



GRIS-Montréal, témoin et acteur de l'évolution des attitudes des élèves du secondaire envers la diversité sexuelle

Olivier Vallerand

GRIS-Montréal et Arizona State University
olivier.vallerand@asu.edu

Sylvie Marcotte

GRIS-Montréal et Université de Montréal
sylviemarcotte@hotmail.com

Kévin Lavoie

GRIS-Montréal et Université de Montréal
kevin.lavoie@me.com

Amélie Charbonneau

GRIS-Montréal
amelie.charbonneau@gris.ca

Marie Houzeau

GRIS-Montréal
marie.houzeau@gris.ca

Résumé

L'article compare l'évolution des attitudes des jeunes rencontrés par le GRIS-Montréal, un organisme qui lutte contre l'homophobie et favorise, par le témoignage, une meilleure connaissance des réalités homosexuelles et bisexuelles en milieu scolaire. Quatre temps de mesure échelonnés entre 2001 et 2017 ont permis de dépouiller 7 122 questionnaires remplis par des élèves du secondaire âgés de 12 à 18 ans (moyenne de 15 ans). Les résultats montrent d'abord qu'un plus grand nombre d'élèves mentionnent aujourd'hui des attirances sexuelles autres que seulement pour le genre opposé. Ils montrent ensuite une évolution positive sur quinze ans des niveaux d'aise des jeunes pour l'ensemble des dimensions étudiées à l'aide du questionnaire. Toutefois, si les niveaux d'aise par rapport à la plupart des dimensions augmentent alors que les jeunes avancent vers l'âge adulte, avec un changement particulier entre 14 et 15 ans, le niveau d'aise par rapport aux droits des personnes gaies et lesbiennes diminue avec l'âge chez les jeunes rencontrés. De plus, alors que le niveau d'aise par rapport aux lesbiennes n'est pas affecté par le genre des répondants, le niveau d'aise par rapport aux gais est significativement plus petit chez les garçons. L'article se termine en discutant la nécessité pour le GRIS-Montréal de répondre aux besoins des jeunes quant à leurs conceptions de plus en plus sophistiquées de l'orientation sexuelle et du genre, ainsi que les défis que posent de tels changements.

Mots-clés : diversité sexuelle, école secondaire, témoignage, attitudes, Québec

GRIS-Montréal: A Witness and Contributor to Secondary Students' Changing Attitudes to Sexual Diversity**Abstract**

Our article explores changing attitudes among students who attend workshops offered by GRIS-Montréal, an organization dedicated to fighting homophobia and to raising awareness of the realities faced by homosexuals and bisexuals in the school system. In the context of four separate surveys conducted between 2001 and 2017, secondary students between the ages of 12 and 18 (average age of 15) completed 7,122 questionnaires. To begin with, the results show that a larger number of students now acknowledge feelings of sexual attraction other than those for the opposite sex. Furthermore, over the course of 15 years, young people have grown increasingly comfortable with all of the issues raised by the questionnaire. But although comfort levels with most issues increase during the transition to adulthood, with a particular change occurring between the ages of 14 and 15, comfort levels with gay and lesbian rights actually decrease with age. And while the gender of the respondents does not affect comfort levels with lesbians, boys are significantly less comfortable with gay men. The article concludes by discussing the essential role of GRIS-Montréal in addressing the needs of young people with respect to increasingly sophisticated conceptions of sexual orientation and gender, as well as the challenges posed by these changes.

Keywords: sexual diversity, secondary school, testimonials, attitudes, Quebec

Pour citer cet article : Vallerand, O., S. Marcotte, K. Lavoie, A. Charbonneau et M. Houzeau (2018). GRIS-Montréal, témoin et acteur de l'évolution des attitudes des élèves du secondaire envers la diversité sexuelle, *Revue Jeunes et Société*, 3 (1), 21-55. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/issue/126/76>

1. Introduction

Le Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal) est un organisme québécois à but non lucratif dont la mission est de démystifier l'homosexualité et la bisexualité et de favoriser l'intégration harmonieuse des personnes lesbiennes, gais et bisexuelles (LGB) dans la société. Conscient de l'importance du milieu scolaire dans la transmission de connaissances, mais aussi de préjugés chez les jeunes lors du passage vers l'âge adulte, l'organisme a développé dès 1994 une formule d'intervention dans les écoles secondaires basée sur le témoignage (Vallerand, Charbonneau, Lavoie et Houzeau, 2016). Considérant que le fait de connaître une personne LGB est associé à une plus grande ouverture à la diversité sexuelle¹ (Hooghe, Claes, Harell, Quintellier et Dejaeghere, 2010; Schwartz, 2011); offrir des modèles positifs aux jeunes représente, selon les membres de l'organisme, une stratégie d'action porteuse, puisqu'elle permet aux élèves de se familiariser avec des réalités parfois méconnues. Dans un premier temps, ce dialogue éveille à la diversité pour, dans un deuxième temps, déconstruire les mécanismes aux origines des préjugés et inégalités liés à la sexualité et au genre, prévenir les violences à caractère homophobe et transphobe et créer un environnement plus inclusif pour les jeunes des milieux rencontrés.

Chaque intervention en classe est réalisée par une équipe composée de deux adultes, idéalement de genres différents, dûment formés et s'identifiant comme lesbienne, gai ou bisexuelle. Ces bénévoles répondent aux questions des élèves à travers leur vécu, dans le but de déconstruire au passage les idées reçues et les stéréotypes concernant les orientations non hétérosexuelles. Dans une perspective de recherche communautaire (Demange, Henry et Préau, 2012), les ateliers sont immédiatement précédés et suivis d'un questionnaire permettant de comparer le niveau d'aise des jeunes rencontrés par rapport à des situations liées à l'homosexualité et à la bisexualité et d'obtenir des informations sociodémographiques sur les élèves rencontrés. Cet outil a permis de récolter des données inédites sur la perception de la diversité sexuelle en milieu scolaire. En plus d'inciter les jeunes à se questionner et à se positionner par rapport à certaines situations, les questionnaires complétés permettent de mesurer l'impact à court terme des interventions du GRIS et d'observer l'évolution des niveaux d'aise des jeunes et, par extension, de leurs attitudes par rapport à la diversité sexuelle.

Le présent article compare l'évolution des attitudes des jeunes rencontrés par le GRIS sur une période de quinze ans, à travers quatre temps de mesure, soit les années scolaires 2001-2002 (n = 943), 2006-2007 (n = 1 760), 2011-2012 (n = 3 394) et 2016-2017 (n = 1 025). Cette analyse quantitative permet de souligner l'importance des changements sociétaux et les différences d'attitudes entre les différentes générations accédant à l'âge adulte, ainsi que les variations selon l'âge dans les niveaux d'aise par rapport à des mises en situation sur la diversité sexuelle. Les deux premières parties posent quelques repères conceptuels et une mise en contexte concernant

¹ Dans son sens le plus large, le terme *diversité sexuelle* englobe « un ensemble de pratiques, d'expressions et d'identités de sexe, de genre et de sexualités ayant en commun d'être dévalorisées, marginalisées et stigmatisées à l'intérieur du système hétéronormatif » (Chamberland, Frank et Ristock, 2009, p. 2). Dans un souci d'économie lexicale, l'acronyme LGBT est couramment utilisé au Québec comme synonyme de « diversité sexuelle » pour référer aux personnes et communautés lesbiennes, gaies, bisexuelles et trans (LGBT). Dans le présent article, les deux vocables sont utilisés de façon interchangeable pour référer à la diversité des orientations sexuelles et à la pluralité des genres.

l'homophobie à l'école secondaire et les pratiques sociales déployées au Québec pour la prévenir. La troisième partie présente les services du GRIS et explique l'usage du témoignage comme méthode d'intervention privilégiée. La méthode de recherche employée est ensuite décrite, tandis que la partie suivante présente les résultats de l'analyse statistique des réponses aux questionnaires remplis par les élèves du secondaire avant les interventions du GRIS. La sixième et dernière partie discute des constats principaux au regard des savoirs existants et propose des pistes de réflexion sur les modifications déjà apportées et à venir à la méthode d'intervention de l'organisme.

2. Les attitudes négatives à l'égard de la diversité sexuelle

Depuis sa première apparition dans les années 1970 aux États-Unis (Maher, Landini, Emano, Knight, Lantz, Parrie *et al.*, 2009), le terme « homophobie » s'est popularisé de telle sorte qu'il est désormais utilisé couramment dans les médias, les programmes éducatifs ou les politiques publiques pour désigner l'ensemble des violences vécues par les personnes non hétérosexuelles ou celles qui ne correspondent pas aux normes de genre conventionnelles (Richard, Chamberland et Petit, 2013). Pour la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2007), les violences homophobes englobent en effet toutes les attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination, directe et indirecte, envers les personnes LGBT ou à l'égard de toute personne dont l'apparence ou le comportement ne se conforme pas aux stéréotypes de la masculinité ou de la féminité. Cette définition a depuis été reprise et enchâssée dans les politiques publiques québécoises en matière de lutte contre les discriminations (Gouvernement du Québec, 2009).

Au regard du succès politique du concept d'homophobie et de sa vulgarisation auprès d'un large public, les sentiments et les attitudes négatives à l'égard des personnes LGB retiennent toujours l'attention des activistes et des membres de la communauté scientifique. Plusieurs instruments de mesure ont été développés depuis une vingtaine d'années pour en capter l'ampleur et les subtilités. Ces outils, souvent déployés sous forme d'échelles de niveaux d'aise, permettent de capter la (dés)approbation de l'homosexualité et de la bisexualité à travers différents énoncés pour lesquels la personne sondée doit situer son niveau d'aise, par exemple « Très à l'aise », « À l'aise » ou encore « Mal à l'aise » et « Très mal à l'aise » (Morrison et Morrison, 2002). Le niveau de connaissances dont une personne dispose à l'égard de la diversité sexuelle influencerait son attitude, laquelle réfère à des dispositions (favorables, défavorables ou mitigées) face aux personnes non hétérosexuelles qui ont elles-mêmes une incidence sur les comportements adoptés (Franco Morales, Venet et Correa Molina, 2015). Selon les constats tirés de la littérature scientifique, certains facteurs sociodémographiques recèleraient un effet marqué sur l'attitude, dont le genre, l'appartenance à un groupe ethnoculturel, le niveau d'éducation et la présence d'une personne LGB dans son entourage (Hooghe *et al.*, 2010; Paul-Hus, 2016).

À l'origine, l'homophobie faisait référence à l'aversion et au dégoût de l'homosexualité, voire la peur appréhendée d'être en compagnie d'une personne homosexuelle dans un espace restreint (Ryan, 2003). Une telle définition est toutefois réductrice, puisqu'elle tend à individualiser un problème social et à psychologiser les manifestations négatives envers l'homosexualité (Bastien Charlebois, 2011; Chamberland et Lebreton, 2012). De

fait, elle occulte les rouages de l'hétérosexisme, un système d'oppression qui alimente ces violences en faisant la promotion de la supériorité de l'hétérosexualité comme seul modèle relationnel par les institutions sociales et les individus (Herek, 2004). Les stéréotypes et les mythes véhiculés dans la société à propos des orientations non hétérosexuelles témoignent ainsi des injonctions hétéronormatives enchâssées dans la binarité, le déterminisme et la complémentarité qui sanctionnent les expériences qui dérogent aux normes de genre et de sexualité hétérosexuelle (Clair, 2012).

3. L'homophobie à l'école secondaire et les pratiques sociales au Québec

L'homophobie est largement répandue dans les écoles secondaires, comme le montrent les nombreuses recherches ayant mis en lumière le harcèlement verbal, physique ou sexuel dont sont victimes les jeunes (Émond et Bastien Charlebois, 2007; Grenier, 2005; Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen et Palmer, 2012; Peter, Taylor et Chamberland, 2015; Walton, 2004). Une étude menée auprès de 2 747 élèves provenant de 30 écoles secondaires à travers la province a montré que l'homophobie est bien présente au Québec (Chamberland, Émond, Bernier, Richard, Petit, Chevrier *et al.*, 2011). Les remarques négatives qui discréditent l'homosexualité y sont monnaie courante, puisque la vaste majorité des élèves (86,5 %) affirment entendre souvent ou à l'occasion de tels propos, tandis que près de quatre jeunes sur dix (38,6 %) ont personnellement vécu au moins un épisode de violence à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire (Chamberland, Richard et Bernier, 2013). Ces manifestations homophobes ont des répercussions sur la santé mentale et physique des jeunes (Dorais, 2014; Ryan, 2003), en plus d'instaurer un climat d'inconfort et de peur qui inhibe l'expression de leur demande d'aide (Richard *et al.*, 2013). L'invisibilité et l'absence de reconnaissance de la diversité sexuelle à l'école est aussi notée, tant dans les manuels scolaires que les activités pédagogiques (McNeil, 2013; Richard, 2015; Temple, 2005).

Dans le but de contrer les violences à caractère homophobe et ainsi favoriser la création de milieux scolaires inclusifs et sécuritaires, les pratiques de lutte contre l'homophobie se déploient à plusieurs niveaux et sont mises en place par différents acteurs sociaux impliqués dans les écoles et concernés par la problématique (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013). Selon Chouinard (2011), les efforts de prévention émergent à partir de trois sources distinctes : le personnel scolaire (parfois en collaboration avec les élèves), les organismes communautaires voués à la diversité sexuelle, puis les institutions publiques mobilisées dans le domaine de l'éducation et de la justice. L'action préventive s'étend quant à elle sur trois niveaux, soit : 1) une classe, 2) un ensemble de classes, voire toute l'école et 3) un ensemble d'écoles réparties sur un territoire. La prise en compte de ces initiatives et de leur échelle d'action pose ainsi la trame des réseaux impliqués à travers la province et de leur articulation à laquelle participe le GRIS.

