

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DE LA SANTÉ MENTALE D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE CRÉATIFS
SUR LE PLAN DU GENRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

LAURIE-ROSE CARON-JACQUES

DÉCEMBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Les cycles supérieurs sont reconnus comme étant des montagnes russes. Plusieurs hauts qui encouragent à poursuivre, mais également plusieurs bas qui mettent à l'épreuve la motivation...d'où l'importance d'être bien entouré. De ce côté, je peux dire que j'ai été choyée!

J'ai eu la chance de choisir une directrice de mémoire extraordinaire, Mélissa Goulet. Son soutien, ses encouragements et sa disponibilité tout au long de ces deux ans m'ont permis d'avancer dans mon parcours tout en restant engagée dans celui-ci. Les nombreuses opportunités d'apprentissage et les nombreuses discussions passionnantes sur divers sujets éducatifs ont ponctué ces 2 ans. Merci Mélissa d'être toi, tout simplement, tu es un facteur de protection incroyable!

J'aimerais aussi remercier tous les collègues de maîtrise qui ont croisé de près ou de loin mon chemin. Amély, Carine et Floriane, découvrir les cycles supérieurs avec vous a certainement contribué à ce que mon parcours soit un succès! Un petit clin d'œil particulier à Floriane qui jour après jour a regardé mon projet évoluer et m'a encouragée à me dépasser. On a certainement été un duo de feu!

Un grand merci à ma famille, qui malgré mes deux baccalauréats m'a encouragé à poursuivre aux cycles supérieurs. Savoir que vous n'êtes jamais bien loin, que vous êtes toujours prêts à me soutenir et à vous réjouir avec moi est rassurant.

Merci à mon amoureux, Nicolas, qui m'a écouté encore et encore parler de mon sujet de mémoire. De mes questionnements sur l'ordre de mes paragraphes à mes inquiétudes sur ma demande éthique, tu as toujours su m'écouter et m'encourager. Savoir tout au long de ce processus que tu es fier de moi m'a amené beaucoup de motivation. Merci d'avoir célébré toutes les grandes victoires, mais aussi toutes les petites victoires avec moi durant mon parcours.

Merci également à mon amie Assia qui, grâce à son expertise des cycles supérieurs et sa douceur, a su m'épauler dans les étapes de ce projet de recherche. Tes encouragements me vont toujours droit au cœur!

L'écriture de ce mémoire aurait été difficile sans le financement de divers regroupements qui m'ont permis de le faire à temps plein. Merci, entre autres, au Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires (GRES) et à l'Institut Université des Jeunes en Difficulté (IUJD).

Un merci tout spécial aux divers organismes communautaires qui m'ont aidé. Tout d'abord, merci à *Project 10* qui a été disponible dès les premiers instants pour m'appuyer dans le développement de ma recherche. Puis, merci à *Jeunes identités créatives* qui ont grandement facilité le recrutement des élèves de cette étude. Collaborer avec vous a été un réel plaisir!

Pour finir, merci du fond du cœur aux élèves qui ont accepté de me rencontrer. Votre ouverture d'esprit et votre honnêteté m'ont donné espoir d'un avenir plus ouvert et inclusif.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La santé mentale.....	3
1.1.1 La santé mentale de la population adolescente.....	4
1.1.1.1 La santé mentale de la population adolescente 2SLGBTQ+.....	5
1.1.1.2 La santé mentale de la population adolescente non conforme aux normes de genre.....	8
1.1.2 Promouvoir la santé mentale à l'école.....	11
1.1.2.1 L'homophobie et la transphobie en milieu scolaire.....	11
1.2 Problème.....	14
1.2.1 Pertinence sociale.....	15
1.2.2 Pertinence scientifique.....	17
1.3 Question de recherche.....	18
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	19
2.1 Le sexe et le genre.....	19
2.1.1 La conception binaire traditionnelle du genre.....	20
2.1.2 Un modèle dynamique du genre et de la sexualité.....	21
2.1.3 Une théorie du développement du genre.....	25
2.1.4 Les normes de genre.....	27
2.1.4.1 La créativité sur le plan du genre.....	28
2.2 La santé mentale.....	30
2.2.1 La santé mentale à l'école.....	33
2.3 Un modèle de stress de minorité.....	34
2.4 Objectifs spécifiques.....	38
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	39
3.1 Posture de l'étudiante-chercheuse.....	39
3.2 Approche méthodologique.....	40
3.3 Méthodes de collecte de données.....	40
3.3.1 Le récit de vie.....	40
3.3.2 Le journal de bord.....	43

3.4	Échantillon de la recherche.....	43
3.5	Analyse des données	45
3.6	Considérations éthiques.....	47
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		49
4.1	Perception de la représentation binaire traditionnelle	49
4.1.1	Ce que les jeunes en pensent.....	49
4.2	Normes de genre à l'école	50
4.2.1	Émotions liées aux normes de genre à l'école	53
4.3	Perception de leur santé mentale à l'école	53
4.3.1	Sentiment de bien-être dans le milieu scolaire.....	53
4.3.1.1	Émotions positives et négatives à l'école.....	54
4.3.1.2	Facteurs associés au bien-être.....	55
4.3.1.3	Effet du bien-être.....	60
4.3.1.4	Représentation du futur.....	60
4.3.2	Stresseurs à l'école.....	61
4.3.2.1	Stresseurs généraux.....	62
4.3.2.2	Stresseurs distaux.....	64
4.3.2.3	Stresseurs proximaux.....	70
4.3.3	Stratégies d'adaptation.....	73
4.3.4	Soutien social ressenti.....	76
4.3.4.1	Soutien social ressenti dans le milieu scolaire	76
4.3.4.2	Soutien social ressenti à l'extérieur du milieu scolaire	80
CHAPITRE 5 DISCUSSION		83
5.1	Synthèse des résultats et liens avec les écrits antérieurs	83
5.1.1	« Déconstruire » la binarité traditionnelle	83
5.1.2	« Oui, [les normes de genre sont] quand même [à l'école]	84
5.1.3	La santé mentale des élèves créatifs sur le plan du genre de cette étude	85
5.1.3.1	« J'ai quand même une bonne expérience à l'école, mon école est bien. »	85
5.1.3.1.1	L'expression de la créativité sur le plan du genre.....	86
5.1.3.1.2	« [...] le TES va s'en occuper... »	87
5.1.3.1.3	« C'est rendu que tu développes un peu un attachement à ton école. »	88
5.1.3.1.4	« De voir que tout s'en va vers la bonne voie, c'est l'fun aussi là. ».....	88
5.1.3.2	« Ça me fait stresser. »	89
5.1.3.2.1	« C'était vraiment plus stressant à ce niveau-là. »	89
5.1.3.2.2	« Feck, d'autres éléments qui me stressent, c'est juste l'école me stresse [...] »...	91
5.1.3.3	« [...] c'était mon but, c'était de faire quelque chose. »	92
5.1.3.4	Soutien social ressenti	93
5.1.3.4.1	« Pis, moi, l'école, c'est quand même bien encadré je trouve. »	93
5.1.3.4.2	« Mes amis, je pense qu'ils me soutiennent beaucoup. »	94
5.1.3.4.3	« Pis même sans qu'elle soit là, genre [cette personne] m'aide en dehors de l'école. »	95
5.1.3.5	Alors, comment vont les jeunes créatifs sur le plan du genre? Et pourquoi?.....	95

5.2 Proposition d'un modèle intégrant le stress supplémentaire et la santé mentale positive.....	97
5.3 Forces et limites de l'étude	101
5.4 Perspectives futures	103
5.4.1 Recommandations pour les milieux scolaires.....	103
5.4.2 Redonner la parole aux jeunes	105
5.4.2.1 Recommandations des élèves aux milieux scolaires	105
5.4.2.2 Recommandations à leurs pairs	106
CONCLUSION	109
ANNEXE A FIGURE 2, JOURIAN, 2015, P. 465.....	112
ANNEXE B FIGURE 2, KEYES, 2010, P. 21	113
ANNEXE C FIGURE 1, MEYER, 2013, P. 8	114
ANNEXE D CANEVAS RÉCIT DE VIE	115
ANNEXE E PROTOCOLE D'ENTRETIEN	117
BIBLIOGRAPHIE	119
GLOSSAIRE.....	130

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Traduction libre du modèle dynamique du genre et de la sexualité (Jourian, 2015)..	22
Figure 2.2 Traduction libre du modèle de la santé mentale complète (Keyes, 2010)	32
Figure 2.3 Traduction libre du modèle de stress de minorité (Meyer, 2013).....	35
Figure 5.1 Modèle intégrant le stress supplémentaire (Meyer, 2013) et la santé mentale positive (Keyes, 2007)	98

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

2SLGBTQ+ : Bispirituel.le.s, Lesbiennes, Gais, Bisexuel.le.s, Trans, Queer, en Questionnement, Intersexes, Non-binaires, Asexuel.le.s, Pansexuel.le.s, etc.

CCNDS : Centre de collaboration national des déterminants de la santé

CSMC : Commission de la Santé Mentale du Canada

COVID-19 : Maladie à coronavirus 2019 (causée par le virus SRAS-CoV-2)

ISQ : Institut de la Statistique du Québec

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

MSSS : Ministère de la Santé et des Services Sociaux

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

TRSM : Table Régionale en Santé Mentale de Montréal

UNICEF : United Nations Children's Fund

RÉSUMÉ

Les élèves créatifs sur le plan genre sont plus vulnérables à l'apparition de problèmes de santé mentale, au développement d'un faible bien-être psychologique et au développement de relations négatives avec leurs pairs (Baams *et al.*, 2013; Bennet *et al.*, 2019; Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011; Gordon *et al.*, 2018; Jewell et Brown, 2014; Rieger et Savin-Williams, 2012; Robert *et al.*, 2012, Roberts *et al.*, 2013; Zosuls *et al.*, 2016). Un élève est créatif sur le plan du genre lorsqu'il s'écarte de l'identité de genre ou de l'expression de genre qui est culturellement associée à son sexe assigné à la naissance. Ainsi, cet élève diffère des normes de genre, c'est-à-dire qu'il ne suit pas les règles de conduite prescrites par la société concernant les rôles, les comportements, les activités et les caractéristiques jugées appropriées en fonction de son genre, qui, de façon traditionnelle, doit correspondre à son sexe assigné à la naissance. Puis, l'école occupe une place déterminante dans le développement des jeunes et est importante pour promouvoir la santé mentale de ceux-ci. L'homophobie et la transphobie étant encore observées dans les milieux scolaires canadiens et québécois et l'école étant un milieu qui peut véhiculer les normes de genre, il semble important d'étudier les milieux scolaires québécois en lien avec ces sujets.

Ainsi, la présente étude a pour objectifs d'explorer la perception des normes de genre présentes à l'école ainsi que la perception de la santé mentale d'élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre. Les données ont été collectées à l'aide d'entrevues narratives effectuées auprès de six élèves québécois créatifs sur le plan du genre fréquentant l'école secondaire. À travers le récit de leur expérience scolaire, les élèves de l'échantillon ont révélé que les normes de genre sont toujours présentes dans leur milieu scolaire respectif. Puis, l'analyse qualitative par regroupement de thèmes a permis de mettre en évidence le sentiment de bien-être à l'école des élèves de l'échantillon, les stresseurs ressentis par ceux-ci en milieu scolaire, les stratégies d'adaptation développées ainsi que le soutien social ressenti par les élèves créatifs sur le plan du genre de cette recherche. En somme, les récits de vie mettent en lumière des parcours différenciés et des niveaux variables de santé mentale selon les élèves rencontrés et selon leur milieu scolaire. La plupart des élèves rencontrés rapportent une santé mentale globalement positive malgré les écrits antérieurs attribuant généralement aux élèves créatifs sur le plan du genre différents indicateurs d'une santé mentale négative. Certaines pistes d'explications sont alors explorées. De plus, les résultats obtenus permettent de proposer un modèle intégrant les stresseurs supplémentaires et certains éléments de la santé mentale positive vécus en raison du statut minoritaire, influençant alors la santé mentale des jeunes créatifs sur le plan du genre. Cette étude présente certaines limites qui sont ensuite abordées. La discussion se conclut en redonnant la parole aux élèves de cette recherche afin d'émettre des recommandations aux milieux scolaires et à leurs pairs qui pourraient vivre des expériences similaires. En conclusion, la présente étude appuie l'importance de recherches futures sur la créativité sur le plan du genre et l'importance d'élaborer des formations pour les acteurs scolaires, contribuant alors à créer des milieux scolaires ouverts et inclusifs dans lesquels tout élève pourra s'épanouir.

Mots clés : créativité sur le plan du genre, école secondaire, entretien narratif, normes de genre, santé mentale.

INTRODUCTION

Au Québec, les problèmes de santé mentale ainsi que la détresse psychologique sont en hausse chez les élèves du secondaire (Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2018). Cette augmentation est inquiétante puisque des difficultés liées à la santé mentale peuvent engendrer de nombreuses conséquences chez l'individu, que ce soit sur lui-même, sur son fonctionnement social ou sur son parcours scolaire (Commission de la Santé Mentale du Canada [CSMC], 2013; De Lijster *et al.*, 2018; Ogundele, 2018; Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2013; Piché *et al.*, 2017). Certaines difficultés sont plus marquées chez les élèves 2SLGBQ+ puisqu'ils sont plus à risque que leurs pairs hétérosexuels de développer divers symptômes de problèmes de santé mentale, des pensées suicidaires ainsi que des difficultés d'intensité variables liées à un bien-être émotionnel, psychologique et social moindre que leurs pairs hétérosexuels (Peter *et al.*, 2017; Peter *et al.*, 2021 ; Veale *et al.*, 2017; Watson *et al.*, 2018). Puis, les élèves créatifs sur le plan genre sont également plus vulnérables à l'apparition de problèmes de santé mentale, au développement d'un faible bien-être psychologique et au développement de relations négatives avec leurs pairs (Baams *et al.*, 2013; Bennet *et al.*, 2019; Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011; Gordon *et al.*, 2018; Jewell et Brown, 2014; Rieger et Savin-Williams, 2012; Robert *et al.*, 2012, Roberts *et al.*, 2013; Zosuls *et al.*, 2016). Un individu est créatif sur le plan du genre lorsqu'il s'écarte de l'identité de genre ou de l'expression de genre qui est culturellement associée à son sexe assigné à la naissance (Airton et Meyer, 2014; Egale Canada, 2022b; Gouvernement du Canada, 2019). Cet individu diffère donc des normes de genre, c'est-à-dire qu'il diffère « des attentes culturelles et sociétales dominantes définies en fonction du sexe assigné » à la naissance (Egale Canada, 2022b, p.4).

