressort que l'homophobie est un comportement de violence ou de discrimination envers les membres de la diversité sexuelle et les personnes qui ne correspondent pas aux stéréotypes des genres, provenant ou non d'un sentiment de peur envers la sexualité non hétérosexuelle. L'hétérosexisme, quant à lui, est un ensemble de discours et de pratiques créant l'illusion que toute interaction sociale se fait par et pour des personnes hétérosexuelles, instaurant de fait une normativité hétérosexuelle ( CDPDJ, 2007; Demczuk *et al.*, 2003).

Les recherches récentes montrent que ces définitions s'incarnent dans le quotidien du personnel enseignant et de leurs élèves. Le curriculum scolaire, l'attitude de quelques enseignantes et enseignants, et le comportement des jeunes font tous la preuve, à divers degrés, que la prévention de la discrimination et de l'intimidation fondée sur l'orientation sexuelle et la non-conformité aux stéréotypes des genres doit être non seulement soutenue, mais accentuée. Heureusement, plusieurs initiatives sont mises en place par les différents acteurs des milieux scolaires dans le but de prévenir l'homophobie et l'hétérosexisme. Ainsi, des enseignants prennent le devant et complètent le curriculum pédagogique, ou encore, avec la participation des jeunes, ils créent des comités alliés de la diversité sexuelle à l'école (GSAs). Des centrales syndicales sont aussi des acteurs mobilisés dans la lutte à la discrimination dans les écoles. De plus, l'implication des organismes communautaires est remarquable dans plusieurs régions de la province et elle vient compléter les politiques ou les interventions des institutions publiques et parapubliques. Bien que le corpus de recherche concernant les effets de toutes ces initiatives soit restreint, il démontre que ces actions ont un effet positif sur la réduction des préjugés envers l'homosexualité et la bisexualité, sur la prévalence de la violence verbale homophobe, ainsi que sur le sentiment de sécurité qu'éprouvent les jeunes fréquentant les écoles secondaires. Malheureusement, cette prévention dans les écoles ne se fait pas encore de manière systématique et concertée, ce qui menace l'efficacité des actions et le bien-être des jeunes.



C'est dans ce contexte que le présent mémoire de recherche prend place. Cette recherche a été réalisée en collaboration avec l'organisme GRIS-Québec dont la mission est de promouvoir une vision positive de l'homosexualité et la bisexualité dans le but de favoriser l'intégration des personnes LGBT dans la société en général et en particulier dans les milieux scolaires (Gris-Québec, 2010). L'objectif de l'étude était de recueillir l'évaluation que le personnel enseignant fait des ateliers de démythifications reçus dans leur classe en ce qui concerne leurs besoins, attentes et appréhensions avant, pendant et après les démythifications, la rétroaction avec les élèves après l'activité, et les répercussions perçues des ateliers, dans le but de fournir des recommandations à ce propos au GRIS-Québec, au personnel enseignant et aux directions d'écoles. Afin de contextualiser les résultats, la recherche a dressé de surcroît un portrait des perceptions que possèdent les répondants de la masculinité, la féminité, des droits des personnes LGBT et du vocabulaire homophobe. Elle a décrit aussi les activités de lutte contre l'homophobie prenant place dans leur école.

Cette recherche s'est effectuée dans le cadre de la perspective de l'interactionnisme symbolique, et à partir d'hypothèses qui posent un regard constructiviste sur l'orientation sexuelle. Ainsi, la sexualité humaine est perçue comme étant multidimensionnelle, socialement et culturellement construite, dépendante de la signification de la personne et de celles qui l'entourent. Selon cette perspective, les catégories binaires qui servent à classifier les genres, les orientations ou les sexes ne sont ni naturelles ni nécessaires (Butler, 2006b; Chamberland, 1997; Charon, 2004; Dorais, 1999; Marshall, 1981; Stein, 1997). Elles sont le fruit d'interactions sociales. De manière complémentaire, le modèle de la promotion de la santé est utilisé dans la recherche pour mieux contribuer à l'application des résultats. En effet, il ne faut pas uniquement théoriser la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme, il faut aussi mettre en place des mesures concrètes dans les écoles et les communautés. Un modèle promotionnel comme celui de l'INSPQ permet de comprendre et d'évaluer les pratiques et leurs impacts sur les déterminants de la santé (D'Amours *et al.*, 2008; Desjardins *et al.*, 2008). Conséquemment, cela a permis à plus petite échelle d'analyser le contexte entourant la mise en place d'activités comme celles proposées par le GRIS-Québec.

C'est la première fois qu'une étude s'intéresse à l'évaluation des besoins des personnes enseignantes qui reçoivent les ateliers en classe. Ainsi, pour cette analyse exploratoire des besoins, une approche qualitative avec des entrevues semi-dirigées a été retenue. Cela a permis une adéquation entre le cadre théorique et la réalisation de la recherche. Dix répondants ont été recrutés selon trois critères d'échantillonnage de base : s'assurer une représentation des deux sexes, le lieu (rural ou urbain) et le fait d'avoir contacté l'organisme par eux-mêmes ou avoir reçu l'atelier grâce aux démarches d'un intervenant tiers. Étant donné les difficultés inhérentes au recrutement, les deux derniers critères ont été minimalement respectés et conséquemment, l'échantillon contient une majorité de femmes urbaines proactives (n= 6). La grille s'articulait autour de trois axes conceptuels : les ateliers du GRIS-Québec (préparation, déroulement, répercussions, soutien fourni par l'organisme), la prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école (d'un côté, les interventions des répondants, de l'autre, celles prenant place dans le milieu scolaire), et les perceptions et attitudes des répondants concernant l'homophobie et l'hétérosexisme (stéréotypes liés aux genres, droits des LGB et vocabulaire). Les triangulations des données auprès des répondants eux-mêmes, de l'intervenant responsable des démystifications et d'un groupe de discussion composé de huit bénévoles a permis d'assurer la validité des résultats et des interprétations, tout en permettant de nuancer certains aspects, notamment, les recommandations.