Le tableau 1 illustre le déploiement des pratiques sociales de lutte contre l'homophobie en milieu scolaire au Québec, tandis que les trois sous-sections suivantes les dépeignent à l'aide d'exemples concrets.

Tableau 1. Les pratiques de lutte contre l'homophobie à l'école québécoise, selon les sources de l'intervention et les niveaux ciblés

	Personnel scolaire (parfois avec les jeunes)	Communauté (organismes)	Institutions publiques
Une classe	Initiatives personnelles (p. ex. films, livres, discussions dirigées)		
Plusieurs classes ou l'école	Comités de prévention; (p. ex. groupe scolaire pour la diversité sexuelle)	Ateliers; Témoignages; (p. ex. conférences offertes par des organismes communautaires)	
Un ensemble d'écoles	Associations; Syndicats (p. ex. Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie)	Campagnes de sensibilisation; Concours régionaux (p. ex. Prix GRIS-Fondation Simple Plan)	Politiques sociales; Plans gouvernementaux (p. ex. programmes de lutte contre l'intimidation)

Inspiré de Chouinard, 2011, p. 24.

3.1 Les pratiques enseignantes et les projets portés par le milieu scolaire

Plusieurs pédagogues abordent eux-mêmes la diversité sexuelle dans leurs cours, en amorçant par exemple des discussions avec la classe ou en proposant la lecture d'un livre ou le visionnement d'un film sur le sujet (Richard, 2015). Certains vont également se joindre à un comité de prévention au sein de leur établissement scolaire et soutenir les activités menées par les jeunes. D'autres initiatives similaires sont recensées à l'échelle provinciale (Gouvernement du Québec, 2007) et canadienne (Taylor, Peter, Edkins, Campbell, Émond et Saewyc, 2016). À cet égard, les *Gay-Straight Alliances* (GSAs)² au sein des écoles secondaires sont sans doute parmi les initiatives les mieux documentées sur le plan empirique, particulièrement au Canada anglais et aux États-Unis (Lock, 2002; Szalacha, 2003; Walls, Kane et Hope, 2010).

Les associations professionnelles et les syndicats ont aussi développé plusieurs projets et guides pédagogiques au cours des dernières années à l'intention de leurs membres. Le soutien apporté au personnel enseignant correspond souvent à une offre de formation continue ou la diffusion d'outils permettant de développer les compétences et la proactivité en classe (Ryan, 2003). La Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCEE) a produit au fil des ans plusieurs manuels pédagogiques, dont le *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels* (2006) ou encore *Contester le silence, contester la censure* (2007) à l'intention des bibliothécaires scolaires. Il en est de même pour la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), par l'entremise de son comité pour la diversité sexuelle et l'identité de genre.

² Les GSAs sont des groupes dirigés par les élèves et soutenus par le personnel scolaire qui, à l'instar des *Réseaux des alliés* implantés dans certaines régions au Québec, font la promotion de l'acceptation des membres de la diversité sexuelle par l'entremise d'activités sociales et éducatives.

Tant les écoles que les syndicats se joignent parfois à des organismes communautaires pour développer des ressources (Chamberland et Lebreton, 2011). Le GRIS-Montréal a par exemple été impliqué dans la création d'un guide pédagogique sur les stéréotypes de genre à l'intention des écoles primaires (GRIS-Montréal, 2016), en collaboration avec les commissions scolaires Sir-Wilfrid-Laurier et Marguerite-Bourgeoys. L'organisme Jeunes adultes gai-e-s (JAG) a quant à lui collaboré avec la CSQ et des groupes de recherche pour produire un guide sur l'usage de la littérature jeunesse pour contrer l'intimidation, l'homophobie et la transphobie (Boivin, Delafontaine-Martel, Carroll, Cyr, Chamberland, Pétrin et al., 2014). Cette volonté concertée d'enrayer les violences et de promouvoir l'inclusion dans les milieux scolaires a d'ailleurs permis la création en 2006 de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, une instance réunissant des acteurs gouvernementaux, syndicaux et patronaux, ainsi que des comités de parents et des associations étudiantes.

3.2 Les initiatives préventives d'organismes communautaires

Au Québec, les deux tiers des écoles interrogées par le Conseil permanent de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2007) font appel à une ressource externe en matière de lutte contre l'homophobie, soit principalement les organismes communautaires voués à la diversité sexuelle, ce qui témoigne de leur rôle prépondérant pour la prévention en milieu scolaire. Certaines de ces initiatives concernent quelques classes ou l'ensemble de l'école; c'est le cas des interventions du GRIS faisant l'objet du présent article, ou les formations offertes aux membres du personnel scolaire par la Coalition des familles LGBT (Lavoie et Greenbaum, 2012). D'autres touchent un ensemble d'écoles, notamment par l'entremise de projets d'envergure telles les campagnes de sensibilisation développées par Interligne (anciennement Gai-Écoute) ou encore, les activités entourant la Journée internationale contre l'homophobie et la transphobie orchestrée par la Fondation Émergence. Il existe aussi des initiatives visant à stimuler l'implication des jeunes à travers la province; c'est entre autres le cas du Prix GRIS-Fondation Simple Plan visant à reconnaître et récompenser les projets scolaires novateurs développés par des élèves pour mettre fin aux discriminations.

Bien que l'apport de ces organismes soit indéniable, plusieurs enjeux peuvent mettre un frein à l'implantation, à la diffusion et, surtout, à la pérennité de ces initiatives associatives. Par exemple, leur champ d'action est souvent circonscrit à une région donnée ou tributaire d'un financement par projet rattaché à des impératifs de rendement à court terme, souvent à l'intérieur d'une année. En outre, ces initiatives dépendent en grande partie de l'implication de bénévoles pour assurer et maintenir leurs services.

3.3 Les programmes d'organisations publiques

L'État québécois a adopté ces dernières années plusieurs politiques ayant fait l'objet de plans d'action visant à lutter contre l'homophobie. Ces mesures gouvernementales varient en termes de moyens et de pouvoir prescriptif. Par exemple, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a lancé en 2008 son plan d'action *L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble* (Gouvernement du Québec, 2008), interpellant par le fait même les écoles et les commissions scolaires à la nécessité de combattre les violences à caractère homophobe. Un autre plan d'action rattaché cette fois-ci à une loi a été

déposé récemment par le ministère de la Famille et vise à contrer l'intimidation chez les jeunes (Gouvernement du Québec, 2015). Ce plan oblige les milieux scolaires à se doter d'une stratégie concertée pour soutenir le personnel scolaire et accompagner les jeunes. Enfin, le ministère de la Justice a déployé en 2017 son deuxième plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie (Gouvernement du Québec, 2017), réaffirmant ainsi la désignation de l'homophobie comme problème social. L'ensemble de ces interventions gouvernementales, sans être une panacée, offrent néanmoins des leviers de mobilisation à grande échelle et des appuis éthiques et légaux pour les intervenants et le personnel scolaire qui désirent agir contre l'homophobie dans leurs milieux.

4. L'intervention du GRIS en milieu scolaire

En tant qu'acteur associatif impliqué dans les milieux scolaires, le GRIS participe depuis plusieurs années³ à sa manière aux efforts concertés visant à promouvoir l'inclusion de la diversité sexuelle et à enrayer les violences homophobes. En tant qu'acteur associatif impliqué dans les milieux scolaires, le GRIS participe à sa manière aux efforts concertés visant à promouvoir l'inclusion de la diversité sexuelle et à enrayer les violences homophobes. Le passage du GRIS-Montréal dans les classes s'inscrit en effet dans une volonté de « mettre un visage » sur des réalités méconnues et qui peuvent semer la crainte ou le rejet chez les jeunes. Prenant acte que le fait de connaître une personne LGB est associé à des attitudes d'ouverture envers la diversité sexuelle (Herek et Capitanio, 1996; Heinze et Horn, 2009; Schwartz, 2011) et à une vision moins traditionnelle des rôles de genre (Costa et Davies, 2012), le GRIS a développé une méthode d'intervention basée sur le témoignage. Depuis sa création, le nombre d'interventions réalisées chaque année a considérablement augmenté, passant de 49 en 1996-1997 à 911 en 2006-2007. Une décennie plus tard, 1054 interventions ont été réalisées en 2017 dans 199 établissements scolaires, permettant de rencontrer plus de 27 000 étudiantes et étudiants.

Lors d'une intervention, une équipe de bénévoles dument formés se rend en classe, se présentent brièvement à tour de rôle et répondent ensuite aux questions des élèves pour le reste de la période d'une durée totale d'environ 75 minutes. L'atelier offre l'occasion aux jeunes d'exprimer leurs préoccupations et d'entendre les tranches de vie des bénévoles, lesquelles abordent différentes facettes de leurs expériences comme personnes non hétérosexuelles : comment avez-vous su que vous étiez gai, lesbienne, bisexuelle ou bisexuel ? Comment vos parents ont-ils réagi lorsque vous leur avez dévoilé votre orientation sexuelle ? Dans votre couple, qui fait l'homme et qui fait la femme ? Quelle est la différence entre une personne homosexuelle et une personne trans ? Avez-vous déjà vécu de la discrimination ? En se basant principalement sur le

³ Fondé en 1987, l'organisme communautaire Jeunesse Lambda identifie, dès sa première année d'existence, des besoins de démythification de l'homosexualité en milieu scolaire. Il crée alors le Comité d'intervention sociale (CIS), lequel met en branle un projet d'intervention dans des classes de Formation professionnelle et sociale (FPS) sous forme de témoignage. En 1994, le CIS devient officiellement le Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal). Depuis, l'organisme a diversifié ses interventions en organisant des ateliers dans le cadre de différents cours, à différents niveaux scolaires (du primaire à l'université) et dans un nombre croissant d'établissements, incluant certains hors du milieu scolaire tels que des classes de francisation pour les personnes immigrantes ou des milieux communautaires et résidentiels pour les personnes aînées.

témoignage et le vécu des bénévoles, l'organisme vise à utiliser l'empathie des jeunes pour déconstruire les préjugés (Vallerand, Charbonneau et Houzeau, 2017). Les bénévoles sont formés pour identifier les idées reçues qui se cachent derrière les questions des jeunes et les déconstruire au moyen d'exemples tirés de leur propre vécu et de celui de leurs connaissances, plutôt qu'en utilisant des concepts abstraits ou des statistiques détachées d'expériences réelles. Ils sont informés sur les thèmes particuliers qui peuvent amener des résistances et sont outillés pour aborder ces thèmes de façon à les expliquer et les déconstruire, tout en évitant de tomber dans des débats risquant de cristalliser les résistances. À la connaissance du GRIS, sa méthode axée exclusivement sur le témoignage comme outil de démystification de l'orientation sexuelle, sans débat ou présentation magistrale, est unique, tant en Amérique du Nord que dans la Francophonie.

Des recherches précédentes ont montré qu'à court et à moyen terme, chez une certaine proportion d'élèves, les interventions du GRIS permettent de briser des préjugés et d'augmenter le confort envers l'homosexualité. En effet, une recherche complétée en 2013 a montré que tant les élèves préalablement ouverts à la diversité sexuelle que ceux se disant homophobes apprécient la franchise avec laquelle les intervenants répondent aux questions. Trois mois après l'intervention, ils se souviennent particulièrement des aspects marquants, drôles ou émotifs des histoires personnelles des intervenants et ils mentionnent en grand nombre avoir appris que les personnes gaies, lesbiennes et bisexuelles sont des « personnes normales » et qu'elles ne correspondent pas nécessairement aux stéréotypes véhiculés à leur sujet. Vingt et un pour cent (21 %) des élèves ayant participé à cette étude estiment que leur manière de voir l'homosexualité ou la bisexualité a changé après leur rencontre avec les intervenants du GRIS. Cinquante-quatre pour cent (54 %) attribuent à l'intervention du GRIS le fait qu'ils utilisent maintenant moins des insultes comme « fif » ou « tapette » et 40 % comprennent mieux les impacts négatifs de ces mots (Petit et Richard, 2013; Richard, Vallerand, Petit et Charbonneau, 2015).

5. La méthode de la recherche

5.1 *Les outils de collecte de données*

Rapidement après les débuts des interventions du GRIS en milieu scolaire, le besoin s'est fait sentir d'utiliser ces périodes d'intervention afin de colliger des données statistiques relatives à la perception de l'homosexualité. Les jeunes rencontrés sont donc appelés à remplir, immédiatement, avant et après l'intervention, un questionnaire comportant deux sections identiques qui permettent de mesurer l'évolution de leur niveau d'aise face à des mises en situation impliquant des personnes homosexuelles et d'évaluer l'impact des interventions sur les jeunes. Ces données permettent de mieux comprendre les attitudes des jeunes rencontrés en classe, mais aussi de remettre en question la méthode d'intervention et de s'assurer que les réponses des bénévoles demeurent appropriées aux attitudes actuelles des jeunes.

C'est ce questionnaire utilisé depuis la création du GRIS-Montréal lors des interventions dans les écoles secondaires qui sert de base à cette étude. Ce questionnaire a été développé à la fin des années 1990 par des bénévoles de l'organisme et les construits à mesurer ont donc été déterminés par ceux-ci. Les questions reflètent par exemple une

vision binaire de l'orientation sexuelle avec des questions portant initialement seulement sur l'homosexualité masculine et féminine⁴. Même si le questionnaire a subi des modifications mineures et majeures au fil de validations et du contexte changeant dans lequel évoluait l'organisme, le GRIS a choisi de maintenir une certaine continuité dans les questions afin de permettre une comparaison dans le temps. Par exemple, des questions supplémentaires ont permis d'ajouter des mises en situation sur la bisexualité ou de diversifier les options d'attirance sexuelle sans toutefois éliminer les questions originales. Malgré ses limites, le questionnaire est un outil unique pour explorer l'évolution dans le temps des attitudes par rapport à l'homosexualité et à la bisexualité. En raison des modifications plus importantes apportées au questionnaire dans les premières années de l'organisme, il est seulement possible de remonter jusqu'à 2001 pour comparer des questions similaires. Si d'une année à l'autre, pour les quatre années scolaires étudiées, la formulation et la précision des questions changent légèrement⁵, le questionnaire comporte toujours trois parties portant de façon générale sur les mêmes éléments.

