

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

Écrit par V. Chouinard

Réalisée par David Guilmette

Mise en forme par Justin Sirois-Marcil

Référence complète de l'étude

Chouinard, V. (2011). *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire : besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Repéré à

http://www.criviff.ulaval.ca/masculinites_societe/upload/chouinard_memoire_5.1_final_22112011_103611.pdf

Préliminaire et cadre théorique

[...] 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.

[...] *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; Potéat 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.

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.

[...] *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 LGBT 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 expliquent 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.

Méthodologie de l'étude

Description de la ou des méthodes utilisées

Recherche qualitative et de type exploratoire. Entrevues semi-dirigées.

Échantillon(s) et période(s) de collecte des données

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 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. [...] 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.

Principaux résultats

Sous-question 1 : les perceptions des répondants : Sans surprise, les répondants se sont montrés ouverts à l'égalité juridique et sociale des personnes LGB 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 [...] 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 réprouver 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-telle 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 cœur d'enrayer ce type de violence; qu'ils sont particulièrement sensibles au sarcasme perçu comme homophobe et qu'ils peuvent même parfois laisser 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, Aspee 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 essentialiste sur leurs élèves. Ce genre de perception en conformité à la masculinité et la féminité traditionnelles chez les répondants transparaît 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 loin 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. [...] 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 démystification 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 LGB 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 LGB 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 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).

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 sein 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 suggéré (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.

Question principale : l'évaluation générale : L'objectif principal de la recherche est de connaître l'évaluation générale que fait le personnel enseignant des démythifications 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 démythifications 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 LGB 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.

Besoins identifiés

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 LGB 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.

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.

Population cible

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.

Objectifs et hypothèses

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? »

Mots-clés Aucun mot clé n'a été associé à cette fiche

Juillet, 2014