Les résultats obtenus montrent que les répondants sont très majoritairement satisfaits des ateliers de démystification du GRIS-Québec. L'organisme comble leurs besoins concernant la préparation avant l'atelier; le déroulement de ce dernier convient aux répondants et la rétroaction avec l'organisme, lorsque souhaitée, se fait bien. Cela dit, quelques personnes ont mentionné qu'elles apprécieraient tout de même plus de matériel de préparation, d'autres aimeraient un meilleur suivi après les ateliers. Les données suggèrent par ailleurs que les enseignantes et enseignants sont à la recherche de bénévoles masculins et féminins conformes aux stéréotypes des genres. Aussi, les bénévoles amers ou culpabilisants ne sont pas appréciés par les répondants. De mauvaises expériences peuvent inciter certains à formuler des demandes très spécifiques sur le type de bénévoles qui se présentera en classe par la suite, voire remettre en question la pertinence de recevoir un atelier. Enfin, en général, le personnel enseignant interrogé s'attend à ce que les

bénévoles brisent le stéréotype du gai « efféminé » ou de la lesbienne masculine (notamment en ne correspondant pas eux-mêmes à ces stéréotypes); rationalisent le dégoût exagéré envers la sexualité et l'affection entre personnes de même sexe parfois éprouvé par des jeunes; parlent de manière concrète du vécu social et affectif des personnes LGBT; sensibilisent aux conséquences du vocabulaire homophobe; abordent le thème de la séduction et dédramatisent le fait que des personnes LGBT puissent draguer des hétérosexuels; et abordent l'importance des pratiques sexuelles protégées.

Par ailleurs, il faut reconnaître chez les enseignantes et enseignants interrogés un profond sens de la justice sociale. Les propos des répondants font la preuve que ces personnes jugent crucial d'inculquer à leurs élèves des valeurs de respect et d'égalité. Plusieurs éléments appuient ce constat. D'abord, les répondants sont unanimement en faveur de l'égalité entre les personnes hétérosexuelles et les LGBT. Aussi, ils posent un regard positif sur les membres issus de la diversité sexuelle en les voyant comme des parents compétents, des élèves courageux ou des collègues professionnels. Ensuite, quelques répondantes ont expliqué en toute franchise leur évolution personnelle à travers les années par rapport à l'homosexualité et la discrimination. Elles font la preuve que des personnes peuvent adapter leur mentalité et se remettre en question pour leur propre bien et celui de leur entourage. Enfin, plusieurs enseignantes et enseignants, non seulement agissent pour contrôler les abus verbales homophobes de certains élèves, mais actualisent leurs valeurs de justice sociale en allant même jusqu'à dépasser le curriculum scolaire imposé et proposer des activités aux élèves qui leur permettront d'ébranler leurs préjugés ou simplement de les renseigner sur la réalité des personnes LGBT. Ce dernier fait est d'autant plus remarquable qu'il est facultatif et représente souvent un surplus de travail s'ajoutant à la lourdeur des tâches.

L'analyse des résultats suggère que les activités de prévention comme celles proposées par le GRIS-Québec doivent affronter un certain paradoxe sur le terrain. En effet, d'un côté, des enseignants se montrent ouverts à la diversité sexuelle et à une expression diverses des masculinités et des féminités. Ces personnes mobilisées dépensent temps et énergie à freiner l'homophobie verbale et la discrimination chez les jeunes. Or, d'un autre côté, d'autres enseignants

— parfois les mêmes — paraissent inconfortables avec une expression des genres qui sort du cadre traditionnel. Par exemple, les personnes non conformes à leur sexe sont présumées homosexuelles. Certains considèrent qu'une ou un bénévole typiquement féminine ou masculin brise mieux les préjugés que ceux qui correspondent aux stéréotypes notamment véhiculés par la télévision. Aussi, le pompier viril au passé conjugal et familial hétérosexuel devient le modèle de référence, c'est-à-dire celui qui, plus que tout autre, démystifie l'homosexualité. Dans un contexte où l'on retarde souvent l'éducation sexuelle parce que les élèves sont perçus comme étant immatures et où le personnel LGBT voile encore son homosexualité ou sa bisexualité aux jeunes, ce conformisme aux stéréotypes des genres devient un carcan duquel la prévention ne semble pas toujours pouvoir s'extirper. Ces résultats corroborent, entre autres, les propos de Dorais (1999) sur l'apartheid sexuel et ceux de Butler (2004/2006a) sur la performativité du genre. C'est un peu comme si la prévention de l'homophobie et l'hétérosexisme devait effectuer un virage clair vers la lutte aux stéréotypes sexuels des genres pour qu'enfin, le garçon qui danse, la fille qui joue au football, ne soient plus étiquetés de « fif », de « *butch* ». Ainsi, il semble tout aussi urgent d'envoyer en classe des hommes et des femmes de toutes les orientations sexuelles qui ne correspondraient pas à l'idéal stéréotypé de l'homme ou de la femme modèle. Une femme et un homme hétérosexuels qui dérogent aux standards (vestimentaires, professionnels, sociaux, etc.) liés aux genres devraient désormais lutter contre une homophobie — là réside le paradoxe conceptuel fondamental — qui a peu à voir avec l'orientation sexuelle réelle des personnes, du moins, dans les écoles secondaires. Il serait pertinent que les milieux scolaires simultanément aux organismes communautaires comme le GRIS-Québec s'interrogent sur la manière d'aborder conjointement les questions de la diversité sexuelle et de la diversité des genres. Même s'ils sont foncièrement liés l'un à l'autre, le concept d'orientation sexuelle et du genre sont distincts. Les activités de prévention doivent donc s'adapter et peaufiner leur approche pour mieux circonscrire ce malaise envers la diversité des expressions du genre pour que l'efficacité des interventions augmente. À tout le moins, de nouvelles recherches pourraient être poursuivies pour constater l'amélioration ou non sur le terrain scolaire à la suite d'un ajustement des pratiques communautaires.