La première partie, à remplir quelques minutes avant l'arrivée des intervenants du GRIS dans la classe, comporte trois sections. La première est une question ouverte sondant la perception qu'ont les jeunes de l'homosexualité. Elle est suivie de questions visant à mesurer leur niveau d'aise dans des mises en situation impliquant un gai ou une lesbienne – et, depuis 2010, un bisexuel ou une bisexuelle – présentées au tableau 5 de la section 4.4. La deuxième partie, à remplir immédiatement après l'intervention du GRIS, est identique à la première. Elle sert à mesurer l'évolution des niveaux d'aise et l'impact de l'intervention sur les attitudes des jeunes⁶.

Dans les trois versions du questionnaire, une échelle de Likert à quatre items est utilisée pour mesurer le niveau d'aise des répondants par rapport aux mises en situation : 4 = très à l'aise; 3 = à l'aise; 2 = mal à l'aise; et 1 = très mal à l'aise. Pour les questions sur les droits, dans les versions 2001-2002 et 2006-2007, on demande au jeune s'il est « d'accord » avec ces énoncés, alors que dans la version 2011-2012 et 2016-2017, on lui demande s'il est « à l'aise » avec ces énoncés. Depuis 2010, toutes ces questions ont été adaptées pour inclure la bisexualité à la suite d'un changement à la mission de l'organisme pour inclure la démythification de la bisexualité.

La troisième partie du questionnaire sert à établir un profil sociodémographique des répondants. Les questions sont sensiblement les mêmes au fil du temps. On demande au jeune son sexe, son âge, s'il a une religion (et laquelle) et s'il la pratique, s'il connaît au moins une personne gaie ou lesbienne, et quelle est son attirance sexuelle. Un

⁴ Le GRIS-Montréal a, depuis la fin de l'étude présentée ici, entrepris une révision majeure des questionnaires afin de mieux représenter la pluralité des genres et des orientations sexuelles tant des jeunes rencontrés que des personnes intervenantes.

⁵ La plupart des changements sont mineurs, mais la question sur les signes d'affection en public a fait l'objet d'une modification plus importante après 2001-2002 qui semble avoir un impact majeur sur les résultats, comme il le sera montré et discuté plus tard. Alors que la question initiale se lisait « Si je voyais deux gais/lesbiennes exprimer des signes d'affection en public comme se tenir la main », elle se lit ensuite « Je vois deux hommes/femmes se donner des signes d'affection en public comme se tenir la main ou s'embrasser ».

⁶ Nous utilisons dans cet article, en parallèle, les notions d'attitudes et de niveau d'aise. Le niveau d'aise est utilisé lorsque nous faisons spécifiquement référence aux énoncés du questionnaire, dont l'échelle vise à vérifier si les jeunes sont à l'aise ou mal à l'aise avec une mise en situation. La notion d'attitudes est quant à elle utilisée de façon plus générale pour discuter de l'ensemble des éléments qui forment la compréhension et la vision de la diversité sexuelle pour les jeunes rencontrés, dont les niveaux d'aise étudiés sont une variable.

espace est aussi réservé aux commentaires des jeunes. Ces données permettent de jeter un éclairage plus précis sur les réponses des jeunes selon certains aspects sociodémographiques, par exemple l'implication de la religion dans les perceptions de l'homosexualité. Certains facteurs sociodémographiques ont une incidence sur le niveau d'aise des jeunes et seront discutés plus loin.

5.2 La collecte et le traitement des données

La première partie du questionnaire doit nécessairement être remplie avant l'entrée en classe des intervenants, donc tout juste avant le début de l'intervention. Cette dernière condition permet, dans une certaine mesure, d'éviter les biais que pourrait engendrer la présence des intervenants dans les réponses des participants. La première partie du questionnaire est attachée aux autres parties et conservée par les participants jusqu'à la fin de la période. Cette condition est essentielle pour éviter que les personnes responsables des groupes de jeunes rencontrés puissent consulter les questionnaires remplis par les participants. Quelques minutes avant la fin de la période, les intervenants invitent les élèves à remplir les deuxième et troisième parties du questionnaire. Les intervenants leur rappellent, par le fait même, que le questionnaire est anonyme et confidentiel et qu'il doit être rempli individuellement. Le personnel de l'institution visitée (personnel enseignant ou de vie étudiante, direction) est informé de ne pas guider les participants dans leurs réponses ni de consulter les questionnaires qui sont sous la responsabilité des bénévoles formés par le GRIS-Montréal. Par la suite, parmi tous les questionnaires récoltés, un questionnaire sur huit (ou un sur six avant 2016) est choisi à l'aide d'une suite de nombres aléatoires pour être ensuite compilé.

5.3 L'échantillon d'élèves du secondaire

Les élèves interrogés en 2001-2002, 2006-2007, 2011-2012 et 2016-2017 par le GRIS-Montréal étaient âgés de 12 à 18 ans. Comme le montre le tableau 2, les élèves de 15 et de 16 ans sont les plus nombreux. Les élèves de 18 ans n'étant que deux, nous ne les avons pas inclus aux analyses inférentielles.

Tableau 2. La proportion d'élèves selon l'âge

	Fréquence	Pourcentage
12 ans	204	2,9 %
13 ans	870	12,3 %
14 ans	1057	14,9 %
15 ans	2172	30,6 %
16 ans	1983	27,9 %
17 ans	814	11,5 %
18 ans	2	0,0 %
Total	7102	100,0 %

Parmi les répondants, 53,6 % ont déclaré être une femme et 46,8 % ont déclaré être un homme. L'ajout d'un choix « ni homme ni femme » a été fait en 2016-2017; 1,5 % des élèves de cette cohorte ont coché cette réponse. Pour ce qui est de l'attraction sexuelle, peu importe la cohorte, la majorité des élèves filles et des élèves garçons déclarent être attirés par un sexe différent, bien que les pourcentages varient en fonction de la cohorte et du sexe des élèves (voir tableau 3).

Tableau 3. L'attraction sexuelle des élèves en fonction de leur cohorte et de leur sexe

		Cohorte								
		2001-2002		2006-2007		2011-2012		2016-2017		
		Sexe		Sexe		Sexe		Sexe		
		Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Ni homme ni femme
Attraction sexuelle	Même sexe	1,6 %	0,6 %	2,1 %	1,7 %	1,9 %	1,8 %	4,3 %	4,0 %	30,8% par les femmes ⁷
	Sexe différent	92,0 %	97,5 %	92,5 %	96,0 %	90,7 %	94,2 %	79,9 %	91,1 %	
	Les deux ⁸	4,0 %	0,6 %	3,4 %	1,1 %	3,9 %	1,8 %	6,0 %	1,9 %	61,5%
	Ne sait pas	2,4 %	1,3 %	2,1 %	1,2 %	2,1 %	1,8 %	8,6%	1,4 %	7,7 %
	Aucune					1,3 %	0,3 %	1,2 %	1,6 %	0,0 %

Dans le tableau 3, des tendances différentes sont observées chez les filles et les garçons : d'abord, les filles sont toujours plus nombreuses que les garçons à déclarer être attirées par le même sexe, par les deux sexes, ou bien ne pas savoir; ensuite, en 2016-2017, elles ont été beaucoup moins nombreuses que les années précédentes à déclarer être attirées par un sexe différent (79,9 %), avec une augmentation du pourcentage des filles se déclarant être attirées par le même sexe (4,3 %), par les deux sexes (6,0 %) et de celles déclarant ne pas savoir (8,6 %).

L'examen attentif des réponses des élèves de la cohorte 2016-2017 en particulier (voir tableau 4) suggère que l'attraction sexuelle déclarée par les élèves varie non seulement selon le sexe de l'élève, mais aussi selon son âge.

⁷ Parmi les jeunes s'étant déclaré « ni homme, ni femme » en 2016-2017, aucun élève ne s'est déclaré attiré par les hommes et 4 élèves se sont déclarés attirés par les femmes.

⁸ Le questionnaire utilisé par le GRIS demande aux jeunes d'identifier s'ils sont attirés par « les hommes », « les femmes », « les hommes et les femmes », « ni les hommes, ni les femmes » ou s'ils ne savent pas. L'organisme est conscient que cette formulation, héritée de questionnaires initialement développés il y a plus de 20 ans, est problématique en contribuant à l'hégémonie des visions binaires de la sexualité et du genre. Le comité recherche du GRIS travaille ainsi actuellement à tester dans les classes de nouvelles formulations qui tiennent compte à la fois du désir de souligner cette non binarité et des connaissances préalables des jeunes rencontrés.

Tableau 4. Attirance sexuelle des élèves de la cohorte 2016-2017 en fonction de leur sexe et de leur âge

		Sexe											
		Femme						Homme					
		Âge						Âge					
		12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans
Attirance sexuelle	Même sexe	0,0 %	2,6 %	3,0 %	1,8 %	2,2 %	2,9 %	1,3 %	1,9 %	1,2 %	2,1 %	2,2 %	1,7 %
	Sexe différent	92,6 %	87,7 %	87,6 %	90,8 %	90,8 %	88,8 %	87,5 %	93,8 %	94,9 %	94,4 %	95,2 %	96,7 %
	Les deux	1,6 %	2,6 %	2,4 %	4,3 %	4,5 %	6,9 %	2,5 %	0,9 %	1,6 %	1,5 %	1,6 %	1,2 %
	Ne sait pas	4,9 %	4,5 %	6,1 %	2,4 %	2,0 %	1,3 %	7,5 %	2,1 %	1,9 %	1,8 %	0,9 %	0,2 %
	Aucune	0,8 %	2,6 %	0,9 %	0,7 %	0,5 %	0,0 %	1,3 %	1,2 %	0,4 %	0,2 %	0,1 %	0,2 %

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 4, le pourcentage de filles qui déclarent être attirées par les deux sexes semble augmenter avec l'âge, tandis que le pourcentage de filles déclarant être attirées par un sexe différent ou le même sexe ne varie pas de façon constante selon l'âge. Nous notons aussi que le pourcentage de filles et le pourcentage de garçons déclarant ne pas savoir diminue avec l'âge; du côté des filles, ce pourcentage change particulièrement après 14 ans, alors que du côté du garçon, un changement majeur s'opère après 12 ans, puis après 15 ans. Les pourcentages de garçons déclarant n'être attirés par aucun sexe semble diminuer après 13 ans, alors que le pourcentage de filles déclarant n'être attirées par aucun sexe reste stable, à l'exception de 13 ans.

En ce qui concerne la religion des jeunes rencontrés par le GRIS, 10,5 % des répondants ont affirmé ne pas en avoir, la majorité ont affirmé être catholique (63,3 %) ou chrétien (12,0 %). Parmi les autres réponses données, on retrouve, en ordre d'importance, musulman (5,8 %), protestant (2,9 %), chrétien orthodoxe (2,0 %); bouddhiste (1,4 %), juive (0,3 %), hindouiste (0,2 %), ou d'autres (1,7 %). Au total, 30,4 % des répondants ont affirmé être pratiquants de la religion mentionnée.

Enfin, la proportion d'élèves déclarant connaître une personne LGB a constamment augmenté entre 2001 et 2016 : alors qu'elle était de 53,3 % en 2001-2002, elle est passée à 66,6 % en 2006-2007, à 75,7 % en 2011-2012 et à 78,0 % en 2016-2017.

5.4 L'analyse des données

L'analyse des données, quantitative, s'est effectuée en trois temps. Dans un premier temps, nous avons regroupé les 13 énoncés relatifs aux niveaux d'aise par rapport à la diversité sexuelle en huit⁹ dimensions (tableau 5) en fonction des construits qui ont servi à l'élaboration du questionnaire par les bénévoles du GRIS depuis 20 ans; les libellés des énoncés sont ceux de la version 2016-2017 du questionnaire.

⁹ Nous avons calculé l'aise par rapport aux personnes bisexuelles à part, parce que les énoncés qui y sont liés ont été ajoutés aux questionnaires seulement en 2011-2012 et que cela aurait eu une incidence sur le calcul des autres moyennes.

Tableau 5. Énoncés du questionnaire utilisés pour calculer chacune de moyennes

	Niveau d'aise envers les LG	Niveau d'aise envers les lesbiennes	Niveau d'aise envers les gais	Niveau d'aise par rapport aux droits des LG	Niveau d'aise aux signes d'affection de LG	Niveau d'aise à participer à une activité avec un LG	Niveau d'aise à apprendre qu'un proche est LG	Niveau d'aise envers les personnes bisexuelles
<i>Comment te sentiras-tu dans les situations suivantes? Coche la réponse qui correspond le mieux à ce que tu ressens.</i>								
Je fais un travail d'équipe avec une fille lesbienne	X	X				X		
Je fais un travail d'équipe avec un gars gai	X		X			X		
Je fais un travail d'équipe avec une fille bisexuelle								X
Je fais un travail d'équipe avec un gars bisexuel								X
Je participe à une activité sportive avec une fille lesbienne	X	X				X		
Je participe à une activité sportive avec un gars gai	X		X			X		
Je participe à une activité sportive avec une fille bisexuelle								X
Je participe à une activité sportive avec un gars bisexuel								X
J'apprends que ma meilleure amie est lesbienne	X	X					X	
J'apprends que ma meilleure amie est bisexuelle								X
J'apprends que mon meilleur ami est gai	X		X				X	
J'apprends que mon meilleur ami est bisexuel								X
J'apprends que ma sœur est lesbienne	X	X					X	
J'apprends que ma sœur est bisexuelle								X
J'apprends que mon frère est gai	X		X				X	
J'apprends que mon frère est bisexuel								X
Je vois deux femmes se donner des signes d'affection en public (se tenir la main ou s'embrasser)	X	X			X			
Je vois deux hommes se donner des signes d'affection en public (se tenir la main ou s'embrasser)	X		X		X			
<i>Les droits suivants sont reconnus au Québec. Es-tu à l'aise avec ces droits? Coche la réponse qui correspond le mieux à ce que tu ressens.</i>								
Les couples homosexuels ont les mêmes droits et obligations que les couples hétérosexuels	X			X				
Les couples de femmes lesbiennes ont le droit d'adopter des enfants	X	X		X				
Les couples d'hommes gais ont le droit d'adopter des enfants	X		X	X				

Nous avons vérifié la cohérence interne de ces dimensions et la fiabilité de nos échelles au moyen d'alphas de Cronbach, dont les indices sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6. Statistiques de fiabilité

	Alpha de Cronbach	Nombre d'énoncés
Niveau d'aise envers les LG	0,896	12
Niveau d'aise envers les lesbiennes	0,784	6
Niveau d'aise envers les gais	0,848	6
Niveau d'aise par rapport aux droits des LG	0,822	3
Niveau d'aise aux signes d'affection de LG	0,731	2
Niveau d'aise à participer à une activité avec un LG	0,766	4
Niveau d'aise à apprendre qu'un proche est LG	0,855	4
Niveau d'aise envers les personnes bisexuelles	0,913	8

Tous les indices des alphas de Cronbach sont supérieurs au seuil de 0.7 (Nunnally, 1978) et nous pouvons donc dire que la cohérence interne de nos huit dimensions est satisfaisante.