L'école ayant une place déterminante dans la vie des élèves (Table régionale en santé mentale de Montréal [TRSM], 2021), elle représente un milieu tout indiqué pour promouvoir la santé mentale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017; Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec [MSSS], 2017). Or, l'homophobie et la transphobie sont encore observées dans les milieux scolaires canadiens et québécois (Boucher *et al.*, 2013; Chamberland *et al.*, 2011; Chamberland *et al.*, 2013; Peter *et al.*, 2021). De plus, l'école est un milieu où les normes de genre sont véhiculées (Rouyer *et al.*, 2014; Weber *et al.*, 2019). Ainsi, la perception de l'expérience à l'école des élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre fera l'objet de cette recherche. De façon plus précise, l'expérience des normes de genre présentes à

l'école ainsi que la perception de la santé mentale d'élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre seront explorées.

Dans le premier chapitre, la prévalence des difficultés liées à la santé mentale de la population adolescente est exposée pour mettre en lumière la nécessité de s'y intéresser, et plus spécifiquement chez la population adolescente créative sur le plan du genre. De plus, l'importance de l'école quant à la promotion de la santé mentale est abordée afin de mettre de l'avant le rôle clé que ce milieu joue dans le développement des jeunes Québécois (TRSMM, 2021). Le second chapitre met en place les divers éléments du cadre théorique de cette recherche. Tout d'abord, divers éléments liés au sexe et au genre sont définis, c'est-à-dire, la conception binaire traditionnelle du genre, un modèle dynamique du genre et de la sexualité (Jourian, 2015), une théorie du développement du genre (Ehrensaft, 2011), les normes de genre ainsi que la créativité sur le plan du genre. Puis, le concept de santé mentale est présenté. Par la suite, un modèle de stress de minorité (Meyer, 2013) est abordé. Dans le troisième chapitre, les éléments méthodologiques qui ont été mis en place pour répondre aux objectifs de la recherche sont présentés. De façon plus précise, la posture de l'étudiante-chercheuse, les caractéristiques de l'approche méthodologique, les méthodes de collecte de données, l'échantillon de la recherche, l'analyse des données et des considérations éthiques sont abordés. Les résultats font ensuite l'objet du quatrième chapitre. Puis, la discussion permet de mettre en lien les résultats de la présente étude avec les écrits antérieurs. De plus, un modèle intégrant le modèle de Meyer (2013) et la santé mentale positive (Keyes, 2007) est proposé. Les points forts, les limites ainsi que les pistes de recherches futures y sont également exposés. Ce mémoire se termine par un propos conclusif.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Selon la Commission de la santé mentale du Canada (2012b), dans la population canadienne, une personne sur cinq a un diagnostic de problème de santé mentale, pour un total de 6,7 millions de Canadiennes et de Canadiens¹. De ces 6,7 millions, plus d'un million sont âgés de 9 à 19 ans. Cette grande prévalence met en lumière l'importance de s'attarder à ce sujet. Ce premier chapitre abordera donc la nécessité d'intervenir pour améliorer la santé mentale des jeunes. De plus, la santé mentale des jeunes 2SLGBTQ+ ainsi que la santé mentale des jeunes créatifs sur le plan du genre seront abordées afin de mettre en lumière les difficultés supplémentaires que ces personnes peuvent vivre. Puis, l'école sera mise de l'avant comme environnement principal afin d'améliorer la santé mentale de la population adolescente puisque c'est non seulement un milieu de développement important, mais également un milieu dans lequel les jeunes créatifs sur le plan du genre peuvent vivre de nombreuses difficultés. Finalement, la pertinence sociale ainsi que la pertinence scientifique de la recherche seront abordées.

1.1 La santé mentale

Des difficultés liées à la santé mentale peuvent engendrer de nombreuses conséquences chez l'individu, sur son fonctionnement social, sur son parcours scolaire, mais également sur son entourage et sur la société en général (CSMC, 2013; De Lijster *et al.*, 2018; Ogundele, 2018; OMS, 2013; Piché *et al.*, 2017). Des difficultés liées à la santé mentale peuvent, entre autres, influencer négativement la santé générale d'un individu (OMS, 2013) et peuvent influencer négativement l'acquisition de compétences au niveau social (De Lijster *et al.*, 2018). Puis, des difficultés liées à la santé mentale peuvent perturber le rendement scolaire et les relations interpersonnelles à l'école (CSMC, 2013) ainsi qu'augmenter les risques de décrochage scolaire (Piché *et al.*, 2017). De plus, au niveau mondial, les personnes ayant des difficultés de santé mentale ont des taux d'incapacité et de mortalité plus élevés que la moyenne, engendrant alors des conséquences pour la société en général (OMS, 2013). Ainsi, il semble pertinent de s'y

¹ À l'intérieur de ce mémoire, l'écriture inclusive est mise de l'avant. Pour ce faire, la formulation neutre est privilégiée. Cependant, pour éviter la redondance et la monotonie, le doublet complet présentant le nom en forme féminine et masculine est également utilisé (Université de Sherbrooke, 2022). Cette utilisation ne veut pas limiter la conception du genre à une conception binaire. Elle vise plutôt à aller plus loin que l'utilisation simple du masculin et désire inclure toute personne humaine, peu importe son identité de genre.

intéresser. La santé mentale peut être définie comme suit : « état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté » (CSMC, 2019, p.4). Cette définition permet de comprendre que la santé mentale représente davantage que l'absence de problèmes la concernant (CSMC, 2012b; Doré et Caron, 2017; Freeman *et al.*, 2016). Cette vision de la santé mentale est une combinaison de l'approche catégorielle et de l'approche dimensionnelle. L'approche catégorielle permet de définir selon des critères spécifiques s'il y a présence ou non d'un problème (Dumas, 2013). L'approche dimensionnelle, quant à elle, met de l'avant que la santé mentale se trouve sur un continuum quant à la fréquence et l'intensité et qu'elle varie à travers le temps (Dalglish *et al.*, 2020). Dans cette approche, la santé mentale possède différentes dimensions pour comprendre le fonctionnement d'un individu telles que l'humeur et les processus cognitifs (Ma *et al.*, 2020). Cette approche prend alors en compte plusieurs dimensions contenant des aspects positifs et des aspects négatifs de la santé mentale qui se trouvent sur un continuum tout en incluant tout ce qu'il y a entre les deux (Ma *et al.*, 2020). Ces deux visions complémentaires de la santé mentale seront adoptées ici puisqu'ensemble, elles prennent en compte la complexité de la santé mentale de l'être humain.

1.1.1 La santé mentale de la population adolescente

À travers le monde, il y a 13 % des adolescentes et des adolescents de 10 à 19 ans qui vivent avec un problème de santé mentale diagnostiqué (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2021). Cette prévalence est d'autant plus importante en adoptant une perspective dimensionnelle puisque celle-ci permet de considérer divers niveaux de symptômes présents sans qu'il y ait de diagnostic. Par exemple, selon l'Organisation mondiale de la santé (2020a), la nervosité, l'irritabilité ou les difficultés liées au sommeil sont ressenties par une personne sur quatre à l'adolescence. Puis, c'est durant cette période ou au début de l'âge adulte que la plupart des symptômes liés à des problèmes de santé mentale se manifestent (Gouvernement du Canada, 2006; Kessler *et al.*, 2005). En effet, la moitié des problèmes de santé mentale se manifestent pour la première fois avant l'âge de 14 ans (Kessler *et al.*, 2005). Avant l'âge de 24 ans, ce sont les trois quarts des problèmes de santé mentale qui sont déjà présents (Kessler *et al.*, 2005). L'adolescence semble donc une période tout indiquée pour promouvoir la santé mentale des jeunes afin que ceux-ci évoluent vers une santé mentale positive à l'âge adulte.

Les troubles anxieux et les troubles dépressifs sont les troubles de santé mentale les plus observés chez les enfants, les adolescentes et les adolescents (Merikangas *et al.*, 2009; Piché *et*

al., 2017). Au Québec, selon Piché et ses collègues (2017), entre 2,9 % et 33 % des enfants, des adolescentes et des adolescents québécois ont un diagnostic de trouble anxieux et entre 0,7 % et 11,3 % ont un diagnostic de trouble dépressif. Ces variations s'expliquent entre autres par la différence de prévalence selon l'âge et le sexe (Piché *et al.*, 2017). Puis, ces variations peuvent également être expliquées par les différentes méthodologies utilisées pour recenser ces problématiques chez les jeunes. En effet, le type d'informateur (l'individu ou son parent), l'instrument utilisé et la période retenue pour l'évaluation des troubles sont des exemples d'éléments qui font varier la prévalence (Piché *et al.*, 2017).

Selon une étude de l'Institut de la statistique du Québec (2018), on observe une augmentation des difficultés de santé mentale chez la population adolescente québécoise. En effet, en 2010-2011, 12 % des élèves du secondaire rapportaient avoir eu un diagnostic de problèmes de santé mentale tandis qu'en 2016-2017, 17 % des élèves du secondaire avaient un diagnostic de problèmes de santé mentale, montrant alors une hausse (ISQ, 2013; 2018). Cette augmentation est également observable pour la détresse psychologique vécue chez les élèves du secondaire puisque celle-ci est en hausse en 2016-2017 en comparaison aux données du même rapport effectué en 2010-2011. En effet, en 2010-2011, 20 % des élèves du secondaire se situaient au niveau élevé de détresse psychologique, pourcentage augmentant à 29 % en 2016-2017 (ISQ, 2013; 2018). De plus, le contexte pandémique a accru la vulnérabilité de certaines personnes. En effet, pour les Québécoises et Québécois de 15 à 24 ans ayant un niveau élevé de détresse psychologique, 80 % reliaient complètement ou partiellement les sentiments associés à la détresse psychologique au contexte de la pandémie de COVID-19 (ISQ, 2021). La santé mentale des jeunes du Québec demeure donc inquiétante. Ainsi, il est primordial de promouvoir et de protéger la santé mentale ainsi que de prévenir le développement de problèmes liés à la santé mentale des jeunes afin de tendre vers une société dans laquelle tout individu peut être à son meilleur état de santé possible, et ce, sans discrimination (OMS, 2013).

1.1.1.1 La santé mentale de la population adolescente 2SLGBTQ+

La population adolescente 2SLGBTQ+ est plus à risque que leurs pairs hétérosexuels et cisgenres de développer divers diagnostics de problèmes de santé mentale, des pensées suicidaires ainsi que des difficultés d'intensité variables liées à un bien-être émotionnel, psychologique et social qui n'est pas optimal (Peter *et al.*, 2017; Peter *et al.*, 2021 ; Veale *et al.*, 2017; Watson *et al.*, 2018). L'acronyme 2SLGBTQ+ désigne les personnes bispirituelles, lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenre, queer, en questionnement et autres dont les

personnes intersexes, non-binaires et pansexuelles (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020). D'autres acronymes tels que LGBTQ+, 2SLGBTQI+, LGBTQIA2S+, LGBTQQIP2SAA+ existent afin de désigner les personnes de ces communautés (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020). Cet acronyme est utilisé comme terme générique « pour englober une gamme d'identités et d'expériences plus vastes liées au sexe, au genre et à l'attraction qui se trouvent en marge des normes dominantes hétérosexuelles et cisgenres » (Egale Canada, 2022b, p. 2). Le terme hétérosexuel réfère à l'attraction envers un individu du sexe opposé (Peter *et al.*, 2021). Une personne s'identifiant femme attirée par une personne s'identifiant homme est un exemple d'une orientation hétérosexuelle. Le terme cisgenre renvoie, quant à lui, aux personnes pour qui l'identité de genre correspond aux attentes sociales liées à leur sexe assigné à la naissance (Peter *et al.*, 2021). Par exemple, une femme est considérée cisgenre lorsqu'elle a été assignée femelle à la naissance et s'identifie comme étant une femme.

Les adolescentes et les adolescents issus des minorités sexuelles, c'est-à-dire, celles et ceux qui au niveau de l'orientation sexuelle diffèrent de la majorité de la société hétérosexuelle (Gouvernement du Canada, 2019; Martin-Storey et Baams, 2019), sont plus à risque de développer des symptômes dépressifs tels que de la tristesse et une faible estime personnelle (Watson *et al.*, 2018). De plus, les jeunes des minorités sexuelles sont plus à risque d'avoir recours à des comportements négatifs comme l'automutilation (Watson *et al.*, 2018). La population adolescente issue des minorités sexuelles est également plus à risque de développer des comportements suicidaires (Peter *et al.*, 2017). Par exemple, les filles lesbiennes et bisexuelles sont quatre fois plus à risque de développer des comportements suicidaires que leurs consœurs hétérosexuelles (Peter *et al.*, 2017).