Malgré ce qui précède, il ne faut pas croire que les ateliers de démystification sont désuets, au contraire. Cette recherche montre bien que les enseignantes et enseignants perçoivent une diminution de l'homophobie dans les écoles et une acceptation plus grande de la diversité sexuelle, ce qui fait écho aux résultats d'autres chercheurs qui s'intéressent à la question de l'homophobie, et généralement, à la construction de la masculinité chez les jeunes hommes (Anderson, 2009; Kimmel, 2008; McCormack, 2011). Ainsi, des jeunes font désormais leur *coming out* au premier cycle du secondaire alors que, d'après certains bénévoles et répondants à cette étude, cela était presque inconcevable il y a dix ou quinze ans. Cela aurait-il été possible sans la persistance et la résilience des GRIS? L'importance du communautaire qui a pallié pendant des années les manques dans le curriculum scolaire et à l'invisibilité sociale de la diversité sexuelle doit être reconnue et financièrement soutenue. Le *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016* représente un pas décisif dans cette direction puisqu'il contient, entre autres, un investissement de fonds dans les organismes communautaires. De leurs côtés, ces derniers sont tout avantage à poursuivre la mise à jour de leurs pratiques et les recommandations de ce mémoire vont dans ce sens.

Finalement, le témoignage des enseignants rencontrés suggère aussi que les écoles tardent à mettre en place toutes les stratégies de promotion de la santé nécessaires à une intervention efficace. En ce sens, cette recherche appuie les constats de la recension des écrits sur ce point. Bien qu'il existe plusieurs rapports, avis ou recherches contenant des recommandations claires concernant l'importance de la constance des interventions dans les écoles et de l'implication des tous les acteurs, y compris les acteurs politiques comme les directions d'écoles et les commissions scolaires, les milieux scolaires où travaillent les répondants ne semblent pas dépasser des actions isolées, sporadiques et dépendantes de la motivation de quelques enseignants. L'espoir que porte un des répondants par rapport à la nouvelle politique de lutte à l'homophobie n'est pas dénué d'intérêt, car il semble que seule une telle politique suivie d'un plan d'action pourra permettre la mise en place efficace et complètes des stratégies promotionnelles dans les écoles.

En conclusion, il semble exister un catastrophisme ambiant au sujet de l'intimidation homophobe à l'école. Des personnes rencontrées dans le cadre de cette étude se montrent irritées par la

culpabilisation récurrente que des médias ou personnalités publiques propagent parfois sans nuances. L'idée ici n'est pas de banaliser l'expérience des victimes de la violence. Les analyses contenues dans ce mémoire nuancent simplement un discours dramatique qui semble être démotivant pour les acteurs principaux de la lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires. La recherche suggère que l'école n'est pas uniquement pour les jeunes qu'un cauchemar de cinq ans. C'est aussi, pour les personnes de toutes les orientations sexuelles, un lieu que le personnel enseignant qui y travaille chaque jour cherche à rendre plus inclusif et où, peut-être plus jamais, les jeunes peuvent s'épanouir, enfin.

## RÉFÉRENCES

- Adams, H., Wright, L. W. et Lohr, B. A. (1996). Is homophobia associated with homosexual arousal? *Journal of Abnormal Psychology*, 105(3), 440-445.
- Alami, S., Desjeux, D. et Garabua-Massaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris, France : PUF.
- Anderson, E. (2009). *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*. New York, NY : Routledge.
- Bauermeister, J. A., Johns, M. M., Sandfort, T. G. M., Eisenberg, A., Grossman, A. H. et D'Augelli, A. R. (2010). Relationship trajectories and psychological well-being among sexual minority youth. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 1148-1163.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (J.-P. Briand et J.-M. Chapoule, trad.). Paris, France : Métailié. (Ouvrage original publié en 1963 sous le titre *Outsiders*. New York, NY : Free Press).
- Blanchet, L. (2001). La prévention des problèmes psychosociaux et la promotion de la santé et du bien-être. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux. Tome 1. Théories et méthodologies* (p. 155-174). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.-C. et Perreault, R. (1990). La promotion de la santé mentale. *Santé société*, 5. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. Dans A. M. Rose (dir.), *Symbolic Behavior and Social Process : An Interactionist Approach* (pp. 179-192). Boston, MA : Houghton Mifflin Company.
- Brickell, C. (2005). The transformation of heterosexism and its paradoxes. Dans Ingraham, C. (dir.), *Thinking straight. The power, the promise, and the paradox of heterosexuality* (p. 85-106). New York, NY : Routledge.
- Buston, K. et Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in scottish school sex education : exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24, 95-109.
- Butler, J. (2006a). *Défaire le genre* (M. Cervulle, trad.). Paris, France : Amsterdam. (Ouvrage original publié en 2004 sous le titre *Undoing gender*. New York, NY : Routledge).
- Butler, J. (2006b). Performative acts and gender constitution. Dans Arnot, M. et Mac an Ghail, M. (dir.), *The RoutledgeFalmer reader in gender and education* (p. 61-71). Oxon, Royaume-Uni : Routledge.
- Cahill, S. (2004). Erving Goffman. Dans J. M. Charon, *Symbolic interactionism. An introduction, an interpretation, an integration* (8e éd.) (p.175-188). Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
- Centrale des syndicats du Québec. (2010) *Rapport d'activités 2006-2009 du Comité pour la diversité sexuelle*. Récupéré le 14 octobre 2010 du site de l'auteur, section *Instances - Comité pour la diversité sexuelle*, onglet *Nos dossiers* : <http://www.csq.qc.net>
- Chamberland, L. (1997). Présentation : du fléau social au fait social. *L'étude des homosexualités. Sociologie et sociétés*, 29(1), 5-20.
- Chamberland, L., Bernier, M., Richard, G., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan, B. (2010, septembre). *L'homophobie en milieu scolaire au Québec : résultats d'une enquête sur les perceptions des élèves de niveau secondaire*. Communication présentée à la conférence