Dans un deuxième temps, nous avons calculé la moyenne du niveau d'aise pour chacune de ces huit dimensions et, dans un troisième temps, pour savoir s'il existe une différence entre l'attitude des élèves du secondaire en fonction de leur cohorte (2001-2002; 2006-2007; 2011-2012; 2016-2017) et d'autres variables individuelles, nous avons effectué une analyse de variance (ANOVA) pour chacune des moyennes séparément¹⁰. Chaque fois, la variable dépendante était la moyenne du niveau d'aise et les variables indépendantes, la cohorte de l'élève et les variables individuelles suivantes¹¹ : l'âge (12, 13, 14, 15, 16 ou 17 ans), le sexe (femme ou homme¹²), l'attirance sexuelle (pour un sexe différent ou non), la pratique d'une religion (pratiquant/pratiquante ou non), la connaissance d'une personne LGB (oui ou non). Les ANOVA effectuées n'ont pris en compte que les effets simples des variables à l'étude; il serait pertinent de vérifier si celles-ci interagissent lors d'analyses subséquentes.

6. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats des ANOVA pour le niveau d'aise général envers les lesbiennes et les gais, puis spécifiquement envers les lesbiennes et spécifiquement envers les gais (section 5.1), pour le niveau d'aise par rapport aux droits des lesbiennes et des gais (section 5.2), pour le niveau d'aise par rapport aux signes d'affection en public des lesbiennes et des gais (section 5.3), pour le niveau d'aise à participer à une activité avec une lesbienne ou un gai (section 5.4), pour le niveau d'aise

¹⁰ Nous n'avons pas comparé les moyennes entre elles parce qu'elles n'étaient pas comparables. En effet, les énoncés relatifs aux droits des LG étaient sur des échelles à trois modalités jusqu'en 2011-2012, alors que les autres étaient sur des échelles à quatre modalités. De plus, les énoncés relatifs aux personnes bisexuelles des LG n'étaient présents dans les questionnaires qu'à partir de 2011-2012.

¹¹ Nous n'avons pas inclus aux analyses la région de l'école ni le réseau scolaire (public ou privé) parce qu'après vérification, elles ne sont pas corrélées significativement au niveau d'aise des élèves du secondaire ($p > 0.05$).

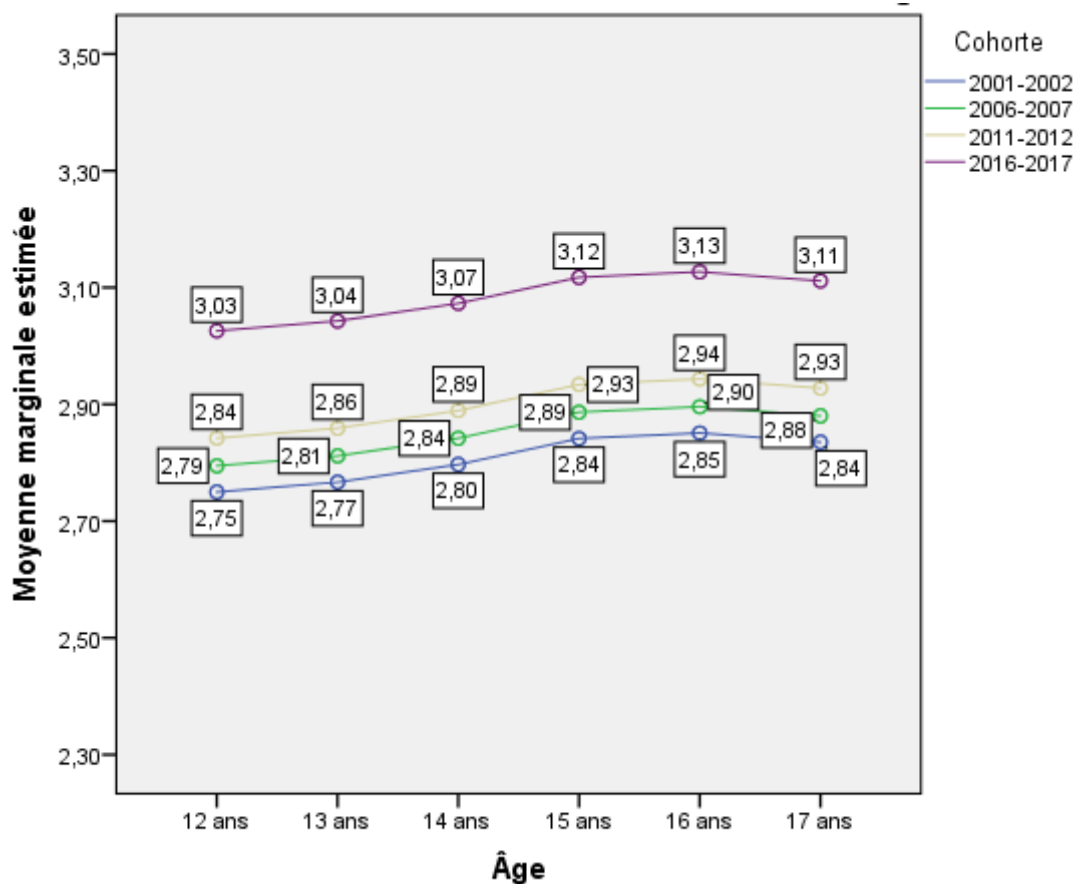
¹² Les élèves « ni femme ni homme » n'ont pas été retenus pour effectuer les ANOVA en raison de la petitesse de leur effectif ($N = 15$).

d'apprendre qu'un proche (sœur, frère, meilleure amie ou meilleur ami) est lesbienne ou gai (section 5.5), enfin pour le niveau d'aise envers les personnes bisexuelles (section 5.6).

6.1 Le niveau d'aise général envers les lesbiennes et les gais

Les résultats de l'ANOVA montrent d'abord que le niveau d'aise moyen envers les lesbiennes et les gais est affecté significativement par la cohorte, $F(3, 4340) = 27.387$, $p < 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que le niveau d'aise envers les lesbiennes et les gais était significativement plus élevé pour chacune des cohortes en comparaison aux précédentes (tous les $p \leq 0.001$). L'ANOVA montre aussi que le niveau d'aise envers les lesbiennes et les gais est affecté par l'âge, $F(5, 4340) = 2.942$, $p = 0.012$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que le niveau d'aise était significativement plus bas chez les 13 ans que chez les 15, 16 et 17 ans ($p \leq 0.020$), qu'il était significativement plus bas chez les 14 ans que chez les 15 et 16 ans, mais qu'il n'y avait pas de différence significative entre les niveaux d'aise des élèves des autres âges ($p \geq 0.09$). Comme le montre la figure 1, le niveau d'aise envers les lesbiennes et les gais augmente avec les cohortes et avec l'âge, plus particulièrement à 15, 16 et 17 ans, les élèves de ces âges étant plus à l'aise que ceux de 13 et 14 ans.

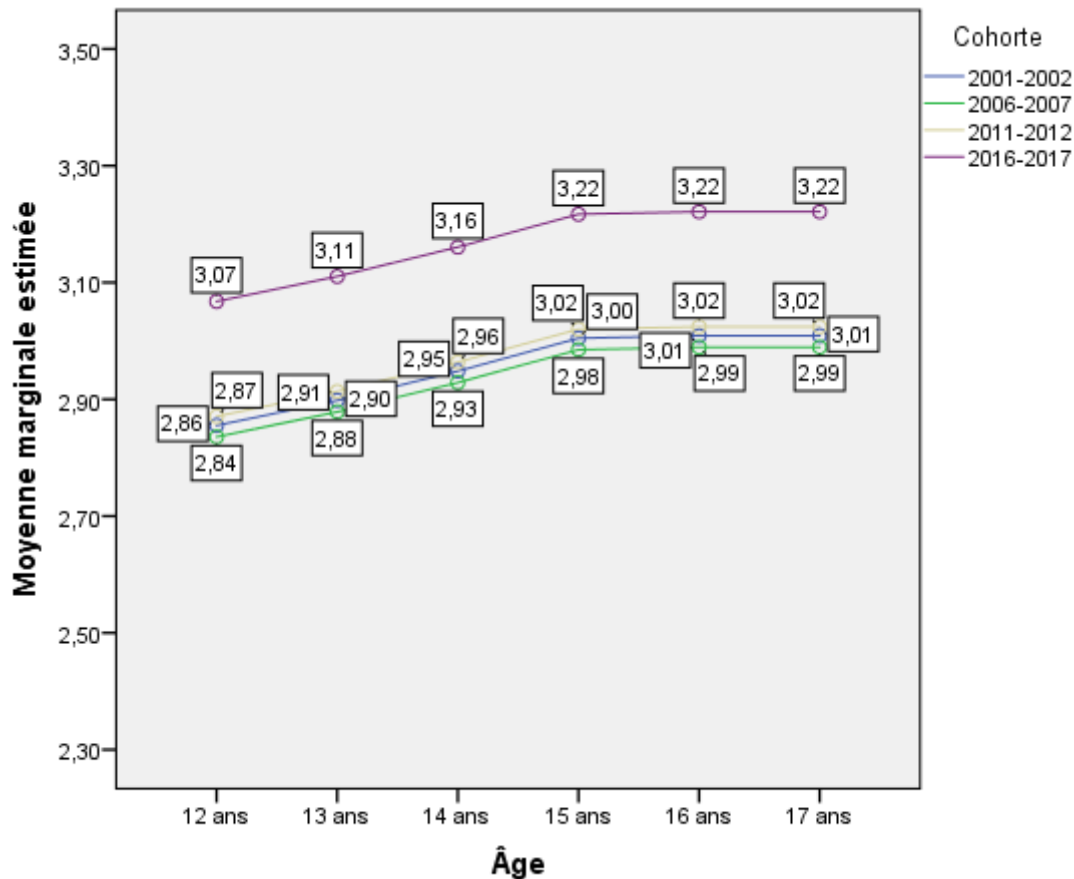
Figure 1. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise général envers les lesbiennes et les gais



Les résultats de l'ANOVA montrent aussi que le niveau d'aise envers les lesbiennes et les gais est significativement affecté par le sexe, $F(1, 4340) = 236.086, p < 0.001$. Le niveau d'aise est significativement plus élevé chez les femmes que chez les hommes. De plus, le niveau d'aise est significativement plus petit chez les hétérosexuels que chez les personnes non hétérosexuelles, $F(1, 4340) = 36.844, p < 0.001$; il est plus significativement plus petit chez les personnes qui déclarent pratiquer une religion, $F(1, 4340) = 285.638, p < 0.001$; il est significativement plus petit chez les personnes qui ne connaissent pas une personne lesbienne, gaie ou bisexuelle, $F(1, 4340) = 203.833, p < 0.001$.

6.1.1 Le niveau d'aise envers les lesbiennes

Le niveau d'aise envers les lesbiennes spécifiquement est affecté de manière significative par la plupart des variables qui affectent le niveau d'aise envers les lesbiennes et les gais. Le niveau d'aise envers les lesbiennes est affecté significativement par la cohorte, $F(3, 4353) = 20.298, p < 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que le niveau d'aise envers les lesbiennes augmente significativement de cohorte en cohorte (tous les $p \leq 0.03$), à l'exception des deux cohortes les plus anciennes, soit les cohortes 2001-2002 et 2006-2007, qui ne sont pas significativement différentes l'une de l'autre ($p = 1$), comme le montre la figure 2.