Par la suite, lorsqu'il est question de santé mentale, les personnes transgenres présentent de grandes disparités comparées à la population générale (Veale *et al.*, 2017). Le terme transgenre est utilisé pour englober « une personne qui ne s'identifie pas, en tout ou en partie, au genre associé au sexe qui lui a été assigné à la naissance » (Egale Canada, 2022a, p. 3). Le terme « trans » peut également être utilisé puisqu'il est une simplification du mot transgenre (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020). Les jeunes trans sont plus à risque d'éprouver de la détresse psychologique et d'avoir des épisodes de dépression majeure (Veale *et al.*, 2017). Effectivement, dans une étude effectuée auprès de 923 jeunes canadiens trans de 14 à 18 ans, ceux-ci étaient cinq fois plus à risque d'avoir des idées suicidaires et deux tiers de ces jeunes trans ont considéré sérieusement le suicide (Veale *et al.*, 2017). De plus, les trois quarts de ces jeunes trans de 14 à

18 ans ont eu recours à des comportements d'automutilation alors que ces comportements sont observés chez un cinquième de la population générale (Veale *et al.*, 2017).

Puis, la proportion de personnes adolescentes ayant une santé mentale positive qui s'identifient 2SLGBTQ+ est plus faible en comparaison à leurs pairs cisgenres hétérosexuels (Peter *et al.*, 2021). En effet, il y a moins de jeunes s'identifiant 2SLGBTQ+ que de jeunes cisgenres hétérosexuels qui ressentent un bien-être émotionnel, psychologique et social optimal (Peter *et al.*, 2021). Les jeunes s'identifiant 2SLGBTQ+ sont aussi plus vulnérables au développement d'un faible bien-être au niveau émotionnel, mais également au niveau psychologique et social (Peter *et al.*, 2021). Face à ces différences notables entre la population adolescente cisgenre hétérosexuelle et la population adolescente 2SLGBTQ+, et ce, autant au niveau des problèmes de santé mentale que de la santé mentale positive, il semble important de s'intéresser aux difficultés que peuvent vivre les jeunes issus des communautés 2SLGBTQ+.

Pour finir, plusieurs auteurs (Bos et Sandfort, 2015; Gordon *et al.*, 2018, Rieger et Savin-Williams, 2012) ont observé une interaction entre l'orientation sexuelle et la non-conformité aux normes de genre. En effet, les adolescentes et les adolescents issus des minorités sexuelles ont davantage de probabilité d'être non-conformes aux normes de genre (Martin-Storey, 2016; Gordon *et al.*, 2018; Rieger et Savin-Williams, 2012). Certains auteurs avancent alors que les jeunes des minorités sexuelles non-conformes aux normes de genre vivent des stresseurs supplémentaires (Bos et Sandfort, 2015; Rieger et Savin-Williams, 2012). Cette non-conformité aux normes de genre peut également influencer négativement la relation avec les pairs, entre autres en augmentant la probabilité d'être victime d'insultes homophobes, de violence ainsi que d'intimidation, et ce, indépendamment de l'orientation sexuelle (Bos et Sandfort, 2015; Gordon *et al.*, 2018; Van Beusokom *et al.*, 2015). Ainsi, les élèves hétérosexuels peuvent également être non-conformes aux normes de genre et vivre des difficultés liées à cette caractéristique (Bos et Sandfort, 2015; Gordon *et al.*, 2018; Van Beusokom *et al.*, 2015). Ceci suggère alors que l'environnement scolaire et les relations qui y ont cours peuvent être moins sécuritaires non seulement pour les jeunes issus des minorités sexuelles étant non conformes aux normes de genre, mais également pour les jeunes hétérosexuels non conformes aux normes de genre (Bos et Sandfort, 2015; Gordon *et al.*, 2018; Van Beusokom *et al.*, 2015). Il semble donc important d'aborder ce concept.

1.1.1.2 La santé mentale de la population adolescente non conforme aux normes de genre

Un individu est vu comme étant non conforme aux normes de genre par ses pairs et la société dans laquelle il se trouve lorsqu'il s'écarte de l'identité de genre ou de l'expression de genre culturellement associée à son sexe assigné à la naissance (Baams *et al.*, 2013; Egale Canada, 2022b; Gouvernement du Canada, 2019). Ainsi, cet individu diffère « des attentes culturelles et sociétales dominantes définies en fonction du sexe assigné » à la naissance (Egale Canada, 2022b, p.4). Les individus non conformes peuvent également s'identifier, ou non, comme un individu transgenre (Egale Canada, 2022b).

Il est important de comprendre que le fait de se conformer ou non aux normes de genre dépend de la société dans laquelle le jeune évolue et l'importance d'y adhérer dépend également de la société dans laquelle il se trouve (Liben et Bigler, 2008). Selon Zentner et von Aufsess (2020), la non-conformité aux normes de genre serait davantage nuisible lorsque le contexte social dans lequel les jeunes évoluent prône des normes de genre strictes et limitantes. Par exemple, dans les sociétés dans lesquelles l'égalité des genres est prônée, le fait de se conformer aux normes de genre est moins mis de l'avant, diminuant alors l'importance de la conformité aux normes de genre pour développer une bonne estime personnelle (Zentner et von Aufsess, 2020).

Malgré l'égalité des genres prônée et les messages de diversité présents dans les cultures occidentales, la conformité aux normes de genre demeure la norme et le fait d'avoir des comportements non conformes apparaît généralement comme étant négatif aux yeux des sociétés occidentales (Nielson *et al.*, 2020). Ainsi, plusieurs études nord-américaines et néerlandaises avancent que les jeunes non conformes aux normes de genre sont plus à risque de développer divers symptômes de problèmes de santé mentale et de développer un faible bien-être psychologique (Baams *et al.*, 2013; Bennet *et al.*, 2019; Rieger et Savin-Williams, 2012; Roberts *et al.*, 2012; Roberts *et al.*, 2013). Tout d'abord, les enfants non conformes aux normes de genre sont davantage à risque de subir des abus physiques, sexuels et psychologiques, augmentant la probabilité de vivre un stress posttraumatique à l'âge adulte, et ce, peu importe leur orientation sexuelle (Roberts *et al.*, 2012). De plus, les enfants non conformes aux normes de genre sont plus à risque d'intimidation émotionnelle et physique par des adultes à l'extérieur de leur famille (Roberts *et al.*, 2013). Les jeunes non conformes aux normes de genre avant l'âge de 11 ans ont également plus de risque de ressentir des symptômes liés à la dépression et à l'anxiété à l'âge adulte, et ce, peu importe leur orientation sexuelle (Roberts *et al.*, 2013). Bennet et ses collègues (2019) ont quant à eux observé que les enfants non conformes aux normes de

genre sont plus vulnérables au développement de symptômes dépressifs à l'adolescence. Puis, chez des jeunes de 16 à 20 ans, le fait de ne pas être conforme aux normes de genre est associé négativement au bien-être psychologique et cette relation n'est pas modérée par l'orientation sexuelle (Rieger et Savin-Williams, 2012). Puis, chez des garçons de 16 à 24 ans issus des minorités sexuelles, la non-conformité aux normes de genre prédit davantage de stigmatisation, qui elle vient ensuite influencer négativement le bien-être psychologique (Baams *et al.*, 2013). Chez les filles de ce même groupe d'âge et s'identifiant aux mêmes minorités, le fait de ne pas être conforme aux normes de genre prédit directement une diminution du bien-être psychologique (Baams *et al.*, 2013). Il est à noter que l'étude Baams et ses collègues (2013) contrôle le fait de faire partie des minorités sexuelles, démontrant que c'est spécifiquement le fait de ne pas se conformer aux normes qui prédisait la stigmatisation et non l'appartenance à ces minorités.

Ensuite, la non-conformité aux normes de genre est liée à des relations négatives avec les pairs (Bos et Sandfort, 2015; Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011; Gordon *et al.*, 2018; Jewell et Brown, 2014; Zosuls *et al.*, 2016). Pour les garçons du primaire, être victime de violence physique ou verbale prédit une diminution des comportements jugés typiquement féminins tandis qu'être victime d'exclusion sociale des pairs est associée à davantage de comportements jugés typiquement féminins (Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011). Pour les filles du primaire, le fait d'être victime d'exclusion prédit une diminution des comportements typiquement masculins (Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011). Ainsi, les normes de genre sont partiellement apprises par les réactions négatives des pairs (Ewing-Lee et Troop Gordon, 2011). Zosuls et ses collègues (2016) suggèrent quant à eux que lorsqu'un jeune ne se sent pas similaire aux pairs du même sexe au niveau des normes de genre, ce jeune a davantage de risque d'être victimisé ou exclu. Ces auteurs avancent également que les relations d'amitié seraient un facteur de protection important contre la victimisation (Zosuls *et al.*, 2016). Finalement, selon Zosuls et ses collègues (2016), l'intolérance liée au genre est centrale lorsqu'il est question de la maltraitance par les pairs.

Quant à l'adolescence, il est observé chez les filles et les garçons rapportant une plus grande non-conformité aux normes de genre moins de relations de qualité avec leurs pairs (Bos et Sandfort, 2015). Puis, Gordon et ses collègues (2018) ont trouvé une relation significative entre l'expression de genre et le fait d'être victime d'intimidation; une expression de genre non conforme aux normes de genre augmente le risque de vivre de l'intimidation. Bien qu'il était plus probable d'observer une non-conformité aux normes de genre du côté des jeunes s'identifiant comme étant homosexuels, un regard du côté des personnes affichant une non-conformité très importante aux

normes de genre apporte un éclairage nouveau. En effet, au sein de ce groupe, les chercheurs ont retrouvé une majorité de jeunes hétérosexuels (Gordon *et al.*, 2018). Ceci suggère que la non-conformité aux normes de genre et l'orientation sexuelle représentent deux construits liés, mais relativement indépendants (Gordon *et al.*, 2018). Puis, chez les jeunes de 11 à 15 ans, en ce qui concerne les garçons, être non conforme aux normes de genre est associé à davantage de moqueries liées au genre, davantage de symptômes dépressifs, davantage de symptômes anxieux, une estime personnelle plus négative et une image corporelle plus négative (Jewell et Brown, 2014). Chez les filles, la non-conformité aux normes de genre est seulement liée aux symptômes dépressifs (Jewell et Brown, 2014). Cette différence filles/garçons pourrait s'expliquer par la plus grande pression sociale ressentie par les garçons de se conformer aux normes de genre et par l'évolution des normes de genre chez les filles (Jewell et Brown, 2014). De plus, de façon générale, les élèves considérés comme étant populaires sont davantage conformes aux normes de genre, suggérant alors que la conformité aux normes de genre est valorisée par les jeunes (Jewell et Brown, 2014; Peter *et al.*, 2021).

Le terme non-conformité aux normes de genre a été utilisé dans cette section puisque la majorité des études portant sur les personnes différant des attentes culturelles et sociétales sur le plan du genre utilisent ce terme (Baams *et al.*, 2013; Bennet *et al.*, 2019; Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011; Liben et Bigler, 2008; Martin-Storey, 2016; Martin-Storey et Baams, 2019; Rieger et Savin-Williams, 2012; Roberts *et al.*, 2012; Roberts *et al.*, 2013; Zentner et von Aufsess, 2020). Cependant, plusieurs termes tels que *gender variant*, *gender diverse*, *gender independant* et *gender creative* existent pour faire référence aux individus qui vivent en dehors des catégories binaires sur le plan du genre (Egale Canada, 2022b; Ehrensaft, 2014). À l'intérieur de ce mémoire, le terme créatif sur le plan du genre (*gender creative*) sera préféré. Ce terme inclut tout individu qui transcende les définitions femme/homme de la conception binaire adoptée par la culture (Ehrensaft, 2011). Ce terme positif et non oppressif met donc de l'avant que toute identité de genre et toute expression de genre est saine et valide.

Pour conclure, le milieu scolaire est un milieu principal de vie de la population adolescente. De plus, l'école est un milieu où les normes sociétales sont reproduites (Rouyer *et al.*, 2014; Weber *et al.*, 2019) et est un milieu de socialisation important puisque les pairs y occupent une grande place (TRSMM, 2021). Considérant les difficultés vécues par les jeunes créatifs sur le plan du genre, il semble important de se pencher sur le milieu scolaire afin que ce milieu soit le plus inclusif possible.

1.1.2 Promouvoir la santé mentale à l'école

La Commission de la Santé Mentale du Canada (2012a) met de l'avant la nécessité de promouvoir la santé mentale de façon universelle, de lutter contre la stigmatisation ainsi que de dépister de façon précoce les problèmes de santé mentale. Selon cette instance, un moyen pour y parvenir est de « multiplier les programmes de santé intégrés dans les écoles qui favorisent la santé mentale de tous les [élèves] et qui mettent l'accent sur des mesures de prévention pour les jeunes à risque » (CSMC, 2012a, p. 27). Le Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec (MSSS, 2017) adopte une posture similaire en mettant de l'avant diverses mesures qui visent le contexte scolaire pour faire de la promotion et de la prévention au niveau de la santé mentale.

Par la suite, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec avance que le milieu scolaire détient une responsabilité lorsqu'il est question de santé mentale (2017). En effet, dans sa Politique sur la réussite éducative (2017), le MÉES adopte une vision holistique de la réussite éducative qui « couvre les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier » (p. 26). Dans cette vision, la réussite éducative « englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge » (MÉES, 2017, p. 26).

Puis, en 2020, le Conseil supérieur de l'éducation a publié pour la première fois un rapport entièrement axé sur le bien-être des enfants. Celui-ci se penche sur la situation actuelle quant aux problèmes de santé mentale des élèves et émet des recommandations afin de placer le bien-être des enfants au centre des préoccupations des écoles et des hautes instances (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). De cette façon, selon ces hautes instances du Canada et du Québec (CSMC, 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2020; MÉES, 2017; MSSS, 2017), l'école semble être un milieu privilégié pour que les jeunes puissent développer une bonne santé mentale, c'est-à-dire qu'ils y évoluent, qu'ils atteignent leur plein potentiel et qu'ils puissent contribuer à la communauté (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; Weare, 2019).