- Comprendre et intervenir dans le respect de la diversité sexuelle, Québec, Canada.
- Chamberland, L., Émond, G., Bernier, M., Richard, G., Petit, M.-P., Chevrier, M., Ryan, B., Otis, J. et Julien, D. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution. Rapport de recherche*. Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Chambers, D., van Loon, J. et Tincknell, E. (2004). Teacher's views of teenage sexual morality. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 563-576.
- Charon, J. M. (2004). *Symbolic interactionism. An introduction, an interpretation, an integration* (8e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
- Coalition des Tables régionales d'organismes communautaires. (2003). *Un mouvement en péril! Rapport d'enquête sur les impacts du sous-financement auprès des organismes communautaires autonomes en santé et services sociaux du Québec*. Saint-Jean sur Richelieu, Canada : auteur.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale. Vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Québec, Canada : auteur.
- Conseil permanent de la jeunesse. (2007). *Recherche-avis : sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- D'Amours, G., Poissant, J., Desjardins, N., Laverdure, J. et Massé, R. (2008). Un modèle pour orienter les actions de promotion de la santé mentale et de prévention de troubles mentaux. *Promotion & Education*, 15, 54-59.
- D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W. et Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 48-167.
- Demczuk, I., Dorais, M., Duquet, F. et Ryan, B. (2003). *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité : intervenir dans le respect de la diversité des orientations sexuelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Desjardins, N., D'Amours, G., Poissant, J. et Manseau, S. (2008). *Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux*. Québec, Canada : Institut national de santé publique du Québec.
- Dorais, M. (1993). L'homosexualité revue et non corrigée. *Le Médecin du Québec*. Septembre, 49-54.
- Dorais, M. (1994). La recherche des causes de l'homosexualité : une science-fiction?. Dans D. Welzer-Lang, P. Dutey et Dorais, M. (dir.), *La peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie*. (p.93-146) Montréal, Canada : VLB éditeur.
- Dorais, M. (1999). *Éloge de la diversité sexuelle*. Montréal, Canada : VLB éditeur.
- Dorais, M. et Lajeunesse S.-L. (2001). *Mort ou fif. La face cachée du suicide chez les garçons*. Montréal, Canada : VLB éditeur.
- Ellis, A. L. et Riggle, E. D. B. (1996). The relation of job satisfaction and degree of openness about one's sexual orientation for lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 30(2), 75-85.
- Emo. (n.d.). Dans *Wikipedia*. Récupéré le 18 mai 2011 de [http://en.wikipedia.org/wiki/Emo#Fashion\\_and\\_stereotype](http://en.wikipedia.org/wiki/Emo#Fashion_and_stereotype)
- Émond, G. et Bastien Charlebois, J. (2007). *L'homophobie, pas dans ma cour!* Montréal, Canada : GRIS-Montréal.
- Ewing, V. L. Stukas Jr., A. A., Sheehan, E. P. (2003). Student prejudice against gay male and lesbian

- lecturers. *Journal of Social Psychology*, 143(5), 569-579.
- Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. (2007). Le 17 mai, Journée nationale de lutte contre l'homophobie : un nouvel outil pédagogique vise à favoriser une meilleure compréhension des élèves BBGLT. Récupéré le 14 octobre 2010 du site de l'auteur, onglet *Communiqués 2007* : <http://www.ctf-fce.ca/Newsroom/>
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Frappier, J.-Y., Duong, J. et Malo, A. (2006). Connaissances, attitudes et comportements en sexualité d'adolescents et de mères d'adolescents au Canada. *PRO-ADO*, 15(1-2). Montréal, Canada : Association canadienne pour la santé des adolescents.
- Friedman, M. S., Marshal, M. P., Stall, R., Cheong, J. et Wright, E. R. (2008). Gay-related development, early abuse and adult health outcomes among gay males. *AIDS and Behavior*, 12, 891-902.
- Gai Écoute/Fondation Émergence. (2010). *Les réseaux des alliés*. Récupéré le 18 octobre 2010 du site de l'auteur, section *Un geste à l'école* : <http://www.homophobie.org>
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Goldman, J. D. G. (2010). Sexuality education for young people : a theoretically integrated approach from Australia. *Educational Research*, 52 (1), 81-99.
- Goldstein, T., Collins, A. et Halder, M. (2008). Anti-homophobia education in public schooling : a canadian case study of policy implementation. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 19(3), 47-66.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Ensemble vers l'égalité. Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*. Québec, Canada : auteur.
- Gouvernement du Québec. (2011, 20 mai). *Le ministre de la Justice lance le Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie*. Récupéré du fil de presse du Portail Québec : <http://www.gouv.qc.ca>
- Grenier, A. (2005). *Jeunes, homosexualité et écoles. Rapport synthèse de l'enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*. Québec, Canada : GRIS-Québec.
- Griffin, P. et Ouellett, M. L. (2002). Going beyond Gay-Straight Alliances to make schools safe for lesbian, gay, bisexual, and transgender students. *The Policy Journal of The Institute for Gay and Lesbian Strategic Studies*, 6(1), 1-8. Récupéré le 15 septembre 2010 du site The Human Rights Campaign : <http://222.hrc.org/issues/4994.htm>
- GRIS-Québec. (2010). *Rapport annuel 2009-2010*. Québec, Canada : auteur.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 105-117). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Heasley, R. (2005). Crossing the borders of gendered sexuality : queer masculinities of straight men. Dans Ingraham, C. (dir.), *Thinking straight. The power, the promise, and the paradox of heterosexuality* (p. 109-129). New York, NY : Routledge.
- Herdt, G. et van de Meer, T. (2003). Homophobia and Anti-Gay Violence. Contemporary Perspectives. Editorial introduction. *Culture, Health & Sexuality*, 5(2), 99-101.
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men : correlates and gender differences. *The Journal of Sex Research*, 25, 451-477.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": thinking about sexual prejudice and stigma in the

- twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy. Journal of NSRC*, 1(2), 6-24.
- Hewitt, J. P. (2003). *Self and society : A symbolic interactionist social psychology* (9e éd.). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Hirst, J. (2004). Researching young people's sexuality and learning about sex : experience, need, and sex and relationship education. *Culture, Health & Sexuality*, 6(2), 115-129.
- Janoff, D. V. (2007). *Pink blood. La violence homophobe au Canada*. D. Archambault (trad.). Montréal, Canada : Triptyque. (Ouvrage original publié en 2005 sous le titre *Pink blood*. Toronto, Canada : University of Toronto Press).
- Kérésit, M. (2007). Recherche et service social. Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (p. 267-294). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Kimmel, M.S. (2008). *Guyland*. New York, NY : Harper Collins.
- Kimmel, M. S. et Mahler, M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence : random school shootings 1998-2001. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1439-1458.
- Kite, M. E. et Deaux, K. (1986). Attitudes toward homosexuality : assessment and behavioral consequences. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(2), 137-162.
- Kite, M. E. et Deaux, K. (1987). Gender belief systems : homosexuality and the implicit inversion theory. *Psychology of Women Quarterly*, 11(1), 83-96.
- Kitzinger, C. (1995). Speaking of oppression : psychology, politics, and the language of power. Dans E. D. Rothblum et L. A. Bond (dir.), *Preventing heterosexism and homophobia* (p. 3-19). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Lajeunesse, S.-L. (2008). *L'épreuve de la masculinité. Sport, rituels et homophobie*. Béziers, France : H&O éditions.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Léger Marketing. (2003). *Étude omnibus. L'homophobie au Québec : mythe ou réalité?* Récupéré le 18 mai 2011 de <http://homophobie.org>, onglet « sondages ».
- Léger Marketing. (2005). *Étude omnibus pan canadienne. Perception et opinion des Canadiens à l'égard des personnes homosexuelles*. Récupéré le 18 mai 2011 de <http://homophobie.org>, onglet « sondages ».
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Lipkin, A. (2004). *Beyond diversity day. A Q&A on gay and lesbian issues in schools*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers.
- Lock, J. (2002). Violence and sexual minority youth. *Journal of School Violence*, 1(3), 77-89.
- Maher, M. J., Landini, K., Emano, D. M., Knight, A. M., Lantz, G. D., Parrie, M., Pichler, S. et Sever, L. M. (2009). Hirschfeld to Hooker to Herek to high schools : a study of the history and development of GLBT empirical research, institutional policies, and the relationship between the two. *Journal of Homosexuality*, 56(7), 921-958.
- Marshall, J. (1981). Pansies, perverts and macho men. Dans Plummer, K. (dir.) *The making of the modern homosexual* (p. 133-154). Victoria, Australie : Hutchinson.
- Martin, C. et Anctil, H. (n.d.). La promotion de la santé : une perspective, une pratique. *Santé société*, 1. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Martinez, A. et Phillips, K. (2009). La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles

- secondaires de la région d'Ottawa. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 60-86.
- Massé, L. (2008). L'évaluation des besoins : un outil pour la planification. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p.73-100). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Massey, S. G. (2009). Polymorphous prejudice : liberating the measurement of heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 56, 147-172.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C., Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-171). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C., Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 115-133). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- McCann, P. D., Minichiello, V. et Plummer, D. (2009). Is homophobia inevitable? Evidence that explores the constructed nature of homophobia, and the techniques through which men unlearn it. *Journal of Sociology*, 45(2), 201-220.
- McCormack, M. (2011). The declining significance of homophobia for male students in three sixth forms in the south of England. *British Educational Research Journal*, 37(2), 337-353.
- McDermott, E., Roen, K. et Scourfield, J. (2008). Avoiding shame : young LGBT people, homophobia and self-destructive behaviours. *Culture, Health & Sexuality*, 10(8), 815-829.
- Middleton, J. (2002). *Making schools safe. Anti-harassment training program*. New York, NY : American Civil Liberties Union, Lesbian and Gay Rights Project.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Le nouveau pédagogique*. Récupéré le 2 octobre 2010 du site de l'auteur : [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau\\_ped/](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau_ped/)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (n.d.). *L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble. Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Molgat, M. (2007). Définir le travail social.... Dans J.-P. Deslauriers et Y. Hurtubise (dir.), *Introduction au travail social* (p. 19-40). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Morris, T. (2006). *Social Work research methods. Four Alternative Paradigms*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morrison, M. A. et Morrison, T. G. (2003). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15-37.
- Neisen, J. (1990). Heterosexism : redefining homophobia for the 1990s. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 1(3), 21-35.
- Nutbeam, D. (1986). Glossaire de la promotion de la santé. Dans C. Martin et H. Anctil. La promotion de la santé : une perspective, une pratique (p. 21-31). *Santé société*, 1. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- O'Donohue, W. et Caselles, C. E. (1993). Homophobia: conceptual, definitional, and value issues. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 15(3), 177-195.
- Osborne, D. et Wagner III, W. E. (2007). Exploring the relationship between homophobia and participation in core sports among high school students. *Sociological Perspectives*, 50, 597-613.
- Ouellet, F. et Mayer, R. (2000). L'analyse des besoins. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C., Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*