Figure 2. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise envers les lesbiennes

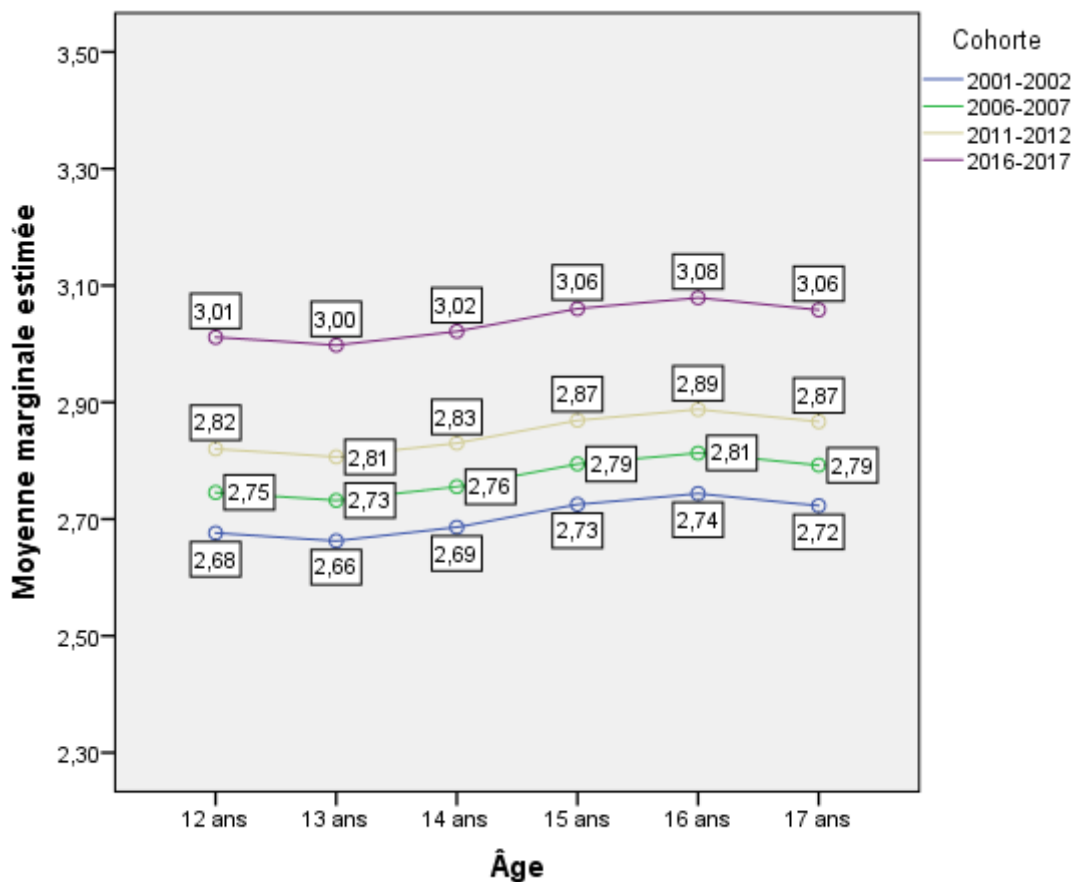
La figure 2 montre que le niveau d'aise envers les lesbiennes est aussi affecté par l'âge, $F(5, 4353) = 5.137$, $p < 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les niveaux d'aise n'étaient pas significativement différents chez les élèves de 12, 13 et 14 ans (tous les $p \leq 0.442$), qu'ils n'étaient pas significativement différents chez les 15, 16 et 17 ans (tous les $p = 1$), mais qu'il était significativement plus élevé chez les 15 ans que chez les 14 ans. ($p = 0.018$).

En ce qui a trait aux autres variables individuelles, les résultats de l'ANOVA montrent que le niveau d'aise envers les lesbiennes spécifiquement n'est pas significativement affecté par le sexe, $F(1, 4353) = 0.076$, $p = 0.783$. Par contre, il est significativement plus petit chez les personnes hétérosexuelles, chez les personnes qui disent pratiquer une religion et chez celles qui ne connaissent pas une personne LGB (tous les $p < 0.001$).

6.1.2 Le niveau d'aise envers les gais

Le niveau d'aise envers les gais en particulier est affecté significativement par la cohorte, $F(3, 4353) = 31.103$, $p < 0.001$. Par contre, il n'est pas affecté par l'âge, $F(5, 4353) = 1.798$, $p = 0.110$. Cela le distingue du niveau d'aise envers les lesbiennes.

Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que le niveau d'aise envers les gais augmente significativement de cohorte en cohorte (tous les $p < 0.001$), mais comme le montre la figure 3, il varie peu, et non significativement avec l'âge ($p < 0.001$).

Figure 3. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise envers les gais

Les résultats de l'ANOVA montrent également que le niveau d'aise envers les gais en particulier est significativement plus petit chez les hommes, chez les personnes hétérosexuelles, chez les personnes qui pratiquent une religion et chez celles qui ne connaissent pas une personne LGB (tous les $p < 0.001$).

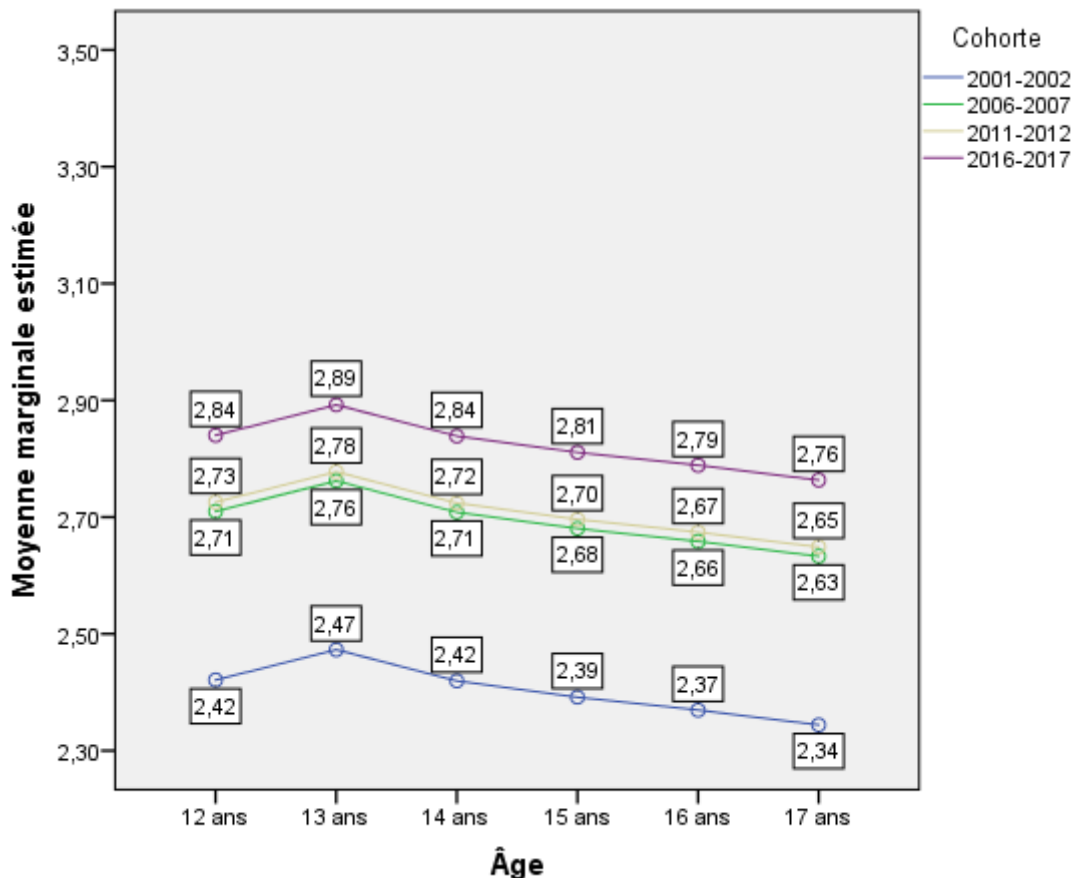
6.2 Le niveau d'aise par rapport aux droits des lesbiennes et des gais

Les résultats de l'ANOVA montrent que la cohorte a un effet significatif sur le niveau d'aise par rapport aux droits des lesbiennes et des gais, $F(3, 4367) = 65.815$, $p < 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que le niveau d'aise était significativement plus élevé pour chacune des cohortes en comparaison aux précédentes ($p \leq 0.001$), à l'exception des cohortes 2006-2007 et 2011-2012, qui ne sont pas significativement différentes ($p = 0.685$). Le niveau d'aise envers les LG est aussi affecté par l'âge, $F(5, 4367) = 3.951$, $p = 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni ont montré que le niveau d'aise diminue en paliers, et ce, de façon significative : alors que l'aise des élèves de 13, 14 et 15 ans n'est pas significativement différente (tous les $p \geq 0.073$), les élèves de 13 ans sont significativement plus à l'aise que les élèves de 16 et de 17 ans (tous les $p \geq 0.560$), les élèves de 14 et de 15 ans ne sont pas significativement plus à l'aise que ceux de 16 ans (tous les $p = 1$), mais ils le sont par rapport aux élèves de 17 ans (tous les

$p \leq 0.033$). Les élèves de 12 ans, eux, ne sont pas significativement plus ou moins à l'aise que les élèves de tous les autres âges (tous les $p \geq 0.560$).

Comme nous pouvons le constater dans la figure 4, l'aise augmente avec les cohortes scolaires, bien que les cohortes 2006-2007 et 2011-2012 soient semblables, et l'aise diminue graduellement avec l'âge à partir de 13 ans.

Figure 4. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise par rapport aux droits des lesbiennes et des gais



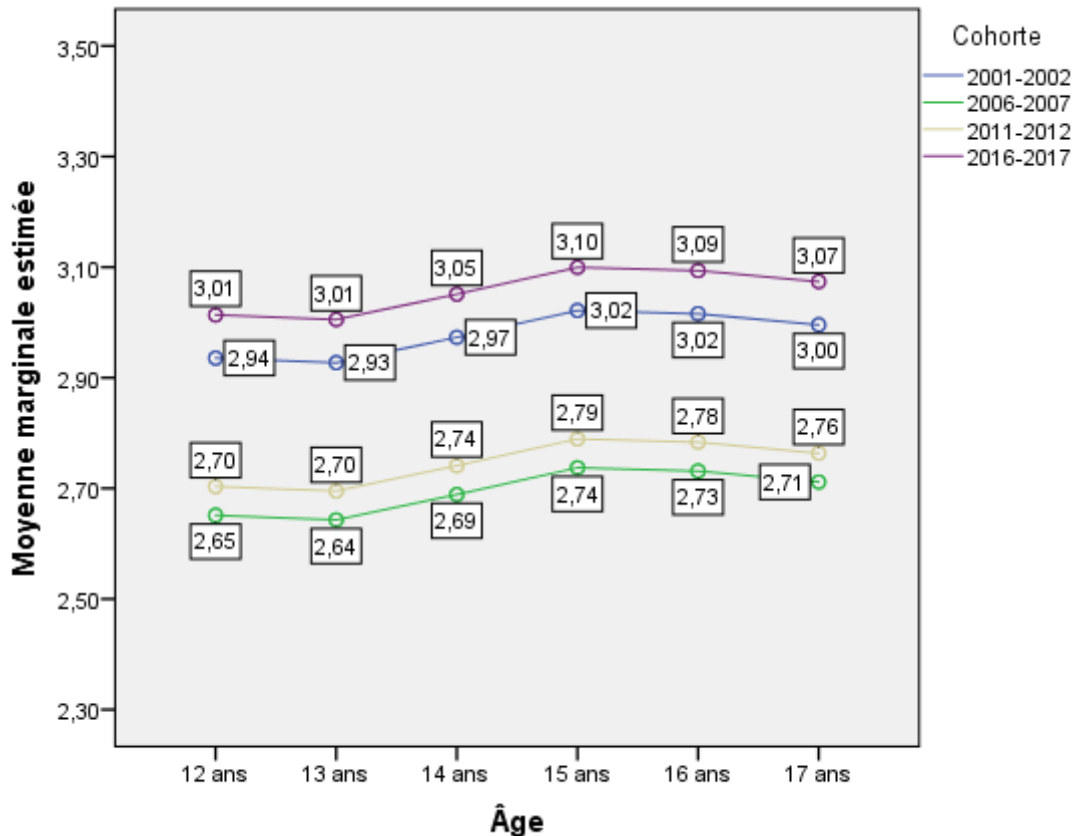
Les résultats de l'ANOVA montrent que le niveau d'aise par rapport aux droits est aussi significativement plus petit chez les hommes, chez les personnes hétérosexuelles, chez les personnes qui pratiquent une religion et chez celles qui ne connaissent pas une personne LGBTQ (tous les $p \leq 0.026$).

6.3 Le niveau d'aise par rapport aux signes d'affection en public

Les résultats de l'ANOVA montrent que l'âge n'a pas d'effet significatif sur le niveau d'aise par rapport aux signes d'affection en public de personnes lesbiennes ou gais, $F(5, 4367) = 1.417, p = 0.215$. Ce dernier est toutefois affecté par la cohorte, $F(3, 4367) = 36.061, p < 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que le niveau d'aise par rapport aux signes d'affection en public était significativement différent pour chacune des cohortes en comparaison aux autres (tous les $p \leq 0.035$), et l'examen du graphique des moyennes marginales estimées (voir figure 5) montre que le niveau d'aise était

significativement plus bas en 2006-2007 et en 2011-2012, ce sur quoi nous reviendrons à la section 6.

Figure 5. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise par rapport aux signes d'affection en public de lesbiennes et de gays



Les résultats de l'ANOVA montrent également que le niveau d'aise par rapport aux droits des lesbiennes et des gays est aussi significativement plus petit chez les hommes, chez les personnes hétérosexuelles, chez les personnes qui pratiquent une religion et chez celles qui ne connaissent pas une personne LGB (tous les $p \leq 0.005$).