1.1.2.1 L'homophobie et la transphobie en milieu scolaire

Au Canada, selon le dernier rapport du climat scolaire sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie (Peter *et al.*, 2021), 64% des élèves du secondaire entendent des commentaires homophobes de façon régulière. Un commentaire est jugé homophobe lorsqu'il véhicule des sentiments hostiles envers les personnes 2SLGBTQ+ (Peter *et al.*, 2021). De façon plus large,

l'homophobie renvoie à « toutes les attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination, directe ou indirecte, envers les gais, les lesbiennes, les personnes bisexuelles, transsexuelles et transgenres, 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 » (Groupe de travail mixte sur l'homophobie, 2007, p. 12).

De plus, les élèves du secondaire font également face à des commentaires transphobes montrant une peur ou de la haine pour les personnes qui transgressent les normes de genre (Peter *et al.*, 2021). Les normes de genre renvoient aux règles non écrites concernant les comportements et les attitudes à adopter selon le sexe assigné à la naissance (Heise *et al.*, 2019). Ainsi, à l'école secondaire, les pairs ont tendance à renforcer la conception traditionnelle du genre en faisant des commentaires afin de réguler l'expression de genre de leurs pairs (Peter *et al.*, 2021). L'expression de genre renvoie à la façon d'exprimer socialement son genre « par le biais de caractéristiques et de comportements observables par autrui, tels que l'apparence physique, les codes vestimentaires, les codes de langage (p. ex. pronoms, prénom), la personnalité ainsi que les autres attributs liés au genre » (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020, p. 17). Cette expression est souvent qualifiée de féminine ou de masculine selon les représentations stéréotypées du féminin et du masculin qui sont véhiculées dans la société. Ainsi, les pairs feraient des commentaires afin que les filles agissent de façon typiquement féminine et que les garçons agissent de façon typiquement masculine (Peter *et al.*, 2021).

Par la suite, les élèves s'identifiant 2SLGBTQ+ vivent davantage de harcèlement à l'école et perçoivent de manière plus négative le climat scolaire (Peter *et al.*, 2021). En effet, les élèves s'identifiant comme 2SLGBTQ+ rapportent davantage de harcèlement verbal à propos de leur orientation sexuelle, mais également à propos de leur expression de genre. 47% des jeunes 2SLGBTQ+ vivent du harcèlement verbal à propos de leur expression de genre tandis que 15% des élèves cisgenres hétérosexuels en vivent (Peter *et al.*, 2021). Au niveau du harcèlement physique, 10% des élèves 2SLGBTQ+ et 5% des élèves cisgenres hétérosexuels en vivent en raison de leur expression de genre (Peter *et al.*, 2021). De cette façon, les élèves du secondaire 2SLGBTQ+, mais également les élèves cisgenres hétérosexuels qui ont des expressions de genre créatives sont davantage victimes de harcèlement verbal et physique.

Au Québec, Chamberland et ses collègues (2011) ont effectué une recherche sur l'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaire. La majorité

des élèves du secondaire québécois (86,5%) affirment entendre des remarques homophobes à l'école (Chamberland *et al.*, 2011). De plus, 38,6% des élèves québécois interrogés ont vécu personnellement au moins une fois du harcèlement verbal puisqu'ils sont ou sont perçus comme faisant partie des communautés 2SLGBTQ+ (Chamberland *et al.*, 2011). Selon ce rapport de recherche, malgré le fait que la proportion des élèves s'identifiant 2SLGBTQ+ rapportant avoir vécu de l'homophobie est plus élevée que celle des élèves s'identifiant hétérosexuels, plus du tiers (35,4%) des élèves hétérosexuels sont également victimes d'homophobie (Chamberland *et al.*, 2011). Ainsi, une grande proportion d'élèves vit de la violence à caractère homophobe, et ce, peu importe son orientation sexuelle et son sexe assigné à la naissance. Selon Chamberland *et al.* (2011), étant donné qu'à l'adolescence les jeunes ne divulguent pas souvent leur orientation sexuelle, l'homophobie prend pour cible tout jeune ayant des goûts jugés par les pairs comme s'écartant des normes de genre.

De façon générale, les élèves 2SLGBTQ+ ont une perception plus négative du climat scolaire et ont un plus faible sentiment de sécurité et d'appartenance à l'école (Boucher *et al.* 2013). De plus, selon cette étude, les jeunes 2SLGBTQ+ réussissent moins au niveau scolaire et ont moins d'aspirations scolaires que les jeunes hétérosexuels (Boucher *et al.*, 2013). Par la suite, plusieurs éléments peuvent compromettre la réussite scolaire autoévaluée par les jeunes dont la victimisation homophobe, le faible sentiment de sécurité à l'école et la détresse psychologique (Boucher *et al.*, 2013). Les pairs jouent un rôle de premier plan pour les jeunes 2SLGBTQ+, que ce soit pour la perpétuation de la victimisation ou que ce soit pour le soutien social qu'ils peuvent fournir. Le soutien social des pairs favorise le sentiment de sécurité à l'école ainsi que la diminution de la détresse psychologique (Boucher *et al.*, 2013). Selon Chamberland et ses collègues (2011), l'homophobie semble avoir un impact plus négatif sur le plan scolaire chez les élèves 2SLGBTQ+ et chez les élèves hétérosexuels qui en sont victimes que chez les élèves 2SLGBTQ+ et chez les hétérosexuels ne vivant pas d'homophobie. Ainsi, c'est la victimisation et non l'orientation sexuelle qui augmente la probabilité d'engendrer des impacts négatifs sur le cheminement scolaire (Chamberland *et al.*, 2011). Par exemple, les élèves 2SLGBTQ+ et hétérosexuels qui sont victimisés sont davantage mal à l'aise à l'école, ont plus de difficulté à se concentrer en classe et rapportent davantage de jours d'absentéisme (Chamberland *et al.*, 2011). Ainsi, il est possible de voir que la victimisation liée au genre peut avoir de nombreuses conséquences négatives sur le cheminement scolaire des jeunes créatifs sur le plan du genre (Boucher *et al.*, 2013; Chamberland *et al.*, 2011; Chamberland *et al.*, 2013).

1.2 Problème

Comme mentionné précédemment, les diagnostics de problèmes de santé mentale et la détresse psychologique chez les élèves du secondaire québécois sont en augmentation (ISQ, 2018). De plus, l'adolescence étant une période pendant laquelle de nombreux changements s'opèrent, que ce soit des changements hormonaux, physiques, psychologiques ou sociaux (TRSMM, 2021), elle peut constituer un défi pour les jeunes qui la traversent (Freeman *et al.*, 2016; OMS, 2020a). C'est également durant cette période développementale que la plupart des problématiques au niveau de la santé mentale font leur apparition (Gouvernement du Canada, 2006; Kessler *et al.*, 2005). Cette période semble donc importante à étudier.

De plus, certaines difficultés sont plus marquées chez les élèves 2SLGBQ+ puisqu'ils sont plus à risque que leurs pairs hétérosexuels de développer divers diagnostics de problèmes de santé mentale, des pensées suicidaires ainsi que des difficultés d'intensité variables liées à un bien-être émotionnel, psychologique et social qui ne sont pas optimaux (Peter *et al.*, 2017; Peter *et al.*, 2021 ; Veale *et al.*, 2017; Watson *et al.*, 2018). Puis, les élèves créatifs sur le plan genre sont également plus vulnérables à l'apparition de problèmes de santé mentale, au développement d'un faible bien-être psychologique et au développement de relations négatives avec leurs pairs (Baams *et al.*, 2013; Bennet *et al.*, 2019; Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011; Gordon *et al.*, 2018; Jewell et Brown, 2014; Rieger et Savin-Williams, 2012; Robert *et al.*, 2012, Roberts *et al.*, 2013; Zosuls *et al.*, 2016).

Par la suite, durant l'adolescence, les pairs ainsi que les adultes significatifs à l'extérieur de la famille prennent davantage d'importance (Freeman *et al.*, 2016; TRSMM, 2021; UNICEF, 2021). Ainsi, le milieu scolaire a une place déterminante dans le développement des jeunes avec la présence des groupes de pairs et la présence potentielle de relations significatives avec les acteurs scolaires (TRSMM, 2021). L'école a donc une grande influence sur la trajectoire développementale des élèves du secondaire (TRSMM, 2021). De plus, tel que mentionné dans la section sur la santé mentale à l'école, la Commission de la santé mentale du Canada (2012b), les divers ministères du Québec (MÉES, 2017; MSSS, 2017) ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation (2020) mettent de l'avant l'importance du milieu scolaire pour promouvoir la santé mentale et prévenir les problèmes qui y sont liés.

Puis, l'homophobie et la transphobie sont encore observées dans les milieux scolaires canadiens et québécois (Boucher *et al.* 2013; Chamberland *et al.*, 2011; Chamberland *et al.*, 2013; Peter *et*

al., 2021). Le milieu scolaire est également un milieu où les normes de genre sont reproduites (Rouyer *et al.*, 2014; Weber *et al.*, 2019) et où les pairs prennent une grande place (TRSM, 2021). Ainsi, peu importe leur orientation sexuelle, les élèves du secondaire peuvent vivre du harcèlement verbal et physique de leurs pairs s'ils ne correspondent aux attentes traditionnelles associées à leur sexe assigné à la naissance (Peter *et al.*, 2021). Cette victimisation peut engendrer de nombreuses conséquences négatives sur le cheminement scolaire des élèves qui sortent de la binarité traditionnelle (Chamberland *et al.*, 2011). Il semble donc important d'étudier la perception qu'entretiennent des élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre à propos des normes de genre présentes dans leur milieu scolaire et à propos de leur vécu à l'école en abordant leur santé mentale.

1.2.1 Pertinence sociale

Selon le programme de formation à l'école québécoise, outil essentiel pour les acteurs scolaires, la mission générale de l'école est de créer un environnement qui permet à l'élève de s'approprier sa culture, comprendre le monde dans lequel il vit ainsi que d'élargir ses moyens d'adaptation à la société (Ministère de l'Éducation, 2006a). Ici, il semble important de mettre en lumière qu'en ayant comme mission l'appropriation de la culture, l'école a tendance à exiger aux élèves une certaine conformité aux normes sociétales. Ainsi, les jeunes ne répondant pas à cette conformité en étant créatifs sur le plan du genre pourraient faire face à certaines difficultés supplémentaires dans le milieu scolaire québécois, d'où l'importance de s'y attarder.

Puis, ce programme de formation possède différents domaines généraux qui se veulent des points d'ancrage au développement des compétences des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006b). La santé et le bien-être font partie de ces domaines généraux et met de l'avant qu'un rôle important de l'école est de développer la compréhension des jeunes sur les enjeux liés à la santé, au bien-être et à l'adoption de saines habitudes de vie (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006b). Le programme de formation à l'école québécoise vise également la réussite pour tous (Ministère de l'Éducation, 2006a). Or, il est possible de voir que dans le domaine général de la santé et du bien-être, les élèves du secondaire n'ont pas tous la même chance d'atteindre les objectifs liés à la santé et au bien-être visés par le programme de formation à l'école québécoise. En effet, la population adolescente créative sur le plan du genre semble vivre davantage de difficultés liées à ce domaine général. En sachant que la santé mentale est une composante essentielle de la santé et qu'elle a un grand impact sur le présent et le futur de chaque élève (Ogundele, 2018; OMS, 2013), l'étude de la créativité sur le plan du genre apparaît primordiale.

Par la suite, de nouvelles directives quant à l'éducation à la sexualité des élèves du primaire et du secondaire ont été publiées par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur en 2018. En effet, de nouveaux contenus ont été proposés. Au primaire, le thème des identités, des rôles, des stéréotypes sexuels et des normes sociales doit être abordé en 1^{re} année, en 3^e année et en 6^e année. À travers ces années, les rôles et stéréotypes sexuels, le respect des différences, la féminité et la masculinité véhiculées dans l'entourage et la discrimination basée entre autres sur l'identité de genre et l'expression de genre doivent être vus en salle de classe (MÉES, 2018a). Quant au secondaire, le thème des identités, des rôles, des stéréotypes sexuels et des normes sociales doit être abordé en 1^{re} secondaire et en 3^e secondaire. Cependant, au secondaire, ce thème est davantage dirigé vers l'expression de la sexualité que vers les normes sociétales, l'identité de genre et l'expression de genre (MÉES, 2018b). Sachant que l'école est un milieu dans lequel les normes de genre sont véhiculées (Rouyer *et al.*, 2014; Weber *et al.*, 2019), que ces normes occupent une grande place dans la vie des adolescentes et des adolescents (Jewell et Brown, 2014) et que la transphobie et l'homophobie se trouvent encore dans les écoles secondaires (Chamberland *et al.*, 2011; Peter *et al.*, 2021), l'absence de discussions sur les normes de genre, l'identité de genre, l'expression de genre et le respect des différences semble problématique. Ainsi, au niveau sociétal, cette recherche permet de mettre en lumière l'importance d'aborder davantage avec les élèves du secondaire le thème des identités, des rôles, des stéréotypes sexuels et des normes sociales.

De plus, selon la Loi sur l'instruction publique, la responsabilité des contenus de l'éducation à la sexualité revient à la direction de l'école qui doit élaborer avec le personnel scolaire la planification annuelle (Gouvernement du Québec, 2021b). Conséquemment, la façon dont les contenus sont abordés, les connaissances des acteurs scolaires des différents thèmes et le temps accordé aux divers contenus peuvent être très hétérogènes de milieu en milieu. La couverture des sujets liés à l'éducation à la sexualité est donc faite à géométrie variable dans les écoles québécoises. En abordant les normes de genre et la créativité sur le plan du genre, cette recherche pourra alors contribuer à enrichir la compréhension de ces notions liées au thème des identités, des rôles, des stéréotypes sexuels et des normes sociales. Cette meilleure compréhension pourra à son tour aider à préciser les connaissances que les acteurs scolaires doivent acquérir sur ce sujet afin qu'ils soient adéquatement outillés lorsqu'ils devront enseigner les savoirs et les savoir-être liés à ces sujets aux élèves du secondaire.