- (p. 257-286). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Ouellet, F. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C., Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 71-90). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative Methods in Social Work Research. Challenges and Rewards*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Panet-Raymond, J. et Lavoie, J. (2008). Le financement. Dans H. Lamoureux, J. Lavoie, R. Mayer, et J. Panet-Raymond (dir.), *La pratique de l'action communautaire* (2e éd.) (p. 427-457). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Philibert, M. et Coulombe, A. (2003). *La démystification de l'homosexualité ça commence maintenant! Guide du démystificateur* (éd. automne 2006). Document inédit. Québec, Canada : Groupe régional d'intervention sociale de Québec.
- Plummer, K. (1981a) Homosexual categories: some research problems in the labelling perspective of homosexuality. Dans K. Plummer (dir.), *The making of the modern homosexual* (p. 52-75). Victoria, Australie : Hutchinson.
- Plummer, K. (1981b). Building a sociology of homosexuality. Dans Plummer, K. (dir.) *The making of the modern homosexual* (p. 17-29). Victoria, Australie : Hutchinson.
- Poteat, V. P. (2007). Peer group socialization of homophobic attitudes and behavior during adolescence. *Child Development*, 78, 1830-1842.
- Poteat, V. P. et Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content : the homophobic content agent target (HCAT) scale. *Violence and Victims*, 20, 513- 528.
- Potvin, P. (2008). Critères d'évaluabilité d'un programme d'intervention psychosociale. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p.101-114). Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Remafedi, G., French, S., Story, M., Resnick, M. D. et Blum, R. (1998). The relationship between suicide risk and sexual orientation : results of a population based study. *American Journal of Public Health*, 88(1), 57-60.
- 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 non publié). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Roberge, M.-C. et Choinière, C. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Québec, Canada : Institut national de santé publique du Québec.
- Robert, J. (2011, 27 janvier). « Ciel! Elle joue au docteur et il se promène pénis au vent! ». *Sexualité des enfants : questions récurrentes des parents*. [Blogue]. Récupéré le 10 mai 2011 à <http://jocelynerobert.com>
- Robinson, A. (2009). *Des actions pour contrer l'homophobie. Rapport du comité consultatif sur la santé et le bien-être des lesbiennes, gais, bisexuels et transgenre (LGBT) de la région de la Capitale-Nationale*. Québec, Canada : Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale.
- Roper, E. A. et Halloran, E. (2007). Attitudes toward gay men and lesbians among heterosexual male and female student-athletes. *Sex Roles*, 57, 919-928.
- Rotermann, M. (2005). Relations sexuelles, condoms et MTS chez les jeunes. *Rapports sur la santé*, 16(3). Ottawa, Canada : Statistiques Canada.



- Rotermann, M. (2008). Tendances du comportement sexuel et de l'utilisation du condom à l'adolescence. *Rapports sur la santé*, 19(3). Ottawa, Canada : Statistiques Canada.
- Roy, V. (2008). *L'expérience de socialisation aux rôles d'un homme et d'une femme vécue par les conjoints ayant des comportements violents dans le cadre de leur participation à un groupe de thérapie animé par un homme et une femme*. (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Canada.
- Russ, T. L., Simonds, C. J. et Hunt, S. K. (2002). Coming out in the classroom... An occupational hazard? : the influence of sexual orientation on teacher credibility and perceived student learning. *Communication Education*, 51(3), 311-324.
- Russell, S. T., Muraco, A., Subramaniam, A. et Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school Gay-Straight Alliances. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 891-903.
- Ryan, B. (2003). *Nouveau regard sur l'homophobie et l'hétérosexisme au Canada*. J. Dussault (trad.). Ottawa, Canada : Société canadienne du sida/Canadian AIDS Society.
- Rye, B. J. et Meaney, G. J. (2010). Measuring homonegativity: a psychometric analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(3), 158-167.
- Sabourin, S., Valois, P. et Lussier, Y. (1998). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (p. 263-304). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Smith, G. W. (1998). The ideology of "fag": the school experience of gay students. *The Sociological Quarterly*, 39(2), 309-335.
- Somers, C. L. et Surmann, A. T. (2005). Sources and timing of sex education : relations with American adolescent sexual attitudes and behavior. *Educational Review*, 57(1), 37-54.
- Stein, T. S. (1997). Deconstructing sexual orientation. *Journal of Homosexuality*, 34(1), 81-86.
- Swain, J. (2005). Masculinities in education. Dans Kimmel, M. S., Hearn, J. et Connell, R. W. (dir.), *Handbook of studies on men & masculinities* (p. 213-229). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Swank, E., Raiz, L., Faulkner, C., Faulkner, S. et Hesterberg, L. (2008). Comfort with gays and lesbians after a class discussion on homophobia. *American Journal of Sexuality Education*, 3(3), 255-276.
- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates : lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, 110(1), 58-88.
- Temple, J. R. (2005). People who are different from you : heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education /Revue canadienne de l'éducation*, 28, 271-294.
- Tremblay, G. et L'Heureux, P. (2010). La genèse de la construction de l'identité masculine. Dans J.-M. Deslauriers, G. Tremblay, S. Genest Dufault, D. Blanchette et J.-Y. Desgagnés (dir.), *Regards sur les hommes et les masculinités. Comprendre et intervenir* (p.91-124). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Turcotte, D., Dufour, F. et Saint-Jacques, M.-C. (2009). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 195-219). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- van de Ven, P., Bornholt, L. et Bailey M. (1996). Measuring cognitive, affective and behavioral components of homophobic reaction. *Archives of Sexual Behavior*, 25(2), 155-179.
- Verdure, F., Rouquette, A., Delori, M., Aspeepe, F. et Fanello, S. (2010). Connaissances, besoins et

- attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Étude réalisée auprès d'adolescents de classes de troisième. *Archives de Pédiatrie*, 2010(17), 219-225.
- Waldo, C. R. et Kemp, J. L. (1997). Should I come out to my students? An empirical investigation. *Journal of Homosexuality*, 34(2), 79-94.
- Walls, N. E., Kane, S. B. et Hope, W. (2010). Gay-Straight Alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth Society*, 41(3), 307-332.
- Welzer-Lang, D. (1994). L'homophobie : la face cachée du masculin. Dans D. Welzer-Lang, P. Dutey et Dorais, M. (dir.), *La peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie* (p. 13-88). Montréal, Canada : VLB éditeur.



## ANNEXE A : Grille d'entrevue prétest

- 1a) Âge, nombre d'années d'enseignement, bref parcours professionnel.
- 1b) Avez-vous eu l'occasion de recevoir un atelier ou de suivre une formation sur la diversité sexuelle avant la venue du GRIS-Québec ?
- 2) Comment s'est prise la décision de recevoir une démystification du GRIS-Québec dans votre classe ? [La personne a-t-elle fait ce choix ? Si oui, pourquoi, sinon, qui l'a fait et pourquoi avoir accepté ?]
- 3) Aviez-vous des appréhensions ou des attentes par rapport à la venue du GRIS ?
- 4) Aviez-vous organisé des activités pour préparer les étudiants avant l'atelier ? Comment ?
- 5) Comment s'est déroulé l'atelier en classe ?
- 6) Personnellement, qu'en avez-vous retenu ?
- 7) Quelle rétroaction (debriefing) avez-vous eue avec vos étudiants dans les jours/semaines après la venue du GRIS ? Avez-vous perçu des changements dans leurs comportements par la suite ?
- 8) Globalement, que pensez-vous du soutien que vous offre le GRIS avant et après la venue en classe ? L'organisme répond-il à toutes vos attentes et vos besoins sur ce point ?
- 9) À quels moments parlez-vous d'homosexualité/bisexualité, d'homophobie ou d'hétérosexisme avec vos étudiants ? En général, que leur dites-vous ?
- 10) Tout au long de l'année scolaire, que fait votre école pour lutter contre l'homophobie et l'hétérosexisme ou pour intégrer la diversité sexuelle ?
- 11) Si vous deviez expliquer à une ou un étudiant la différence entre la masculinité et la féminité, que lui diriez-vous ?
- 12) Certains individus croient que les gais et les lesbiennes exagèrent dans leurs demandes à l'égalité comme l'accès au mariage ou le droit à l'adoption, et qu'ils amplifient la présence de la discrimination envers l'homosexualité. Au contraire, d'autres individus croient que les gais et les lesbiennes ont tout à fait raison de réclamer l'égalité absolue avec les personnes hétérosexuelles et que la société fait toujours preuve de discrimination à leur égard. Quelle est votre position à ce propos ?
- 13) Que pensez-vous de l'utilisation de mots comme fif, tapette, gouine, butch ou moumoune ?
- 14) J'ai fait le tour des thèmes que je voulais aborder avec vous. Y a-t-il autre chose que je devrais savoir concernant vos besoins par rapport aux ateliers du GRIS-Québec ou encore quelque chose de plus que vous aimeriez exprimer en lien avec l'homophobie et l'hétérosexisme à l'école ?

## ANNEXE B : Grille d'entrevue définitive

- 1a) Âge, nombre d'années d'enseignement, bref parcours professionnel.
- 1b) Avez-vous eu l'occasion de recevoir un atelier ou de suivre une formation sur la diversité sexuelle avant la venue du GRIS-Québec ?
- 2) Comment s'est prise la décision de recevoir une démystification du GRIS-Québec dans votre classe ? [La personne a-t-elle fait ce choix ? Si oui, pourquoi, sinon, qui l'a fait et pourquoi avoir accepté ?]
- 3) Quelles étaient vos appréhensions ou vos attentes par rapport à la venue du GRIS ?
- 4) Avez-vous organisé des activités pour préparer les étudiants avant l'atelier ? Si oui, comment ?
- 5) Comment s'est déroulé l'atelier en classe ?
- 6) Quelle rétroaction (debriefing) avez-vous eue avec vos étudiants dans les jours/semaines après la venue du GRIS ?
- 7) Globalement, que pensez-vous du soutien que vous offre le GRIS avant et après la venue en classe ? L'organisme répond-il à toutes vos attentes et vos besoins sur ce point ?
- 8) Reférez-vous appel aux démystifications du GRIS. Pourquoi?
- 9) Tout au long de l'année scolaire, que fait votre école pour lutter contre l'homophobie et l'hétérosexisme ou pour intégrer la diversité sexuelle ? [Complémenter au besoin avec une sous-question sur l'atmosphère générale à l'école par rapport à l'homophobie si non abordé au travers des autres réponses.]
- 10) Comment définissez-vous la masculinité et la féminité ?
- 11) Certains individus croient que les gais et les lesbiennes exagèrent dans leurs demandes à l'égalité comme l'accès au mariage ou le droit à l'adoption. Au contraire, d'autres individus croient que les gais et les lesbiennes ont tout à fait raison de réclamer l'égalité absolue avec les personnes hétérosexuelles sur ces aspects. Quelle est votre position à ce propos ? [Complémenter au besoin avec une sous-question du genre : selon vous, y a-t-il encore beaucoup de discrimination au Québec auprès des gais, lesbiennes et bisexuels ?]
- 12) En général, que pensez-vous de l'utilisation des mots comme fif, tapette, gouine, butch ou moumoune ?
- 13) J'ai fait le tour des thèmes que je voulais aborder avec vous. Y a-t-il autre chose que je devrais savoir concernant vos besoins par rapport aux ateliers du GRIS-Québec ou encore quelque chose de plus que vous aimeriez exprimer en lien avec l'homophobie et l'hétérosexisme à l'école ?