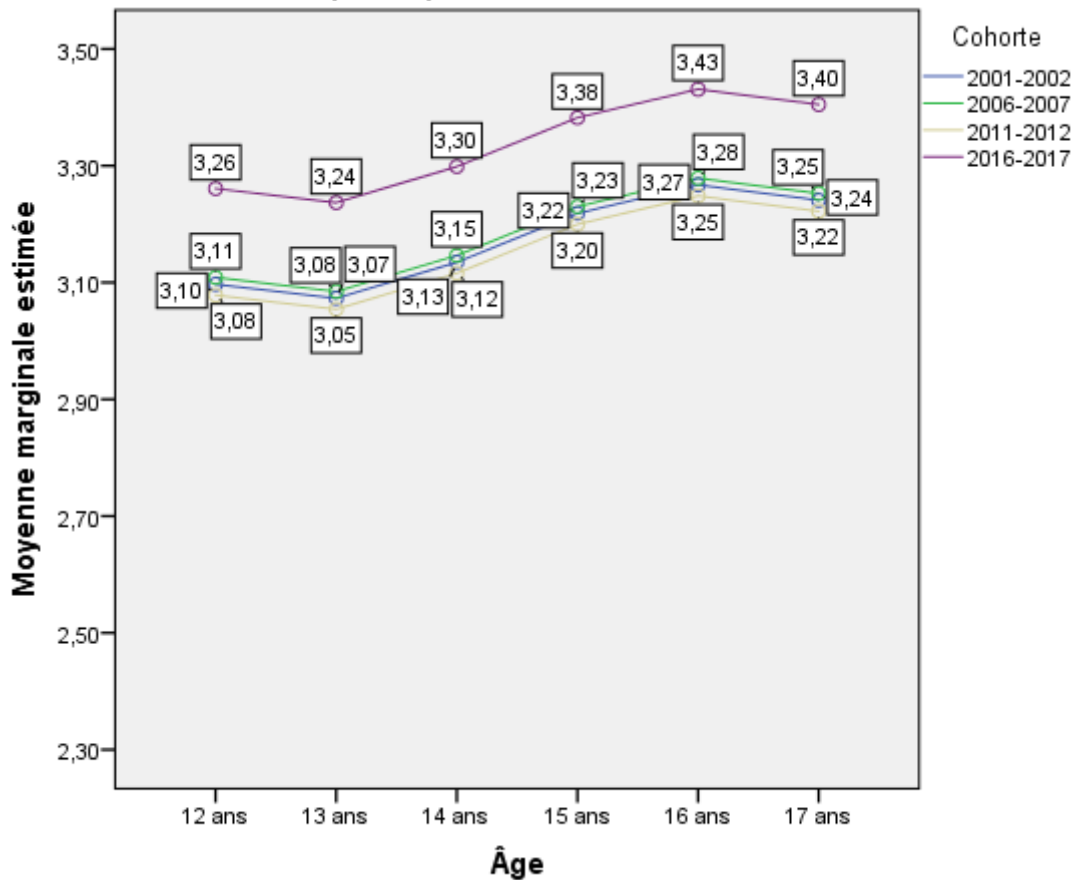
6.4 Le niveau d'aise à participer à une activité avec une lesbienne ou un gai

Les résultats de l'ANOVA montrent d'abord que le niveau d'aise moyen à participer à une activité avec une lesbienne ou un gai est significativement affecté par la cohorte, $F(3, 4369) = 12.325$, $p < 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que ce niveau d'aise était significativement plus élevé en 2016-2017 en comparaison aux trois cohortes précédentes (tous les $p < 0.001$), mais que les trois autres cohortes ne sont pas différentes les unes des autres (tous les $p \geq 0.063$). L'âge a aussi un effet significatif sur le niveau d'aise, $F(5, 4369) = 10.848$, $p < 0.001$; comme le révèlent les tests de Bonferroni, les niveaux d'aise des élèves de 12, 13 et 14 ans ne sont pas significativement différents les uns des autres (tous les $p \geq 0.06$), ceux des élèves de 15, 16 et 17 ans ne sont pas non plus différents les uns des autres (tous les $p = 1$), les élèves

de 12, 13 et 14 ans ont un niveau d'aise significativement moins élevé que celui des élèves de 15, 16 et 17 ans (tous les $p \leq 0.05$).

Dans la figure 6, nous observons que les élèves de la cohorte 2016-2017 sont significativement plus à l'aise avec le fait de participer à une activité avec une lesbienne ou un gai que ceux des autres cohortes, et les élèves plus âgés sont plus à l'aise que les plus jeunes. Le changement s'opère particulièrement entre 14 et 15 ans.

Figure 6. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise de participer à une activité avec une lesbienne ou un gai



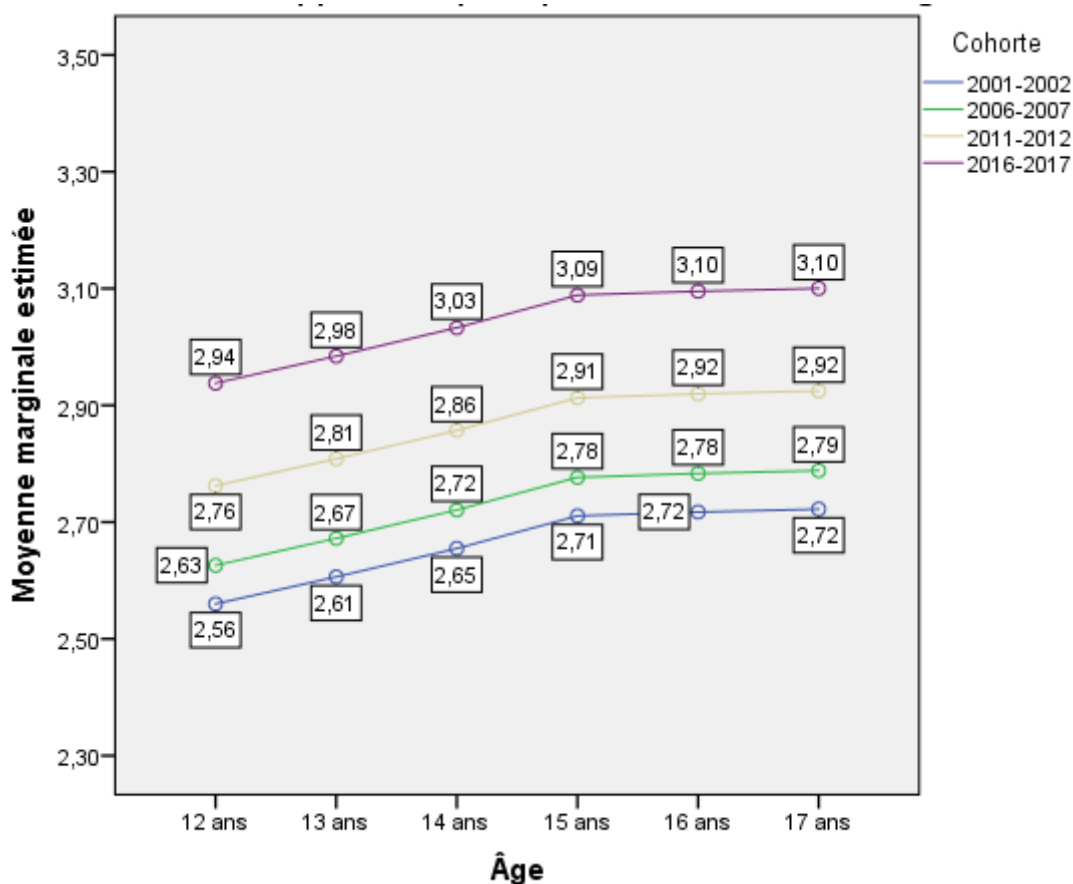
Une fois de plus, les résultats de l'ANOVA montrent que le niveau d'aise est significativement plus petit chez les hommes, chez les personnes hétérosexuelles, chez les personnes qui pratiquent une religion et chez celles qui ne connaissent pas une personne LGB (tous les $p < 0.001$).

6.5 Le niveau d'aise d'apprendre qu'un proche est lesbienne ou gai

La cohorte a un effet significatif sur le niveau d'aise d'apprendre qu'un proche (soeur, frère, meilleure amie ou meilleur ami) est lesbienne ou gai, $F(3, 4342) = 27.335$, $p < 0.001$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que le niveau d'aise de chaque cohorte est significativement plus élevé que celui des cohortes précédentes ($p \leq 0.001$). L'âge a aussi un effet significatif sur le niveau d'aise, $F(5, 4342) = 2.728$, $p = 0,018$. Comme le révèlent les tests de Bonferroni, les élèves de 13 ans ont un niveau d'aise

significativement plus petit que les élèves de 15, 16 et 17 ans, et les élèves de 14 ans ont un niveau d'aise lui aussi significativement plus petit que les 15 et 16 ans (tous les $p \leq 0.029$), tandis que toutes les autres comparaisons deux par deux du niveau d'aise en fonction de l'âge ne sont pas significativement différentes (tous les $p \geq 0.083$). Comme le montre la figure 7, le niveau d'aise augmente ainsi avec l'âge, plus précisément entre 13 et 15 ans.

Figure 7. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise d'apprendre qu'un proche est lesbienne ou gai



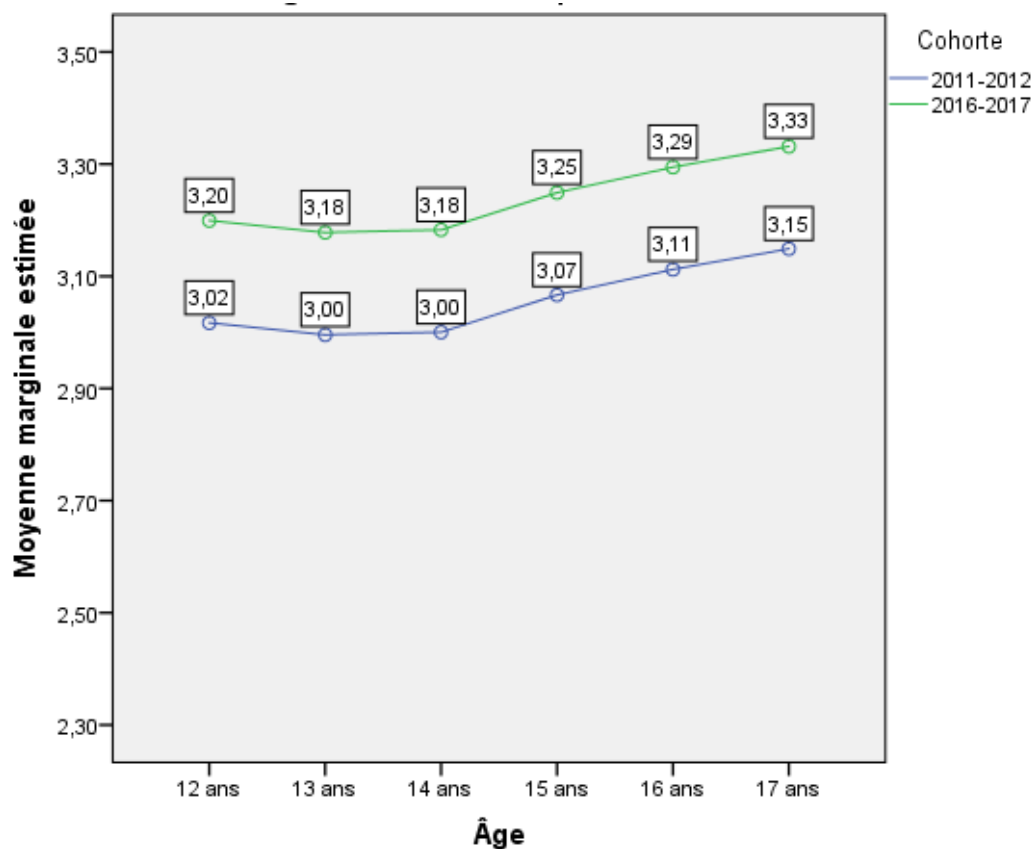
En ce qui concerne l'effet des autres variables individuelles, les résultats de l'ANOVA montrent que le niveau d'aise est significativement plus petit chez les hommes, chez les personnes hétérosexuelles, chez les personnes qui pratiquent une religion et chez celles qui ne connaissent pas une personne LGB (tous les $p < 0.001$).

6.6 Le niveau d'aise envers les personnes bisexuelles

Nous avons des données sur le niveau d'aise des élèves du secondaire envers les personnes bisexuelles pour deux cohortes uniquement : la cohorte 2011-2012 et la cohorte 2016-2017. Les résultats de l'ANOVA montrent que la cohorte a un effet significatif sur le niveau d'aise, $F(1, 2572) = 31.019$, $p < 0.001$. L'âge a aussi un effet significatif sur le niveau d'aise, $F(5, 2572) = 3.181$, $p = 0.007$. Les tests *post hoc* de Bonferroni montrent que les élèves de 12 ans sont significativement moins à l'aise que

ceux de 17 ans ($p = 0.05$), que les élèves de 13 ans sont significativement moins à l'aise que ceux de 15, 16 et 17 ans (tous les $p < 0.001$), que les élèves de 14 ans ne sont pas significativement différents des autres (tous les $p \geq 0.069$) et que les élèves de 15, 16 et 17 ans ont des niveaux d'aise qui ne sont pas significativement différents les uns des autres (tous les $p = 1$). Ainsi, comme nous l'observons dans la figure 8, plus la cohorte est récente et plus les élèves sont âgés, plus le niveau d'aise est grand envers les personnes bisexuelles, bien que le niveau d'aise passe par un plateau à 14 ans pour augmenter et devenir stable ensuite dès 15 ans.

Figure 8. Moyennes marginales estimées pour le niveau d'aise envers les personnes bisexuelles



Enfin, les résultats de l'ANOVA montrent une fois de plus que le niveau d'aise est significativement plus petit chez les hommes, chez les personnes hétérosexuelles, chez les personnes qui pratiquent une religion et chez celles qui ne connaissent pas une personne LGBT (tous les $p < 0.001$).

7. Discussion

Les résultats présentés dans la section précédente soulignent la richesse de la base de données développée par le GRIS. Elle permet une analyse unique des transformations sociales opérées au Québec à travers les années concernant les normes de sexualité et de genre. De fait, elle permet de souligner les différences des niveaux d'aise par rapport à la diversité sexuelle entre les différentes générations d'élèves du secondaire au

moment de leur passage à l'âge adulte. Les résultats montrent ainsi une évolution positive à travers les années des niveaux d'aise par rapport à l'homosexualité et, plus récemment, la bisexualité.¹³ Ils permettent d'apprécier l'effet combiné des efforts des milieux scolaires, des groupes communautaires voués à la diversité sexuelle et des politiques publiques en matière de lutte contre l'homophobie. L'évolution des droits des personnes de minorités sexuelles doit aussi être considérée, puisque les avancées légales s'inscrivent au Québec dans une synergie entre les revendications politiques portées par les mouvements LGBT et l'avant-gardisme de l'État (Côté et Lavoie, 2018; Tremblay, 2013).