Ensuite, une des priorités de la Commission de la santé mentale du Canada (2019) est de « répondre aux besoins en matière de santé mentale qui sont liés au genre et à l'orientation sexuelle » (p. 27). De cette façon, l'exploration de la perception de la santé mentale à l'école d'élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre répond à cette préoccupation de cette instance canadienne (CSMC, 2019).

Pour conclure en ce qui concerne la pertinence sociale, une meilleure compréhension des réalités vécues en milieu scolaire par les élèves créatifs sur le plan du genre pourrait aider les acteurs scolaires à développer des interventions adaptées pour les jeunes vivant des difficultés liées à leur créativité. Ainsi, cette exploration pourra favoriser une évolution des façons de penser et des façons de faire dans le système scolaire pour s'assurer que chaque élève, peu importe sa créativité sur le plan du genre, puisse atteindre son plein potentiel.

1.2.2 Pertinence scientifique

Tout d'abord, Baams et ses collègues (2013) avancent que les futures recherches doivent se pencher sur la façon dont les individus de diverses orientations sexuelles qui sont créatifs sur le plan du genre vivent la stigmatisation, et comment ceci affecte leur bien-être. Zosuls et ses collègues (2016) mentionnent que davantage de recherches doivent essayer de comprendre les perceptions liées aux normes de genre qui influencent les relations avec les pairs. Ainsi, l'exploration de la perception de la santé mentale d'élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre vient répondre de façon partielle à ces besoins exprimés par ces chercheurs.

Puis, selon Ewing-Lee et Troop-Gordon (2011), les résultats actuellement accessibles dans la littérature sont difficilement généralisables pour différents groupes d'âge. En effet, ce qui constitue les normes de genre change selon les périodes développementales. De cette façon, l'étude de différents groupes d'âge est importante. Jewell et Brown (2014) avancent également que l'importance des normes de genre à l'adolescence ne va probablement pas disparaître dans un futur proche et doit donc continuer à être explorée. De cette façon, l'exploration de l'importance des normes de genre spécifiquement chez la population adolescente semble tout indiquée.

De plus, puisque les normes de genre changent selon la société, Jewell et Brown (2014) mentionnent qu'il est important d'étudier la créativité sur le plan du genre dans différents contextes culturels. Ainsi, la réalisation de cette étude permettra d'étudier la créativité sur le plan du genre des élèves du secondaire, et ce, spécifiquement au Québec.

Enfin, la majorité des études actuelles abordent la créativité sur le plan du genre ont été effectuées à l'aide d'une méthodologie quantitative en utilisant des questionnaires autorapportés ou remplis par un membre de l'entourage des jeunes (Baams *et al.*, 2013; Bennet *et al.*, 2019; Bos et Sandfort, 2015; Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011; Gordon *et al.*, 2018; Jewell et Brown, 2014; Rieger et Savin-Williams, 2012; Roberts *et al.*, 2012; Roberts *et al.*, 2013; Zosuls *et al.*, 2016). Explorer la santé mentale des élèves créatifs sur le plan du genre à partir de la perception même de ces élèves viendra donc ajouter des informations complémentaires aux recherches déjà effectuées.

1.3 Question de recherche

Cette recherche essaiera donc de répondre à la question suivante : comment les élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre perçoivent-ils leur santé mentale à l'école?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, la conception binaire traditionnelle du genre sera abordée pour ensuite présenter le modèle dynamique du genre et de la sexualité de Jourian (2015) afin de démystifier les concepts de sexe et de genre. Puis, une théorie du genre sera mise de l'avant afin de comprendre les différents termes suivants : les normes de genre, la non-conformité aux normes de genre ainsi que la créativité sur le plan du genre. Quant à la santé mentale, elle sera présentée à l'aide du modèle de Keyes (2010) afin de pouvoir comprendre ce qu'est la santé mentale à l'école. Pour finir, un modèle explicatif du stress de minorité influençant la santé mentale (Meyer, 2013) sera présenté.

2.1 Le sexe et le genre

Dans le langage commun, le terme « sexe » fait référence aux différences biologiques entre femmes et hommes (Siann, 1994), c'est-à-dire, les différences de nature anatomique des organes génitaux (Dubuc, 2017). À travers le temps, les femmes et les hommes ont formé deux groupes distincts selon ces différences biologiques (Raz, 2016). Dès la naissance, chaque individu se voit attribuer un sexe selon ses organes reproducteurs visibles (Jourian, 2015). En effet, à la naissance, le médecin détermine selon les organes génitaux de l'enfant la case qui sera cochée sur l'acte de naissance, sexe masculin (M) ou sexe féminin (F) (Dubuc, 2017). C'est pourquoi, à l'intérieur de ce mémoire, lorsqu'il sera question de sexe, le terme sexe assigné à la naissance sera utilisé.

Le terme « genre », quant à lui, renvoie plutôt à la façon dont la culture définit ces différences entre femmes et hommes (Siann, 1994). Le genre « est un continuum d'auto-identification généralement entendu comme ayant deux pôles, soit masculin et féminin » (Dubuc, 2017, p. 10). Le genre renvoie donc aux attributs, aux caractéristiques, aux attitudes et aux comportements, masculins ou féminins qui sont acquis à travers l'éducation (Baril, 2015). Ainsi, le genre est un concept social qui dépend de l'éducation et de la culture de la société dans laquelle l'individu se trouve (Gervet, 2017). En effet, le genre catégorise les individus selon des caractéristiques arbitraires et subjectives qui diffèrent de société en société (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020).

2.1.1 La conception binaire traditionnelle du genre

De façon traditionnelle, selon le déterminisme biologique, le genre d'une personne correspond de façon « naturelle » au sexe assigné à la naissance (Baril, 2015; Jourian, 2015). Par exemple, une personne qui naît avec des organes féminins devrait s'identifier comme une femme et alors agir comme telle en adoptant les comportements considérés comme socialement appropriés. Les catégories mises de l'avant par la société sont donc d'avoir un sexe mâle assigné à la naissance et un genre masculin ou d'avoir un sexe femelle assigné à la naissance et un genre féminin (Baril, 2015). Ce paradigme renvoie donc à une conception binaire dans laquelle les catégories sont exclusives et invariables (Baril, 2015).

Ainsi, selon le sexe assigné à la naissance, l'individu se voit également attribuer un genre à la naissance (Ehrensaft, 2011). En effet, dans la société actuelle, dès le moment où un parent sait le sexe assigné à la naissance de son bébé, il attribuera un genre à celui-ci et partagera ceci à son entourage (Ehrensaft, 2011). De cette façon, dès la naissance, un genre sera transmis par l'environnement de l'enfant, et ce, selon la culture de cet environnement. Effectivement, la culture définit ce qu'est être une femme et ce qu'est être un homme en prescrivant des rôles, des responsabilités, des attitudes, des activités et des traits de personnalité à chacune de ces catégories (Heise *et al.*, 2019; Lemaster *et al.*, 2015). Le genre est donc un système social définissant les femmes et les hommes comme différents (Heise *et al.*, 2019) mettant alors de l'avant une dichotomie femme-homme (Siann, 1994).

De cette façon, selon le déterminisme biologique, les concepts de sexe assigné à la naissance et de genre sont divisés en deux catégories femelles/femmes s'opposant aux mâles/hommes. Les modèles théoriques de ce paradigme représentant ces concepts sont donc linéaires et opposent deux extrémités fixes qui sont jugées comme normales (CSMC, 2019). Ces modèles représentent alors le sexe assigné à la naissance et le genre comme une conception binaire, divisant la population en deux catégories fixes et hermétiques, c'est-à-dire l'homme et la masculinité d'un côté qui s'opposent à la femme et la féminité de l'autre côté (Raz, 2016).

Or, cette conception binaire du sexe et du genre ne permet pas de rendre compte de la complexité de ces deux concepts. En effet, cette binarité ne prend pas en compte la fluidité et l'évolution développementale de ces construits chez l'individu (Jourian, 2015). À l'intérieur de ce mémoire, le paradigme du constructivisme social subversif qui place les catégories de sexe assigné à la naissance et de genre dans un environnement social et politique sera adopté (Baril, 2015). Dans

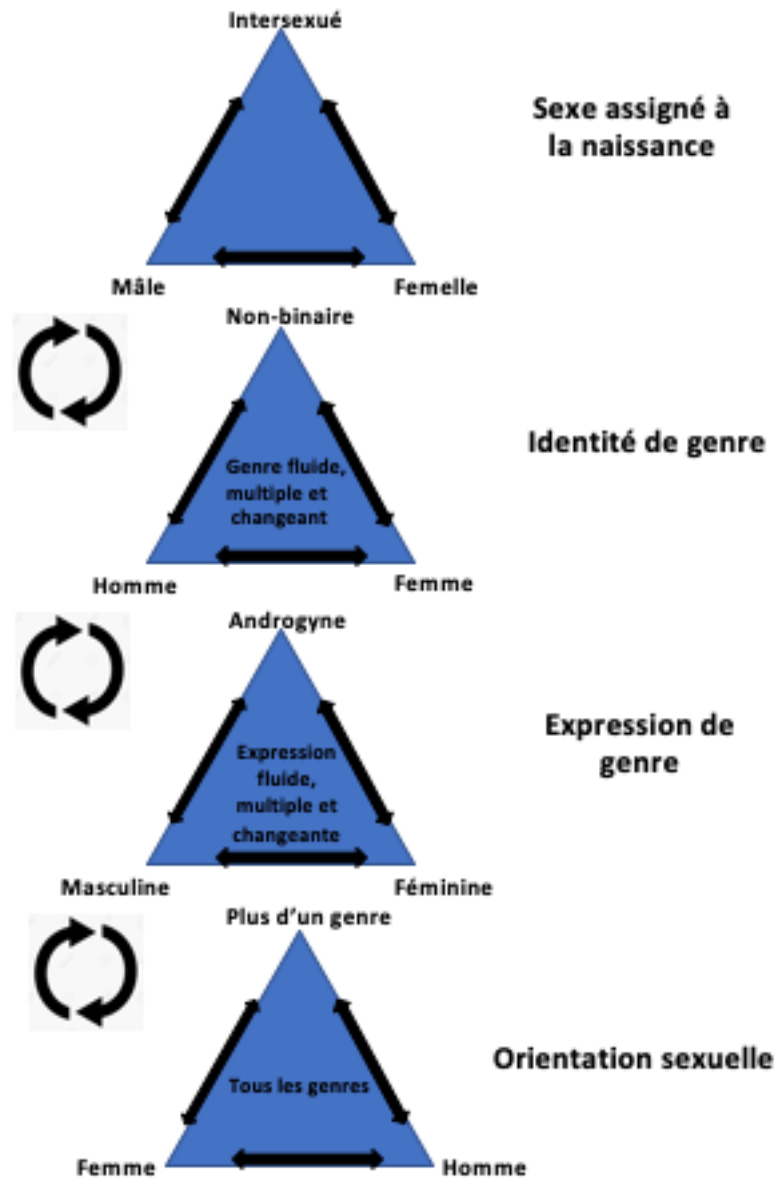
ce paradigme, il y a un désir de résister à la normativité des catégories en les rendant « plus souples et moins coercitives » (Baril, 2015, p. 132). De cette façon, la binarité est critiquée et il y a une reconnaissance des catégories multiples pour le sexe assigné à la naissance et pour le genre. Le sexe assigné à la naissance et le genre sont donc des constructions malléables qui ne doivent pas obligatoirement concorder (Baril, 2015).

2.1.2 Un modèle dynamique du genre et de la sexualité

Jourian (2015) a développé un modèle théorique permettant de comprendre le genre et la sexualité de façon dynamique. Selon ce modèle, les différents concepts, c'est-à-dire, le sexe assigné à la naissance, l'identité de genre, l'expression de genre et l'orientation sexuelle, interagissent et peuvent se rapprocher ou s'éloigner selon la perception de l'individu de la congruence des différents aspects de son identité (Jourian, 2015). Ainsi, à travers le temps, les concepts vont s'influencer et évoluer mettant alors de l'avant que l'individu peut montrer une fluidité entre les catégories selon l'évolution de sa propre perception, de ses connaissances et de son introspection. Cette évolution des diverses identités est également influencée par l'environnement (Jourian, 2015).

À l'intérieur de ce modèle, les différents concepts sont représentés à l'aide d'un triangle ayant trois côtés de différentes longueurs (voir Annexe A pour la version originale, Jourian, 2015). À l'intérieur de ce mémoire, les différents concepts seront représentés à l'aide de triangles équilatéraux tels qu'il est possible de voir à la figure 2.1. Les triangles équilatéraux sont préférés ici puisque de cette façon, toutes les catégories sont vues de façon égale, c'est-à-dire qu'aucune catégorie n'est davantage mise de l'avant.

Figure 2.1 Traduction libre du modèle dynamique du genre et de la sexualité (Jourian, 2015)



Tel que représenté à la figure 2.1, le modèle est constitué de quatre triangles équilatéraux qui permettent de décrire le sexe assigné à la naissance, l'identité de genre, l'expression de genre et l'orientation sexuelle d'un individu. Chaque concept possède trois catégories principales, c'est-à-dire, les extrémités des triangles. Cependant, les flèches entre les extrémités des triangles montrent que ces catégories ne sont pas les seules disponibles et valides. Effectivement, ces flèches montrent le mouvement possible entre les catégories selon la perception personnelle de l'individu, mais également selon les fluctuations individuelles possibles à travers le temps, selon le langage qui évolue, selon la culture et la société qui changent ou selon les situations et

contextes dans lesquels les personnes se retrouvent où la signification des termes peut être différente (Jourian, 2015). De plus, ce modèle se dit dynamique puisque les quatre triangles représentant les concepts peuvent s'influencer en se rapprochant ou s'éloignant selon la perception de l'individu de la congruence entre ces différentes identités (Jourian, 2015). Ce dynamisme est représenté à l'aide des doubles flèches en rond entre les triangles.