# ANNEXE C : Formulaire de consentement

1 de 3

## La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire; besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants

### Formulaire de consentement

#### Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Vincent Chouinard, dirigé par Gilles Tremblay, du département de service social à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### Nature de l'étude

La recherche a pour but de fournir à l'organisme GRIS-Québec une évaluation des besoins des enseignantes et des enseignants qui reçoivent en classe les ateliers de démystification. Ce faisant, l'étude a aussi comme objectif de mettre en perspective ces besoins avec la conception que se fait le personnel enseignant des concepts comme le genre, la diversité sexuelle et la discrimination liée à l'orientation sexuelle.

#### Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste d'abord à participer à une entrevue individuelle, d'une durée d'environ une heure, qui portera sur les éléments suivants:

- les ateliers du GRIS-Québec (préparation, déroulement, rétroaction);
- la lutte contre l'homophobie et l'hétérosexisme à l'école;
- vos attitudes et comportements par rapport à l'homophobie et l'hétérosexisme ainsi que ceux de vos étudiants;
- votre conception du genre, de la diversité sexuelle et de la discrimination liée à l'orientation sexuelle.

Ensuite, d'ici quelques mois, le chercheur entrera en contact à nouveau avec tous les participants en leur transmettant une version préliminaire de ses conclusions. Le but de ce contact sera pour le chercheur de s'assurer que:

- 1) les conclusions sont cohérentes avec votre expérience et ce que vous aurez raconté lors de l'entrevue (critère de scientificité de la recherche);
- 2) aucun renseignement personnel permettant de vous identifier n'y a été oublié.

Vous serez invité à livrer vos commentaires sur ces deux points au chercheur.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval :  
No d'approbation 2010-114 / 23-06-2010

initiales \_\_\_\_\_

### **Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation et compensation**

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion d'évaluer les démystifications du GRIS-Québec offertes dans vos classes pour que l'organisme puisse améliorer la préparation à l'atelier ainsi que le suivi après ce dernier, et ce, de manière tout à fait confidentielle. De plus, cette entrevue vous permet d'exprimer votre opinion sur des thèmes variés touchant la discrimination liée à l'orientation sexuelle à l'école.

Si jamais le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des sentiments désagréables, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue. Celle-ci pourra vous mentionner le nom d'une ressource en mesure de vous aider, au besoin.

Enfin, si vous avez dû vous déplacer pour cette entrevue, un montant de 20 \$ vous sera remis à la fin de la rencontre afin de couvrir les frais du déplacement.

### **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous avez le choix de répondre ou non à chacune des questions qui vous sera posée. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

### **Confidentialité et gestion des données**

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants, des écoles ainsi que des municipalités dans lesquelles elles se situent ne paraîtront dans aucun rapport et ne seront connus que par le chercheur. Le directeur de ce dernier n'aura accès qu'aux données codées et anonymisées;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés en fichiers informatisés sur un ordinateur protégé par un mot de passe connu seulement par le chercheur. Le présent formulaire sera conservé dans un classeur sous clé et seul le chercheur y aura accès. Tous les formulaires, les données et les enregistrements seront détruits par ce dernier en avril 2012;
- si la recherche fait l'objet de publications dans des revues scientifiques, aucun participant, école ou municipalité ne pourront y être identifiés ou reconnus;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse courriel à laquelle ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

### **Renseignements supplémentaires**

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval :  
No d'approbation 2010-114 / 23-06-2010

initiales \_\_\_\_\_

avec Vincent Chouinard, chercheur, au numéro de téléphone suivant : (418) 656-2131 poste 7470, ou à l'adresse courriel suivante : [vincent.chouinard.2@ulaval.ca](mailto:vincent.chouinard.2@ulaval.ca).

### Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

### Signatures

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ consens librement à participer à la recherche intitulée : « La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire; besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

\_\_\_\_\_  
Signature du participant, de la participante

\_\_\_\_\_  
Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse courriel à laquelle ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le 1er juin 2011. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer le chercheur de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse courriel à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

\_\_\_\_\_

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

\_\_\_\_\_  
Signature du chercheur

\_\_\_\_\_  
Date

### Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320  
2325, rue de l'Université  
Université Laval  
Québec (Québec) G1V 0A6  
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081  
Ligne sans frais : 1-866-323-2271  
Télécopieur : (418) 656-3846  
Courriel : [info@ombudsman.ulaval.ca](mailto:info@ombudsman.ulaval.ca)

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval :  
No d'approbation 2010-114 / 23-06-2010

initiales \_\_\_\_\_