Pour l'ensemble des dimensions analysées, l'évolution sur 15 ans a été significativement positive, et ce, parfois de manière très importante. La seule dimension ayant baissé est celle concernant les signes d'affection en public entre 2001-2002 et 2006-2007. Cette baisse est probablement due à la modification de la question : entre ces deux cohortes, l'organisme a en effet ajouté « s'embrasser » à la définition de « signes d'affection en public », qui se limitait auparavant à « se tenir la main ». Ce constat évoque l'un des processus par lesquels opère l'hétérosexisme, recensés par Bastien Charlebois (2011), soit la division entre le public et le privé. La réprobation de la visibilité publique des couples de même sexe vise notamment les marques d'affection, puisque « ces gestes sont d'emblée jugés superflus et exagérés, du ressort de l'affichage ou performés dans le seul but de déranger » (Bastien Charlebois, 2011, p. 128). Heureusement, les résultats montrent que cette dimension n'a pas cessé de remonter depuis, atteignant en 2016-2017 un niveau d'aise supérieur à celui observé avant le changement de question.

De façon similaire, les réponses aux questions sur les droits et sur l'adoption montrent le fort impact des changements législatifs québécois et canadiens en matière de filiation et de mariage pour les couples de même sexe survenus au cours des années 2000 (Bureau, 2009; Tremblay, 2015). Souvent considérées comme le dernier bastion d'homophobie, les réactions négatives à l'égard des familles homoparentales tendent à s'amenuiser dès lors que la reconnaissance juridique est atteinte et que des modèles familiaux de parents LGB s'ajoutent aux représentations sociales du couple et de la famille (Vecho, Gross, Gratton, D'Amore et Green, 2016). Ces résultats sont aussi congruents avec ceux d'une analyse de la composition du bassin de bénévoles du GRIS-Montréal effectuée précédemment ayant montré une augmentation importante du nombre de parents LGB entre la fin des années 1990, époque à laquelle le GRIS ne comptait aucun parent dans ses rangs, et aujourd'hui où plusieurs dizaines d'entre eux présentent leur vécu parental lors des interventions du GRIS (Vallerand *et al.*, 2017, p. 127).

D'autres chercheurs ont montré que l'âge était une des seules caractéristiques personnelles ayant un impact sur la quantité d'insultes homophobes entendues par les jeunes (Kosciw, Greytak et Diaz, 2009, p. 980). Notre étude montre que, concernant l'aise

¹³ Il est difficile de comparer ces données à celles obtenues dans d'autres pays vu le caractère unique de l'accent mis sur l'aise des jeunes dans les questionnaires du GRIS. Il est malgré tout possible d'obtenir un portrait de l'évolution du contexte ailleurs par le biais, par exemple, d'une étude de GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network) aux États-Unis. Cette vaste enquête a montré que des élèves questionnés en 2015 mentionnaient entendre un moins grand nombre d'insultes à caractère homophobe que ceux questionnés en 2005, tout en notant cependant que l'intimidation physique à caractère homophobe ne semblait pas diminuer et que le personnel réagissait moins aux manifestations homophobes (Greytak, Kosciw, Villenas et Giga, 2016, p. 47-51).

des jeunes, l'évolution en fonction de l'âge est moins claire que celle à travers le temps, car les différentes dimensions n'évoluent pas toutes de la même façon au fur et à mesure que les élèves vieillissent. Ainsi, si les niveaux d'aise par rapport aux personnes bisexuelles et aux lesbiennes augmentent avec l'âge, avec un changement particulier entre 14 et 15 ans, l'âge n'a pas d'impact sur le niveau d'aise par rapport aux gais. Les élèves plus âgés sont plus à l'aise à l'idée de participer à une activité avec une personne lesbienne ou gaie et le changement s'opère particulièrement entre 14 et 15 ans, tout comme pour le niveau d'aise par rapport aux personnes lesbiennes et gaies en général. Le niveau d'aise par rapport à l'idée d'apprendre qu'un ou une proche soit lesbienne ou gai augmente jusqu'à 14 ans pour ensuite rester stable. Au contraire, le niveau d'aise à voir des signes d'affection en public entre deux hommes ou deux femmes ne varie pas de façon significative en fonction de l'âge chez les jeunes rencontrés et le niveau d'aise par rapport aux droits des personnes lesbiennes et gaies diminue avec l'âge, avec des paliers après 13 ans et 15 ans. En l'absence de discussions complémentaires avec les jeunes rencontrés, il est difficile d'établir des hypothèses sur les raisons qui sous-tendent cette évolution négative. Une étude précédente du GRIS suggère cependant que certaines idées négatives sur les droits et la place des personnes homosexuelles et bisexuelles dans la société deviennent, avec le temps, plus solidement implantées dans l'esprit des jeunes, alors que le fait de côtoyer ces personnes les dérange moins, sauf s'ils montrent des signes d'affection (Richard *et al.*, 2015, p. 426).

Ces résultats montrent que, si la plupart des dimensions évoluent positivement avec l'âge, certains niveaux d'aise n'évoluent pas ou diminuent et que les changements des niveaux d'aise avec le passage vers la vie adulte s'opèrent surtout entre 14 et 15 ans. Malgré les limites liées aux études sur un âge charnière dans la découverte de son orientation sexuelle ou dans les attitudes par rapport à la diversité sexuelle (Fisher, 2012), il semble pertinent de noter que des changements s'effectuent à travers le temps et que les élèves semblent avoir des opinions dès un âge relativement jeune. Puisque les questionnaires analysés montrent que le GRIS rencontre un plus grand nombre d'élèves de 15 et 16 ans, il serait pertinent de viser davantage les plus jeunes pour modifier les niveaux d'aise alors qu'ils sont les plus bas et alors que les jeunes sont en train de modifier leur aise. Malgré ce potentiel d'impact plus grand auprès des jeunes, l'absence d'évolution pour certaines questions montre l'importance de maintenir le travail de démythification de la diversité sexuelle tout au long du passage de l'adolescence à l'âge adulte. À cet égard, le GRIS-Montréal a depuis longtemps choisi de compléter son travail de démythification par le témoignage, extrêmement contraint dans le temps à une période de classe, par la création d'outils permettant de maintenir son effet dans le temps, en collaboration avec des enseignants. Dès 2003, par exemple, le GRIS-Montréal a publié un guide pédagogique à l'intention des enseignants du primaire et du secondaire (Demczuk, 2003), suivi en 2015 de *Modèles recherchés* (Pilon, 2015), un recueil de témoignages de bénévoles et de personnalités publiques pouvant être utilisé en classe. Depuis le début des années 2010, chaque personne enseignante rencontrée reçoit les instructions pour une activité tirée du guide lui permettant de maintenir l'effet du GRIS dans le temps. Finalement, afin de tenir compte du contexte différent dans les écoles primaires, le GRIS a développé en collaboration avec des commissions scolaires anglophones et francophones une semaine d'activités sur le genre et la sexualité (GRIS-Montréal, 2016). L'impression par le personnel enseignant de manquer de connaissances et de ressources pour aborder le sujet en

classe ressortant souvent (Charbonneau, Vallerand, Marcotte, Acosta et Houzeau, 2015, p. 10; Richard, 2015, p. 122-123, 126), ces outils sont perçus par le GRIS comme étant des ressources simples d'utilisation permettant d'augmenter son efficacité au quotidien. La rétroaction reçue du personnel enseignant sur la semaine d'activités souligne d'ailleurs l'utilité de la méthode par témoignages du GRIS afin de briser la glace et permettre une discussion plus poussée sur les thèmes des genres et des orientations sexuelles (Charbonneau *et al.*, 2015, p. 8).

L'évolution des attirances mentionnées par les élèves est aussi particulièrement intéressante à observer. D'année en année, un plus grand nombre de garçons se sentent à l'aise de nommer leur attirance sexuelle non hétérosexuelle. En ce qui concerne les filles, alors que les changements entre les trois premières cohortes étaient limités, les dernières années ont été marquées par un changement majeur dans les attirances mentionnées. Un plus grand nombre d'entre elles mentionnent ainsi être attirées par le même sexe, les deux sexes ou ne pas savoir leur attirance. L'augmentation de ce dernier point est d'ailleurs particulièrement marquée. Ces deux constats confirment la tendance observée actuellement chez les jeunes LGBT d'une reconnaissance de leur orientation sexuelle plus tôt dans leur vie, comparativement aux générations précédentes (Hunter, 2007), suggérant un contexte scolaire ou familial qui permet cette reconnaissance et surtout une aisance suffisante pour l'inscrire dans les questionnaires du GRIS. Cela est d'autant plus vrai chez les filles, ce qui fait écho au fait que le niveau d'aise envers les lesbiennes est plus élevé qu'envers les gais, surtout lors du dernier temps de mesure (2016-2017), et ce, tant chez les élèves filles que garçons.

Comme les niveaux d'aise, l'attirance mentionnée par les jeunes n'évolue pas de façon similaire selon l'âge. Comme on pourrait s'y attendre, la proportion de jeunes disant ne pas savoir leur attirance ou n'avoir aucune attirance diminue autant pour les filles que pour les garçons au fur et à mesure qu'ils vieillissent. Cependant, alors que la proportion de filles disant être attirées par le même sexe augmente chez les 16 à 18 ans, pour les garçons, c'est à 14-15 ans que ce pourcentage est le plus élevé. Il est intéressant de noter aussi que, tant pour les filles que les garçons, la proportion de jeunes attirés par un sexe différent augmente entre le groupe des 12-13 ans et celui des 14-15 ans pour ensuite se stabiliser.

Les résultats confirment que certains facteurs ont une influence particulière sur les réponses des jeunes : le genre (les garçons sont moins à l'aise que les filles), la pratique d'une religion (influence négative) et la connaissance préalable d'une personne homosexuelle ou bisexuelle (influence positive). D'autres recherches réalisées à partir de la base de données du GRIS (par exemple Petit et Richard, 2013; Vallerand *et al.*, 2016) ont, de même façon, souligné que le thème de la religion cause encore des malaises particuliers chez les jeunes rencontrés lors des interventions. Il est un sujet délicat tant pour les intervenants du GRIS qui répondent aux questions sur le sujet, mais évitent de s'engager dans des débats, que pour les jeunes rencontrés par l'organisme. Des commentaires des jeunes révèlent ainsi parfois des tensions entre le désir d'être ouverts à toutes les orientations sexuelles et certaines interprétations religieuses réfractaires à l'homosexualité (Vallerand *et al.*, 2016, p. 280). Ces constats montrent la nécessité d'adopter une grille d'analyse intersectionnelle, pour être en mesure de capter et de reconnaître à la fois les mécanismes de construction de la normativité sexuelle et de genre (Chamberland et Thérèse-Séguin, 2014), mais également l'imbrication des

différents axes de structuration sociale compris dans les processus de racialisation, par exemple (Bilge et Forcier, 2016).

Les questionnaires sont utilisés en combinaison avec des bilans d'intervention pour identifier les attitudes changeantes des jeunes, mais aussi les thèmes qui les intéressent. L'organisme s'adapte ainsi aux discours ambiants et aux demandes de ses partenaires du milieu de l'éducation, en tentant toujours de répondre aux besoins des jeunes de la façon la plus appropriée. Ces changements bénéficient des apprentissages issus de la recherche, mais ils ont aussi un impact sur celle-ci. Par exemple, l'intégration de la bisexualité à la mission de l'organisme en 2009 s'est faite à la suite du développement d'un questionnaire spécial visant à mesurer l'impact d'une discussion sur la bisexualité sur les jeunes. Cela a par la suite amené l'ajout de questions sur la bisexualité qui permettent aujourd'hui une compréhension beaucoup plus nuancée des convergences et divergences entre les attitudes par rapport aux différentes orientations sexuelles. L'analyse de ces questions révèle notamment que les attitudes envers les personnes bisexuelles évoluent avec l'âge. Une analyse qualitative des commentaires des jeunes montre par ailleurs une méconnaissance – et souvent une confusion de la bisexualité avec l'hétérosexualité – et des préjugés sur la bisexualité (GRIS-Montréal, 2015, p. 8; Charbonneau, Vallerand, Acosta, Lavoie, Marcotte, Losier *et al.*, 2016, p. 54-55) qui justifient un travail particulier d'explication et de démythification de la part du GRIS, mais aussi plus largement des milieux scolaires en matière d'éducation à la sexualité. Alors que l'homosexualité semble aujourd'hui être bien connue, même si pas toujours acceptée, la bisexualité reste somme toute marginalisée, ce qui peut potentiellement avoir des conséquences sur des jeunes découvrant leur propre bisexualité.