Tout d'abord, l'humain a un sexe assigné à la naissance qui se base de façon générale sur les parties génitales visibles du bébé. Les trois catégories du modèle triangulaire; sont mâle, femelle et intersexué. Un individu est intersexué lorsqu'il est considéré comme atypique par le corps médical ou par les constructions sociales au niveau du sexe anatomique et gonadique (Jourian, 2015). Les flèches de ce concept mettent de l'avant la fluidité possible entre les différents sexes assignés à la naissance, c'est-à-dire que les corps peuvent exister de toutes sortes de manières et qu'aucun corps ne constitue la représentation exacte d'une catégorie de sexe assigné à la naissance (Jourian, 2015).

Par la suite, chaque individu a une identité de genre selon sa conception personnelle de son genre, c'est-à-dire comment il se sent cognitivement et émotionnellement par rapport à son corps. L'identité de genre renvoie donc à la façon dont une personne s'identifie, c'est-à-dire au sentiment profond et intime de son genre (Dubuc, 2017). Ainsi, indépendamment du sexe assigné à la naissance, une personne peut s'identifier dans la conception binaire traditionnelle, c'est-à-dire en s'identifiant comme un homme ou comme une femme. Une personne peut également sortir de cette binarité. En effet, il existe une multitude de façons de s'identifier sur le plan du genre : *genderqueer*, bigenre, multigenre et agenré sont quelques exemples de termes qui peuvent être utilisés (Jourian, 2015). Les catégories aux extrémités du triangle de ce modèle sont femme, homme et non-binaire, c'est-à-dire une personne qui ne se situe pas dans le modèle de genre binaire traditionnel femme-homme (Jourian, 2015). Cependant, comme avancées précédemment, d'autres catégories sont possibles puisque les flèches entre les trois extrémités du triangle permettent de comprendre qu'un individu ne doit pas obligatoirement choisir une de ces catégories, mais qu'il peut se trouver entre celles-ci selon la manière dont il s'identifie. Ainsi, un individu peut avoir un genre fluide, multiple et changeant (Pullen Sansfaçon et Medico, 2021). En effet, « la relation qu'une personne entretient avec son propre genre n'est pas toujours fixe et celle-ci pourrait changer dans le temps » (Egale Canada, 2022b, p. 2). Puisque le genre s'appuie sur des repères ainsi que des normes sociales et culturelles elles-mêmes changeantes, le genre est un construit subjectif fluide (Dorais, 2015).

L'expression de genre quant à elle renvoie à ce qui est visible et audible (Jourian, 2015), c'est-à-dire qu'elle est liée aux caractéristiques et comportements observables tels que l'apparence, l'habillement, les inflexions de voix et le langage corporel (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020; Gouvernement du Canada, 2019). Cette expression de genre est souvent influencée par la société qui mettrait de la pression pour que l'individu exprime un genre lié à son sexe assigné à la naissance et ce, peu importe son identité de genre (Jourian, 2015). Cependant, selon ce modèle s'inscrivant dans le paradigme du constructivisme social subversif, l'expression de genre ne doit pas nécessairement correspondre à l'identité de genre (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020; Gouvernement du Canada, 2019; Jourian, 2015). Selon ce modèle, les trois catégories présentées reflètent qu'une personne pourrait exprimer des caractéristiques considérées typiquement masculines, considérées typiquement féminines ou considérées androgynes, c'est-à-dire un mélange des caractéristiques typiquement féminines et typiquement masculines. Afin de s'éloigner de la binarité traditionnelle mettant de l'avant la dichotomie femme-homme (Dhamadar et Fraile-Boudreault, 2020), l'élément clé à retenir ici est que l'expression de genre peut être fluide, multiple et changeante. En effet, encore une fois, les flèches entre les extrémités nous permettent de mettre en lumière la fluidité possible. Jourian (2015) avance même que l'expression de genre serait le concept le plus fluide des quatre concepts puisque la façon d'afficher son genre est en constante évolution et en constante négociation avec les systèmes dans lesquels se trouvent la personne, c'est-à-dire, la société, les institutions et la culture, pour ne nommer que quelques systèmes. Pour illustrer cette idée, l'auteur donne comme exemple un individu qui, à travers une même journée, pourrait changer de multiples fois son habillement ou sa façon d'exprimer son genre selon l'environnement dans lequel il se trouve (Jourian, 2015). Par exemple, un individu pourrait adopter des caractéristiques davantage jugées féminines au travail, présenter une expression de genre jugée davantage masculine lorsqu'il est avec des pairs et exprimer son genre à l'aide d'une combinaison des caractéristiques précédemment montrées dans d'autres milieux. Ainsi, l'expression de genre représente un construit très fluide (Jourian, 2015).

Finalement, l'orientation sexuelle est l'identité liée à l'attirance envers d'autres personnes, que ce soit de façon émotionnelle, romantique, sexuelle, culturelle et/ou relationnelle (Jourian, 2015). Selon le modèle, une personne pourrait être intéressée aux femmes, aux hommes ou aux personnes nonobstant leur genre. Ce dernier élément est étroitement lié aux autres construits puisque l'orientation sexuelle est souvent nommée en fonction de l'autre par rapport à soi. Ainsi, en général, le terme utilisé pour décrire son orientation sexuelle dépend de l'attirance envers

autrui selon sa propre identité de genre et sa propre expression de genre. Or, ce modèle s'éloigne de cette nomenclature typique (lesbienne, gai, bisexuel, hétérosexuel, etc.) dans laquelle il y a une identification à des termes spécifiques selon sa propre identité. En effet, Jourian (2015) se concentre sur l'attraction envers autrui, que ce soit un genre en particulier ou une multitude de genres. Selon cet auteur, ceci permet de laisser le choix aux individus quant aux termes qu'ils veulent utiliser pour s'identifier. Ainsi, ce modèle fait place à une ouverture ainsi qu'une fluidité quant à qui peut utiliser chacun des termes de la nomenclature typique (Jourian, 2015).

Ce modèle dynamique et flexible permet de prendre en compte le fait que le sexe assigné à la naissance, l'identité de genre, l'expression de genre et l'orientation sexuelle ne sont pas fixes et évoluent à travers le temps. En effet, comme mentionné précédemment, les doubles flèches positionnées en cercle entre les concepts mettent de l'avant que ces concepts s'influencent (Jourian, 2015). De plus, ces concepts sont fluides puisqu'ils évoluent selon le développement de l'individu et selon la perception que l'individu va entretenir de lui-même à ses différentes étapes développementales, mais également selon le contexte, la culture ainsi que les systèmes sociaux en place (Jourian, 2015).

2.1.3 Une théorie du développement du genre

La psychologue Ehrensaft (2011; 2012) a développé une théorie du développement du genre inspirée des travaux de Winnicott sur le *true self*, le *false self* et l'*individual creativity*. Celle-ci s'inscrit dans le paradigme du constructivisme social subversif adopté dans ce mémoire puisque cette théorie s'éloigne des catégories binaires du genre en désirant aider chaque enfant à découvrir leur genre authentique (Ehrensaft, 2012). En effet, le genre est vu comme fluide plutôt que dichotomique. Tout être humain, peu importe sa conformité aux normes de genre, a en lui des attributs construits par la société comme féminins et masculins ainsi que des caractéristiques qui défient cette catégorisation binaire (Ehrensaft, 2012). Dans cette théorie, le genre est représenté par une toile qui permet une multitude d'identités de genre ainsi que d'expressions de genre toutes jugées saines et valides (Ehrensaft, 2012). Cette toile du genre est tissée par plusieurs éléments, dont ce qui est inné et acquis par l'enfant, mais également par la culture dans laquelle celui-ci se trouve (Ehrensaft, 2012). Ainsi, chaque individu, de son enfance à la vie adulte, est l'expert de son identité de genre et de son expression de genre et crée une toile du genre qui est unique (Ehrensaft, 2012).

Pour commencer, le *true gender self* est la sensation stable de l'enfant d'être mâle, femelle ou autre (Ehrensaft, 2011). Une traduction libre de ce terme en français pourrait être le soi véritable sur le plan du genre. Cette sensation du *true gender self* ne correspond pas nécessairement au genre assigné à la naissance qui est transmis selon le sexe assigné à la naissance (Ehrensaft, 2011). Ainsi, c'est le soi qui est vrai, ce que l'enfant sent comme authentique et qui se trouve à l'intérieur de lui (Ehrensaft, 2011). Cette sensation du genre se trouve dans la toile formée par les chromosomes, les hormones, les récepteurs d'hormones, les gonades, les parties génitales et les caractéristiques secondaires du sexe, mais de façon encore plus importante, elle se trouve dans le cerveau et dans l'esprit (Ehrensaft, 2011).

Dans cette théorie, l'expression de genre est vue comme les comportements, les actions et les choix faits par l'enfant pour présenter son genre. Cette représentation du genre peut être masculine, féminine, un mélange de caractéristiques ou encore une négation des catégories de genre. Cette expression du genre ne correspond pas nécessairement au *true gender self* (Ehrensaft, 2011).

Par la suite, le *false gender self*, pouvant être traduit par « soi faux sur le plan du genre » [Notre traduction], représente, de manière imagée, le masque que l'enfant porte parfois devant les autres. Cette présentation au monde est basée sur ce qui est attendu de l'enfant par son environnement et ce que celui-ci comprend comme les comportements adaptés à son genre (Ehrensaft, 2011). Si l'enfant vit de la discrimination, de l'humiliation ou des punitions en présentant son *true gender self*, celui-ci peut internaliser qu'il y a quelque chose de mauvais avec son soi véritable et alors adopter des comportements correspondants à son *false gender self* (Ehrensaft, 2011).

Finalement, le *gender creativity*, pouvant être traduit par créativité sur le plan du genre, est la façon unique qu'a chaque enfant de présenter son genre (Ehrensaft, 2011). L'enfant ne peut pas présenter un genre qui est seulement basé sur ce qui se trouve à l'intérieur, c'est-à-dire, son corps, ses sentiments et ses pensées puisqu'il évolue dans un environnement qui l'influence. Puis, il ne peut pas présenter un genre qui est basé seulement sur l'extérieur, c'est-à-dire sa famille ou sa culture puisqu'alors, il se rapprocherait davantage de son *false gender self* que de son *true gender self* (Ehrensaft, 2011). Ainsi, la toile du genre est tissée en intégrant le corps, le cerveau, l'esprit, la psyché qui sont influencés par la culture et la socialisation, permettant alors une identité de genre et une expression de genre authentique (Ehrensaft, 2012). L'enfant crée donc un soi créatif et unique sur le plan du genre (Ehrensaft, 2011). Cependant, la possibilité d'atteindre sa créativité

sur le plan du genre va dépendre de l'environnement, c'est-à-dire que pour atteindre celle-ci, il faut un environnement ouvert et qui soutient l'enfant (Ehrensaft, 2011). De cette façon, selon les interactions complexes entre l'individu et l'environnement à travers le développement de l'individu, le *gender creativity* de chacun évolue vers sa propre unicité de genre.

Le but du jeune et de son entourage est donc de laisser grandir son *gender creativity* afin qu'il se rapproche le plus possible de son true *gender self* respectant alors sa créativité et son unicité. Les attentes de l'environnement sur l'apparence et les comportements selon le genre, qui peuvent être appelées normes de genre, constituent un danger pour le développement de la créativité sur le plan du genre des enfants puisque ceux-ci peuvent alors se sentir contraints d'agir comme il est attendu d'eux, ne respectant alors pas leur authenticité (Ehrensaft, 2011).

2.1.4 Les normes de genre

Le terme « norme » a été abordé en sociologie à la fin du XIX^e siècle pour la première fois par Émile Durkheim (Gervet, 2017). Ce terme décrivait « dans une société donnée et à un moment donné, un comportement social dominant, pratiqué par la très grande majorité des individus et transmis de génération en génération par l'éducation » (Gervet, 2017, p. 59). Ainsi, les normes évoluent et il est possible de dévier par rapport à la norme (Gervet, 2017). Le dictionnaire, quant à lui, décrit les normes comme un « ensemble de règles de conduite qui s'imposent à un groupe social » (Larousse, 2021).

De cette façon, lorsqu'il est question de normes de genre, ce sont les règles à adopter selon son genre. Tel que vu précédemment, la société véhicule des différences entre les genres selon les sexes assignés à la naissance. Ainsi, la société dicte généralement comment les individus devraient être, devraient se percevoir et devraient agir selon la dichotomie typique femme-homme (Heise *et al.*, 2019; Siann, 1994). Les normes de genre sont donc les règles de conduite prescrites par la société concernant les rôles, les comportements, les activités, les attitudes à adopter et les caractéristiques jugées appropriées en fonction du genre, qui doit correspondre au sexe assigné à la naissance (Gouvernement du Canada, 2019; Heise *et al.*, 2019). Ces normes de genre se retrouvent dans plusieurs milieux tels que les familles, les communautés, les écoles, les milieux de travail, les institutions et les médias (Weber *et al.*, 2019). Selon Heise et ses collègues (2019), ces normes de genre sont particulièrement tenaces puisqu'elles font appel à des pensées profondément enracinées associant des comportements, des rôles et des aspects physiques au genre.