Le désir de conserver la possibilité de comparer les réponses à travers le temps a fait en sorte que le questionnaire s'est raffiné au cours des années, mais se concentre presque exclusivement sur les orientations sexuelles, en vertu des préoccupations ayant guidé sa création et la mission première de l'organisme de démythification de l'homosexualité et de la bisexualité. À la suite des réflexions de nouveaux membres¹⁴ et, de façon encore plus importante, des commentaires de jeunes rencontrés reçus par le biais des questionnaires de recherche, l'organisme cherche présentement à rendre plus visible la pluralité des genres. Des questions ont déjà été ajoutées au questionnaire pour mesurer la proportion de jeunes ne s'identifiant pas dans la binarité des genres et des questionnaires spéciaux sont distribués dans certaines classes pour trouver des moyens d'identifier les attitudes des jeunes par rapport aux identités de genre fluides ou non binaires et aux personnes trans, mais aussi aux orientations sexuelles moins connues telles que la pansexualité. Ces recherches, dont les résultats complèteront bientôt la présente étude, permettent de soutenir le travail parallèle de réflexion sur l'intégration

¹⁴ Le GRIS-Montréal répond depuis ses débuts aux questions des jeunes sur l'identité de genre. Peu fréquentes dans les premières années de l'organisme, les questions des jeunes sur ces sujets se sont intensifiées dans les dernières années, démontrant la croissance du besoin d'information et de démythification des réalités trans dans les milieux éducatifs. Dès lors, le questionnement sur la pertinence d'ajouter ce volet à la mission du GRIS-Montréal est apparu au sein de l'organisme et de ses effectifs. C'est lors de la planification stratégique de l'année 2016 que les membres de l'organisme se sont largement prononcés en faveur de la mise sur pied d'un processus de réflexion sur cet élargissement de mission. Ce processus ne pouvait se faire sans la participation de membres trans qui soient intéressés à être directement impliqués dans le développement d'un programme d'intervention basé sur le témoignage. Grâce à la collaboration étroite entre ces membres et les divers comités de l'organisme, la préparation de ce nouveau service avance efficacement et devrait permettre sa mise en place définitive prochainement.

de ces questions à la mission de l'organisme. Si ces thèmes sont déjà discutés par les bénévoles en classe et apparaissent dans les commentaires des jeunes dans les questionnaires, comment est-il possible de les intégrer à part entière dans le travail de l'organisme? À cet égard, la recherche communautaire offre des outils permettant d'alimenter les réflexions et de guider l'action, par exemple en montrant que les niveaux d'aise par rapport à la diversité sexuelle évoluent différemment avec l'âge selon les dimensions et qu'un travail d'intervention efficace doit tenir compte de ces différences. Ceci peut se faire par exemple en s'assurant d'inclure dans les réponses aux questions des jeunes les éléments qui semblent les plus problématiques à chaque âge, mais aussi en s'assurant de déconstruire avec eux les questions qui portent le plus à résistance, en tenant compte particulièrement des liens étroits entre normes de genre et de sexualité.

Les résultats présentés ici permettent d'ouvrir la discussion sur l'évolution selon l'âge de l'aise des jeunes par rapport à la diversité sexuelle, un sujet presque jamais étudié jusqu'à présent. Ils permettent de confirmer que des changements ont lieu pendant l'école secondaire, mais que ces changements sont loin d'être monolithiques et continus. La majorité des changements semblent se produire plus tôt que tard, appelant à développer des interventions et un programme d'éducation qui s'attaquent à ces questions le plus tôt possible. Le passage à l'âge adulte joue un rôle d'importance dans la découverte et l'expression de l'orientation sexuelle. Le contexte dans lequel se déroule cette période dépend en grande partie des attitudes des autres élèves côtoyant les jeunes homosexuels, bisexuels ou en questionnement. Comprendre que les jeunes sont à l'aise à l'idée de côtoyer des personnes homosexuelles ou bisexuelles, mais ont des résistances par rapport aux droits et aux signes d'affection en public permet de mieux orienter les efforts d'éducation.

Bibliographie

Bastien Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets*, 17 (1), 112-149.

Bilge, S. et Forcier, M. (2016). La racialisation. *Revue Droits et Libertés*, 35 (2), 13-14.

Boivin, J., M. Delafontaine-Martel, M.-S. Carroll, G. Cyr, L. Chamberland, J. Pétrin, M. Beaudoin et J. Otis (2014). *Comment utiliser la littérature jeunesse pour contrer l'intimidation, l'homophobie et la transphobie. Guide pédagogique pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire*. Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, Université du Québec à Montréal.

Bureau, M.-F. (2009). *Le droit de la filiation entre ciel et terre : étude du discours juridique québécois*, Cowansville : Éditions Yvon Blais.

Chamberland, L. et C. Lebreton (2011). *La lutte contre l'homophobie en milieu scolaire. Rapport descriptif des guides d'intervention disponibles au Québec*. Rapport de recherche. Montréal : Département de sexologie, Université du Québec à Montréal.

Chamberland, L. et C. Lebreton (2012). Réflexions autour de la notion d'homophonie : succès politique, malaises conceptuels et application empirique. *Nouvelles questions féministes*, 31 (1), 27-43.

Chamberland, L., G. Émond, M. Bernier, G. Richard, M.-P. Petit, M. Chevrier, B. Ryan, J. Otis et D. Julien (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Chamberland, L. et Thérèse-Séguin, J. (2014). Les stéréotypes à l'égard des gais et lesbiennes : des révélateurs de l'intersection entre genre et sexualité. *Nouvelles pratiques sociales*, 26 (2), 82-96.

Chamberland, L., B. Frank et J. Ristock (2009). *Diversité sexuelle et constructions de genre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chamberland, L., G. Richard et M. Bernier (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches et éducations*, (8), 99-114.

Charbonneau, A., O. Vallerand, L. E. Acosta, K. Lavoie, S. Marcotte, T. Losier et F. Lalonde (2016). *Démystification de l'homosexualité : une comparaison sur dix ans*. Rapport de recherche. Montréal : GRIS-Montréal.

Charbonneau, A., O. Vallerand, S. Marcotte, L. E. Acosta et M. Houzeau (2015). *Au-delà de la tolérance, combattre l'homophobie dès l'école primaire*. Rapport de recherche. Montréal : GRIS-Montréal.

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, Québec : Université Laval.

Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesse*, 1 (60), 67-78.

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*. Rapport de consultation du Groupe de travail mixte contre l'homophobie, Québec.

Gouvernement du Québec (2007). *Sortons l'homophobie du placard...et de nos écoles secondaires*. Recherche-avis. Conseil permanent de la jeunesse.

Costa, P. A., M. Davies (2012). Portuguese adolescents' attitudes toward sexual minorities: Transphobia, homophobia, and gender role beliefs. *Journal of Homosexuality*, 59 (10), 1424-1442.

Côté, I., K. Lavoie (2018). La reconnaissance de l'homoparenté au Québec : lorsque les stratégies de mobilisation de la communauté rencontrent l'avant-gardisme de l'État. *Revue des politiques sociales et familiales*, 126, 21-33.

Demange, E., E. Henry et M. Préau (2012). *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire. Un guide méthodologique*. Paris : Agence nationale de recherches sur le sida et les hépatites virales (ANRS)/Coalition Plus.

Demczuk, I. (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école*. Montréal : GRIS-Montréal.

Dorais, M. (2014). *De la honte à la fierté : 250 jeunes de la diversité sexuelle se révèlent*. Montréal : VLB éditeur.

Émond, G. et J. Bastien Charlebois (2007). *L'homophobie, pas dans ma cour!* Montréal : GRIS-Montréal.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCEE) (2006). *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels*. FCEE.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCEE) (2007). *Contester le silence, contester la censure*. FCEE.

Fisher, C. M. (2012). Assessing Developmental Trajectories of Sexual Minority Youth: Discrepant Findings from a Life History Calendar and a Self-Administered Survey. *Journal of LGBT Youth*, 9 (2), 114-135.

Franco Morales, F., M. Venet et E. Correa Molina (2015). La relation entre les connaissances et les attitudes concernant la diversité sexuelle chez les futurs enseignants au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (2), 277-300.

Gouvernement du Québec (2007). *Sortons l'homophobie du placard...et de nos écoles secondaires*. Recherche-avis. Conseil permanent de la jeunesse.

Gouvernement du Québec (2008). *L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble. Plan d'action pour prévenir et traiter l'homophobie à l'école 2008-2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2009). *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*. Québec : ministère de la Justice.

Gouvernement du Québec (2015). *Ensemble contre l'intimidation : une responsabilité partagée. Plan d'action concertée pour prévenir et contrer l'intimidation 2015-2018*. Québec : Ministère de la Famille.

Gouvernement du Québec (2017). *Pour un Québec riche de sa diversité. Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022*. Québec : Ministère de la Justice.

Grenier, A. (2005). *Jeunes, homosexualité et écoles : enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*. Rapport synthèse. Québec : GRIS-Québec.

GRIS-Montréal (2015). *Pour des milieux jeunesse libres d'homophobie*. Rapport de projet. Montréal : GRIS-Montréal.

GRIS-Montréal (2016). *Unis dans la diversité, semaine de lutte à l'homophobie : guide d'animation pour les élèves du primaire*, Montréal : GRIS-Montréal.

Greytak, E.A., J.G. Kosciw, C. Villenas et N.M. Giga, N.M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers*. New York: GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network).

Heinze, J. E. et S. S. Horn (2009). Intergroup contact and beliefs about homosexuality in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (7), 937-951.

Herek, G. M. et J. P. Capitanio, J. P. (1996). "Some of my best friends": Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (4), 412-424.

Herek, G. M. (2004). Beyond "Homophobia": Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1 (2), 6-24.

Hooghe, M., H. Claes, A. Harell, E. Quintelier et Y. Dejaeghere (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada : A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57 (3), 384-400.

Hunter, S. (2007). *Coming Out and Disclosures. LGBT Persons Across the Life Span*. Binghamton, NY : Haworth Press.

Kosciw, J. G., E. A. Greytak, et E. M. Diaz (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (7), 976-88.

Kosciw, J. G., E. A. Greytak, M. J. Bartkiewicz, M. J. Boesen et N. A. Palmer (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY : GLSEN (Gay, Lesbian and Straight Education Network).

Lavoie, K. et M. Greenbaum (2012). Regards sur les familles homoparentales : s'ouvrir à leurs réalités pour mieux répondre aux besoins des enfants. *Nouvelles pratiques sociales*, 24 (2), 140-150.

Lock, J. (2002). Violence and Sexual Minority Youth. *Journal of School Violence*, 1 (3), 77-89.

Maher, M. J., K. Landini, D. M. Emano, A. M. Knight, G. D. Lantz, M. Parrie, S. Pichler, et L. M. Sever (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.

McNeil, T. (2013). Sex education and the promotion of heteronormativity. *Sexualities*, 16 (7), 826-846.

Morrison, M. A. et T. G. Morrison (2002). Development and Validation of a Scale Measuring Modern Prejudice toward Gay Men and Lesbian Women. *Journal of Homosexuality*, 43 (2), 15-37.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2e édition). New York : McGraw-Hill.

Paul-Hus, J. (2016). *Les facteurs sociodémographiques associés aux attitudes à l'égard de l'homosexualité chez les adolescentes et les adolescents québécois du 3e et 5e secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Peter, T., C. Taylor et L. Chamberland (2015). A Queer Day in Canada: Examining Canadian high school students' experiences with school-based homophobia in two large-scale studies. *Journal of Homosexuality*, 62 (2), 186-206.

Petit, M.-P. et G. Richard (2013). *Des interventions auprès des jeunes pour démystifier l'homosexualité et la bisexualité. Des recherches ciblées pour évaluer ce que les jeunes en retiennent. Volet 1 : Évaluation des impacts à moyen terme des interventions du GRIS-Montréal sur les élèves du secondaire qui y sont exposés*. Rapport de recherche. Montréal, GRIS-Montréal.

Pilon, R. (2015). *Modèles recherchés : l'homosexualité et la bisexualité racontées autrement*. Montréal : Guy Saint-Jean Éditeur.

Richard, G. (2015). The Pedagogical Practices of Quebec High School Teachers Relative to Sexual Diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12 (2), 113-143.

Richard, G., L. Chamberland et M.-P. Petit (2013). L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école : les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement. *Canadian Journal of Education*, 36 (1), 375-04.

Richard, G., O. Vallerand, M.-P. Petit et A. Charbonneau (2015). Discussing Sexual Orientation and Gender in Classrooms: A Testimonial-Based Approach to Fighting Homophobia in Schools. *The Educational Forum*, 79 (4), 421-435.

Ryan, B. (2003). *Nouveau regard sur l'homophobie et l'hétérosexisme au Canada*. Ottawa : Société canadienne du sida.

Schwartz, E.C. (2011). *With us or against us: using religiosity and socio-demographic variables to predict homophobic beliefs*. Thèse de doctorat inédite, Indiana State University, Terre Haute, IN.

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.

Taylor, C., T. Peter, T. Edkins, C. Campbell, G. Émond et E. Saewyc, (2016). *Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ*. Rapport final. Vancouver, C-B : Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Centre, Université de la Colombie-Britannique.

Temple, J. R. (2005). People Who Are Different from You: Heterosexism in Quebec High School Textbooks. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 271-294.

Thibault, S., K. Lavoie et V. Chouinard (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais. *Reflets*, 19 (1), 153-184.

Tremblay, M. (2013). Mouvements sociaux et opportunités politiques : les lesbiennes et les gais et l'ajout de l'orientation sexuelle à la Charte québécoise des droits et libertés. *Revue canadienne de science politique*, 46 (2), 295-322.

Tremblay, M. (2015). Quebec and sexual diversity: From repression to citizenship? In Manon Tremblay (dir.), *Queer mobilizations: Social movement activism and canadian public policy* (p. 106-124). Vancouver : UBC Press.

Vallerand, O., A. Charbonneau, K. Lavoie et M. Houzeau (2016). Vingt ans d'intervention de démystification de l'homosexualité et de la bisexualité dans les écoles : transformations des publics, transformations des approches. *Nouvelles pratiques sociales*, 28 (1), 276-287.

Vallerand, O., A. Charbonneau et M. Houzeau (2017). Démystifier l'homosexualité et la bisexualité dans les écoles : impacts de la formule par témoignage du GRIS-Montréal. In M. Nengeh Mensah (dir.), *Le témoignage sexuel et intime, un levier de changement social ?* (p. 115-133). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Vecho, O., M. Gross, E. Gratton, S. D'Amore et R.-J. Green (2016). Attitudes des étudiants envers le mariage entre personnes de même sexe et l'homoparentalité en France. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3 (111), 307-339.

Walls, N. E., S. B. Kane et W. Hope (2010). Gay-Straight Alliances and School Experiences of Sexual Minority Youth. *Youth Society*, 41 (3), 307-332.

Walton, G. (2004). Bullying and homophobia in Canadian schools. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1 (4), 23-36.