Les normes de genre sont transmises dans les différents milieux de vie québécois (Gouvernement du Québec, 2021a). Par exemple, au niveau des jouets, il est véhiculé que les filles devraient aimer davantage les jeux de rôles et les poupées tandis que les garçons devraient préférer les jeux de construction et les camions (Boe et Woods, 2018; Gouvernement du Québec, 2021a). Un autre exemple de normes de genre est lié aux qualités à développer : les filles devraient être calmes et patientes tandis que les garçons devraient aimer bouger (Conseil du statut de la femme, 2016). Au niveau des émotions, certaines normes peuvent également être mises de l'avant: les filles doivent montrer leurs émotions tandis que les garçons doivent les cacher (Gouvernement du Québec, 2021a; UNICEF, 2021). Certaines normes peuvent également être véhiculées par rapport aux intérêts et aux filières éducatives dans lesquelles se distinguer. Par exemple, les filles s'intéressent aux arts et à la mode tandis que les garçons aiment les jeux vidéo et le sport (Conseil du statut de la femme, 2016; Gouvernement du Québec, 2021a). Un autre exemple serait que les mathématiques sont une matière davantage masculine comparée aux langues (Plante *et al.*, 2019). Ces différentes normes de genre ne sont que quelques exemples de normes auxquelles les jeunes peuvent faire face actuellement dans les milieux québécois dans lesquels ils évoluent (Gouvernement du Québec, 2021a)

2.1.4.1 La créativité sur le plan du genre

Selon Ehrensaft (2014), plusieurs termes peuvent être utilisés pour faire référence aux individus qui vivent en dehors des catégories binaires du genre. Pour cet auteur, *gender-nonconforming*, *gender variant*, *gender independant* et *gender creative* seraient tous des termes faisant référence à ces individus.

Comme mentionné dans le chapitre un, dans la littérature actuelle, la majorité des auteurs utilise le terme *gender nonconforming*, ici traduit par non-conformité aux normes de genre, pour faire référence aux individus qui ne correspondent pas aux normes de genre binaires. Les personnes non conformes aux normes de genre s'écartent de ce qui est culturellement associé à leur sexe assigné à la naissance, et ce, selon une société donnée (Airton et Meyer, 2014; Gouvernement du Canada, 2019). Il est important de retenir qu'un individu est jugé non conforme seulement selon une culture spécifique et un contexte historique spécifique (Liben et Bigler, 2008). De cette façon, cette personne n'adopte pas des comportements typiques et/ou n'a pas des caractéristiques conformes selon les normes transmises par la culture qui dictent ce qui est acceptable selon le sexe assigné à la naissance (Van Beusokom *et al.*, 2015). Par exemple, la personne pourrait ne pas choisir les activités, les tâches domestiques, les matières préférées ou

les jouets prescrits selon son sexe assigné à la naissance (Liben et Bigler, 2008). La personne pourrait également différer des normes de genre quant à l'apparence, à l'habillement, à la coiffure, aux inflexions de voix et au langage utilisé (Gouvernement du Canada, 2019). L'individu pourrait aussi ne pas exprimer son genre de façon conforme en choisissant des sports, des loisirs, des styles musicaux et un cercle social qui diffèrent de la majorité du groupe social constitué des individus du même sexe assigné à la naissance (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020). Ainsi, la personne non conforme aux normes de genre peut différer des normes en ce qui a trait à l'expression de genre, c'est-à-dire, qu'elle s'écarte des attentes de féminité et de masculinité de la société (Baams *et al.*, 2013). Une personne non conforme aux normes de genre peut également s'écarter de l'identité de genre culturellement associée à son sexe assigné à la naissance, différant alors des attentes culturelles et sociétales dominantes (Egale Canada, 2022b).

En plus de dépendre du contexte dans lequel l'individu se trouve, la non-conformité aux normes de genre dépend également du stade développemental dans lequel la personne se trouve (Martin-Storey et Baams, 2019). En effet, les normes de genre et la valeur accordée à celles-ci évoluent selon l'âge et peuvent alors influencer la non-conformité aux normes de genre (Lurye *et al.*, 2008). Selon Bennett et ses collègues (2019), les comportements non conformes aux normes de genre tendraient à apparaître dès l'âge de 2 ans. Puis, Zosuls et ses collègues (2016) ont démontré une différence d'exclusion et de victimisation en lien avec la conformité aux normes de genre selon l'âge. De façon générale, les jeunes non conformes aux normes de genre vivent davantage d'exclusion et de victimisation en deuxième année et en quatrième année qu'en maternelle (Zosuls *et al.*, 2016). Puis, à l'adolescence, les normes de genre joueraient un rôle encore plus fort (Bos et Sandfort, 2015). En effet, à l'adolescence, les pairs surveillent l'expression de genre d'autrui et répondent négativement aux expressions de genre non conformes (Ewing-Lee et Troop-Gordon, 2011). Ainsi, durant cette période, la population adolescente met particulièrement de l'accent sur la prescription de normes de genre auprès de leurs pairs.

Comme mentionné dans le premier chapitre de ce mémoire, le terme créatif sur le plan du genre (*gender creative*) développé par Ehrensaft (2011) sera préféré à la non-conformité aux normes de genre. En effet, la connotation positive du terme met de l'avant que toute identité de genre et toute expression de genre sont saines et valides. De plus, ce terme s'éloigne de la conception binaire traditionnelle résonnant alors avec le paradigme du constructivisme social subversif adopté dans ce mémoire. Puis, selon un nouveau guide sur la manière d'aborder la diversité sexuelle et de genre dans les médias (Dorais *et al.*, 2022), ce terme devrait être préféré à non

conformes aux normes de genre. En effet, la non-conformité aux normes de genre implique que les individus « ne sont pas » dans la norme, terme pouvant alors être vu comme péjoratif (Dorais *et al.*, 2022). De façon plus précise, la créativité sur le plan du genre renvoie à une personne qui :

transcende les définitions normatives d'homme/femme de la culture pour tisser de manière créative un sens du genre qui ne vient pas totalement de l'intérieur (le corps, la psyché), ni totalement de l'extérieur (la culture, la perception d'autrui de son genre), mais réside quelque part au milieu [Notre traduction] (Ehrensaft, 2011, p. 5).

Ainsi, un individu créatif sur le plan du genre réussit à se rapprocher de son *true gender self*. Cependant, cela n'est pas nécessairement facile puisque la culture environnante désire imposer ce qui est approprié ou non selon son genre en mettant de l'avant des normes de genre (Ehrensaft, 2011). De cette façon, les jeunes créatifs sur le plan du genre peuvent rencontrer des difficultés dans leurs divers environnements prônant les normes de genre, montrant alors l'importance d'aborder leur santé mentale.

2.2 La santé mentale

Avant de définir ce qu'est la santé mentale, il est important d'aborder ce qu'est la santé. Il existe trois différentes visions lorsqu'il est question de santé. Tout d'abord, la vision pathogène met de l'avant que l'absence de maladie signifie être en santé (Keyes, 2007). Puis, la vision appelée *salutogenic*, en anglais, a été popularisée par Atonosky en 1979 et différents psychologues humanistes tels que Carl Rogers et Abraham Maslow (Keyes, 2007 ; Strümpfer, 1995). Dans celle-ci, la santé est plutôt vue comme quelque chose de positif. L'humain est en santé lorsqu'il a la capacité de bien fonctionner quant à sa pensée, ses émotions et ses comportements (Strümpfer, 1995). Finalement, la troisième approche voit la santé dans son ensemble en voyant l'humain comme entier, unissant alors les deux précédentes approches. Dans cette vision, il est avancé qu'un humain en santé n'a pas de maladie et se trouve dans un état positif quant à ses capacités et son fonctionnement, définition adoptée par l'OMS dès 1948 (OMS, 2006 ; Keyes, 2007).

Le mot mental, du latin classique *mens, mentis* signifie esprit (Larousse, 2020). Ainsi, lorsqu'une vision de la santé expliquée précédemment est appliquée aux aspects psychologiques de l'individu, il est question de santé mentale (Larousse, 2020). À l'intérieur de ce mémoire, la troisième approche de la santé sera appliquée aux aspects psychologiques puisque celle-ci permet de considérer l'humain dans son entièreté. Ainsi, la santé mentale sera abordée dans son penchant positif et son penchant pathologique puisque la santé mentale n'est plus vue comme se

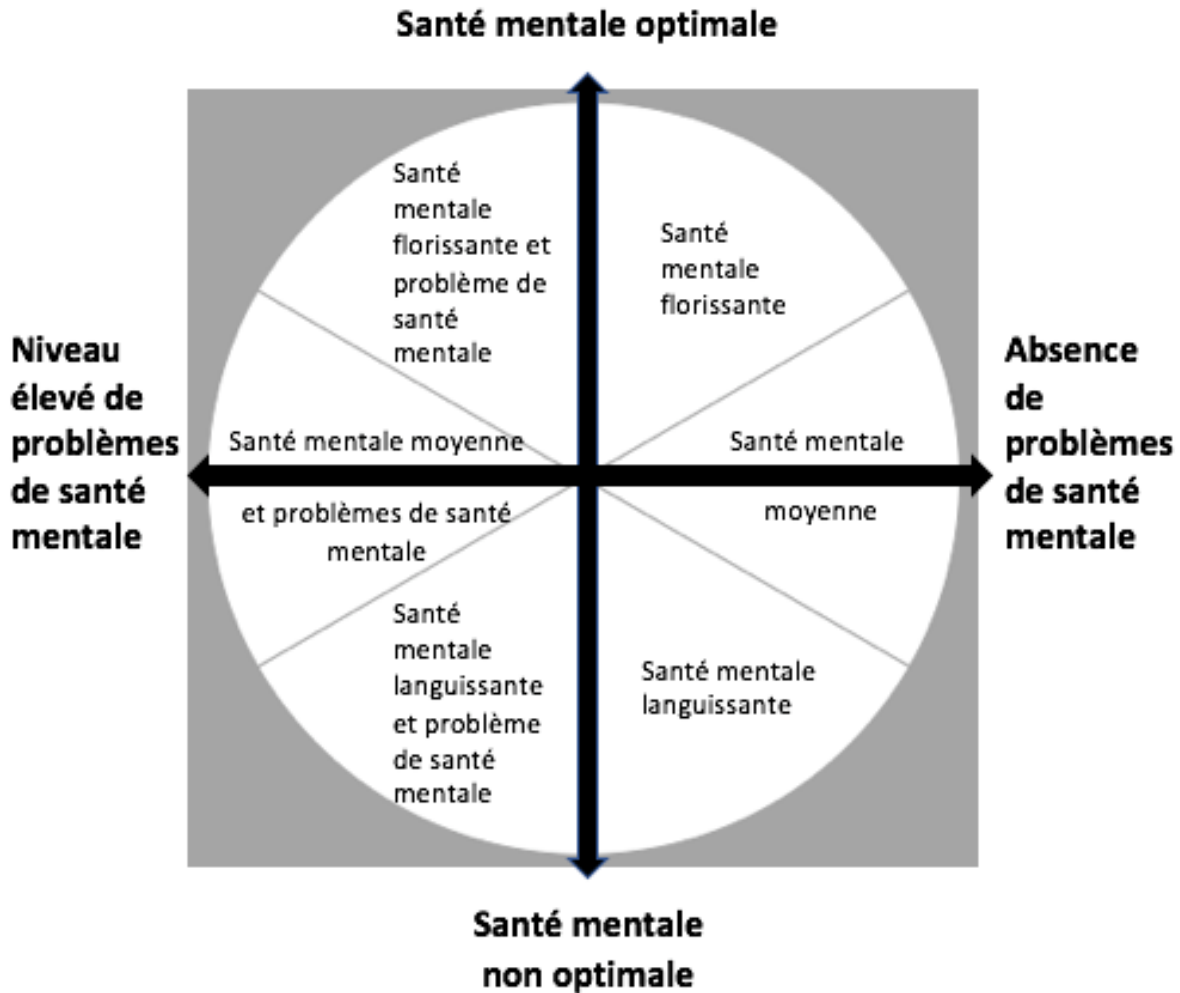
limitant à l'absence de problèmes la concernant (Gilmour, 2014). Pour englober tous ces aspects, le terme *complete mental health* a été théorisé par Keyes (2010). En français, ce terme peut être traduit par santé mentale complète (Doré et Caron, 2017). La santé mentale complète est envisagée selon deux dimensions : les problèmes de santé mentale et la santé mentale positive (ISQ, 2018). Les troubles anxieux, la dépression et les troubles alimentaires sont des exemples de diagnostics de problèmes de santé mentale. Quant à la santé mentale positive, elle est définie comme la perception subjective de bien-être, amenant des sentiments positifs et un bon fonctionnement social (ISQ, 2018). Ainsi, avoir une santé mentale complète correspond à une santé mentale positive optimale et à une absence de problèmes de santé mentale (Doré et Caron, 2017; Gilmour, 2014). Selon Gilmour (2014), l'amélioration de la santé mentale positive est un moyen de diminuer la probabilité d'apparition de problèmes de santé mentale.

La santé mentale positive prend en considération le bien-être émotionnel, le fonctionnement psychologique positif ainsi que le fonctionnement social (Gilmour, 2014; Keyes, 2007). De façon plus précise, le bien-être émotionnel comprend les émotions positives telles qu'être heureux, calme, serein, être intéressé par la vie et être régulièrement de bonne humeur ainsi que la perception d'être satisfait de sa vie, c'est-à-dire, être satisfait de plusieurs domaines de sa vie (Keyes, 2007). Puis, le fonctionnement psychologique positif, également appelé bien-être psychologique, comprend l'acceptation de soi, la croissance personnelle, le fait d'avoir un but dans la vie, l'autonomie, les relations positives avec les autres ainsi que la capacité à sélectionner, gérer et modeler ses environnements pour répondre à ses besoins (*environment mastery*) (Keyes, 2007). Finalement, le troisième élément de la santé mentale positive, le fonctionnement social, est composé de 5 éléments : l'acceptation sociale, l'actualisation sociale, la contribution sociale, la cohérence sociale ainsi que l'intégration sociale. L'acceptation sociale consiste à entretenir une attitude positive envers les différences humaines, mais également les reconnaître et les accepter. Puis, l'actualisation sociale correspond au fait de croire au potentiel d'évolution positive des gens, des groupes et de la société. Quant à la contribution sociale, elle signifie de voir que ses propres actions sont utiles et valorisées par les autres. Avoir un intérêt dans la vie sociale et la société et les trouver signifiants correspond à la cohérence sociale. Pour finir, l'intégration sociale est le fait d'entretenir un sentiment d'appartenance envers une communauté et se sentir non seulement confortable, mais également supporté par celle-ci.

Dans le modèle de la santé mentale complète développé par Keyes (2007), la santé mentale positive, aussi appelée optimale, et les problèmes de santé mentale se trouvent sur deux axes

distincts, mais corrélés (Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé [CCNDS], 2017; Gilmour, 2014). De cette façon, la santé mentale peut être représentée grâce au schéma développé par Keyes (2010) et représentée dans la traduction libre à la figure 2.2, inspirée du Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé (2017) et de la Table régionale en santé mentale de Montréal (2021) (voir Annexe B pour la version originale, Keyes, 2010).

Figure 2.2 Traduction libre du modèle de la santé mentale complète (Keyes, 2010)



Dans ce modèle, l'absence de symptômes de problèmes de santé mentale ne signifie pas que la santé mentale complète est présente pour autant. De plus, la présence de problèmes de santé mentale ne suggère pas automatiquement une absence de santé mentale (CCNDS, 2017). En effet, ce n'est pas parce qu'un individu vit avec un problème de santé mentale qu'il ne peut pas fonctionner en société et s'épanouir dans sa vie (ISQ, 2018). Les individus peuvent donc avoir différents niveaux de santé mentale selon leur santé mentale positive (florissante, moyenne ou

languissante) et selon l'absence ou la présence de problèmes de santé mentale. Une personne a donc une santé mentale complète lorsqu'elle a une santé mentale florissante et n'a pas de problème de santé mentale (Gilmour, 2014). Une personne ayant une santé mentale positive dite florissante ressent un niveau élevé de bien-être émotionnel et psychologique ainsi qu'un niveau élevé de fonctionnement social (Gilmour, 2014). Puis, selon ce modèle, avoir une moins bonne santé mentale peut signifier ne pas avoir de diagnostic de problèmes de santé mentale, mais avoir une santé mentale languissante, c'est-à-dire entretenir une perception subjective négative de sa propre santé mentale. Ainsi, la personne avec une santé mentale languissante n'aura pas un bon bien-être émotionnel ni psychologique et aura un mauvais fonctionnement au niveau social (ISQ, 2018). De plus, une personne pourrait avoir une mauvaise santé mentale puisqu'elle présente des symptômes d'un ou de plusieurs problèmes de santé mentale qui influencent négativement son fonctionnement au quotidien. Finalement, une personne aura une santé mentale positive dite modérée si elle n'est pas considérée comme ayant une santé mentale florissante ni une santé mentale languissante (Gilmour, 2014). Ainsi, cette personne pourrait avoir un bon fonctionnement social, mais ne pas ressentir de bien-être émotionnel ni psychologique, par exemple (Peter *et al.*, 2021).

Ce modèle rejoint la définition de la Commission de la santé mentale du Canada (2019) citée au début du chapitre un et adoptée également par l'Organisation mondiale de la santé (2020b) qui met de l'avant le bien-être de l'individu et sa capacité à se réaliser. C'est cette vision complète de la santé mentale que nous retiendrons ici puisqu'elle est nuancée (Gilmour, 2014). Effectivement, cette vision reliant les problèmes de santé mentale et la santé mentale positive permet de définir la santé mentale de façon complète et permet de prendre en compte la complexité de l'être humain.

2.2.1 La santé mentale à l'école

Le modèle de la santé mentale de Keyes (2010) peut être appliqué à l'école. De cette façon, des élèves avec une santé mentale complète sont des élèves n'ayant pas de problèmes de santé mentale et ayant une santé mentale positive florissante. Une santé mentale florissante à l'école se traduit par une perception subjective de bien-être et des sentiments positifs ressentis à l'école. De plus, une santé mentale florissante à l'école signifie aussi avoir un bon fonctionnement social dans ce milieu.

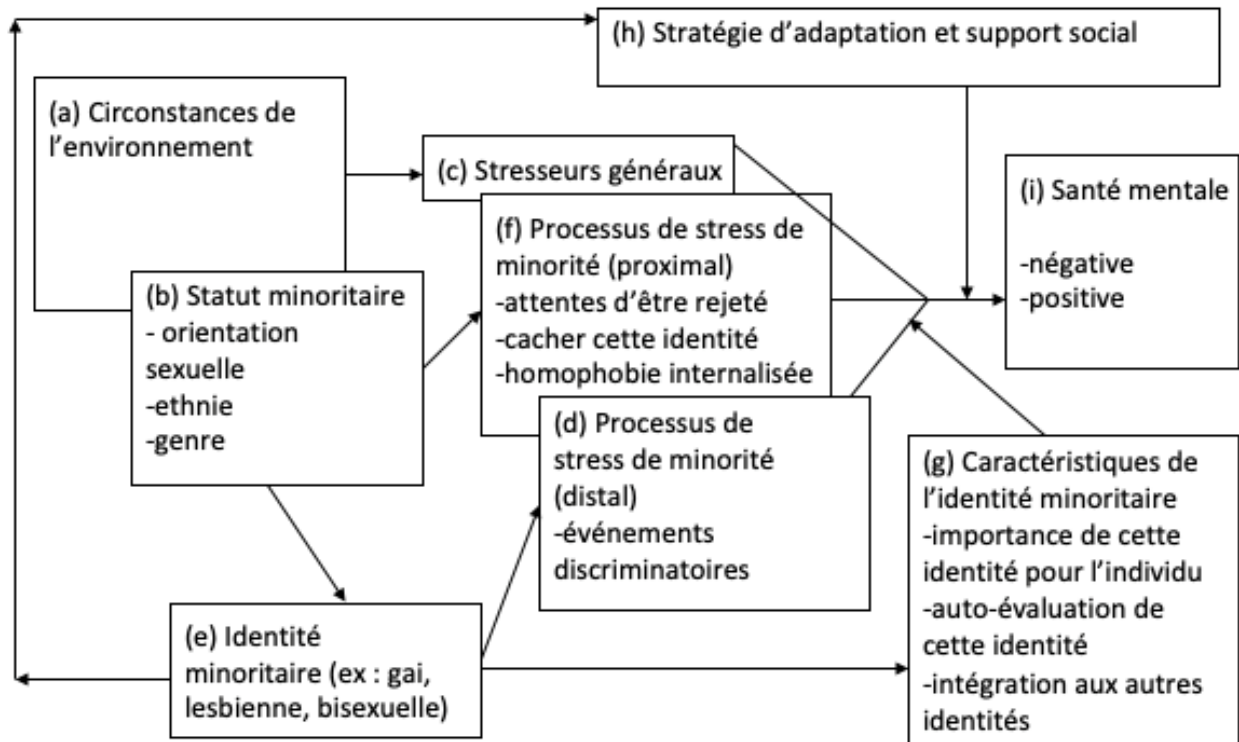
Par la suite, l'application de ce modèle à l'école permet également de comprendre que ce n'est pas parce que des élèves ont un diagnostic de problèmes de santé mentale qu'ils ont automatiquement une mauvaise santé mentale à l'école (TRSMM, 2021). En effet, certains élèves peuvent vivre avec un diagnostic quelconque, mais recevoir un soutien adéquat, ressentir du bien-être et s'accomplir à l'école. Puis, ce modèle permet également de mettre en lumière que d'autres élèves peuvent ne pas avoir de problèmes de santé mentale, mais avoir une santé mentale languissante (TRSMM, 2021). Par exemple, certains élèves peuvent vivre un problème tels qu'un deuil, de l'intimidation ou une rupture amoureuse et peuvent alors vivre de la détresse, et ce, sans diagnostic de problèmes de santé mentale (TRSMM, 2021).

Ainsi, de façon plus générale, selon la vision de la santé mentale adoptée par la Commission de la santé mentale du Canada (2019) et par l'OMS (2020b), les élèves ayant une bonne santé mentale à l'école ressentent un sentiment de bien-être et sont capables de se réaliser dans ce milieu (CSMC, 2019). De plus, ils sont outillés pour surmonter les défis présents dans le milieu scolaire pour ensuite accomplir un travail productif et fructueux (CSMC, 2019). Finalement, les élèves avec une bonne santé mentale peuvent contribuer à la vie de leur milieu scolaire (CSMC, 2019).

2.3 Un modèle de stress de minorité

Meyer (2013) a élaboré un modèle pour expliquer les éléments influençant la santé mentale chez les individus issus des minorités sexuelles. Comme mentionné dans le chapitre un, un individu fait partie d'une minorité sexuelle lorsque sur le plan de l'orientation sexuelle, il diffère de la majorité de la société, c'est-à-dire qu'il n'est pas hétérosexuel (Gouvernement du Canada, 2019; Martin-Storey et Baams, 2019). Ce chercheur a élaboré ce modèle pour expliciter les stressseurs supplémentaires vécus par ces personnes (Meyer, 2013). Ce modèle a ensuite été repris afin d'expliquer les stressseurs supplémentaires vécus par toute personne faisant partie d'une minorité. Par exemple, ce modèle peut être utilisé avec les individus issus d'une minorité de genre ou d'une minorité ethnique. Ce modèle représenté par un schéma (Figure 2.3, voir Annexe C pour la version originale, Meyer, 2013) permet d'expliquer l'environnement hostile créé par la discrimination, la stigmatisation et les préjugés vécus par les individus issus d'une minorité.

Figure 2.3 Traduction libre du modèle de stress de minorité (Meyer, 2013)



Tout d'abord, chaque individu peut vivre des circonstances générales de l'environnement (boîte a) qui peuvent être stressantes (boîte c). Par exemple, la pandémie de COVID-19 est une circonstance de l'environnement qui a pu amener du stress chez tout individu. Puis, le fait de faire partie d'une minorité (boîte b) vient influencer les stressés vécus par les individus. En effet, les personnes faisant partie d'une minorité peuvent vivre des stressés supplémentaires (boîtes d et f) (Meyer, 2013). Pour commencer, le fait d'avoir un statut minoritaire vient ajouter des stressés distaux, indépendants de la perception entretenue à leurs propos (boîte d). Par exemple, ces personnes peuvent vivre davantage de discrimination et de violence dans leur quotidien en raison de leur statut minoritaire. S'ajoutent à ces stressés distaux des stressés proximaux qui dépendent de la perception de l'individu (boîte f). La perception de soi et la façon dont les attitudes sociales négatives ont été internalisées sont des exemples de stressés proximaux qui peuvent influencer la santé mentale puisqu'elles viennent influencer la perception des stressés vécus par l'individu (Meyer, 2015). Par exemple, un individu qui fait partie d'une minorité sexuelle peut s'attendre à être rejeté ou encore avoir internalisé des pensées homophobes venant alors lui ajouter du stress. Ces stressés distaux et proximaux s'influencent puisque le fait de vivre certains stressés distaux tels que le rejet va venir influencer la perception de l'individu face à

d'autres situations (Meyer, 2013). Par exemple, pour ce même individu faisant partie d'une minorité sexuelle, s'il vit une expérience de violence liée à son homosexualité (stresseur distal), il sera plus vigilant dans des situations futures qui sont similaires et s'attendra davantage à vivre du rejet (stresseur proximal), augmentant alors le stress ressenti.

Par la suite, les caractéristiques de l'identité minoritaire peuvent également influencer le stress vécu (boîte g). Selon l'importance de cette identité pour l'individu, l'auto-évaluation qu'elle en fait et l'intégration de celle-ci avec ses autres identités, l'influence des stresseurs sera différente sur la santé mentale (Meyer, 2013). Par exemple, une personne pour qui le fait de faire partie d'une minorité sexuelle est une caractéristique très importante de son identité, mais qui n'associe pas cette identité à une force (auto-évaluation) et qui a de la difficulté à intégrer celle-ci à ses autres identités vivra de façon plus négative les stresseurs qui auront alors une influence négative sur sa santé mentale.

Selon ce modèle, certaines opportunités vécues grâce à l'identité minoritaire (boîte e) constituent des facteurs de protection, pouvant alors améliorer la santé mentale (boîte h) (Meyer, 2003). Tout d'abord, les opportunités d'affiliation et les stratégies d'adaptation développées par l'individu peuvent être des facteurs de protection importants. Selon Toomey et ses collègues (2018), face au stress de minorité, la population adolescente 2SLGBTQ+ fait appel à trois différents types de stratégies d'adaptation. La première stratégie est une stratégie spécifique aux minorités sexuelles telle que s'impliquer dans des organisations 2SLGBTQ+ (Toomey *et al.*, 2018), étant alors une stratégie liée aux opportunités d'affiliation. Essayer de trouver des informations et des services pour les jeunes 2SLGBTQ+ est un autre exemple de stratégie spécifique aux minorités sexuelles (Toomey *et al.*, 2018). Puis, face au stress de minorité, les jeunes 2SLGBTQ+ utilisent également des stratégies alternatives telles que se trouver des amis davantage ouverts et passer du temps dans des environnements dans lesquels ils se sentent bien lorsqu'ils font face à des environnements hostiles (Toomey *et al.*, 2018). Finalement, la population adolescente 2SLGBTQ+ utilise des stratégies cognitives pour faire face au stress de minorité (Toomey *et al.*, 2018). Éviter certaines personnes, essayer de penser à autre chose et imaginer un meilleur futur sont des exemples de stratégies cognitives qui peuvent être adoptées (Toomey *et al.*, 2018).

Pour finir, le support social (boîte h) obtenu peut être un facteur de protection vécu grâce à l'identité minoritaire (boîte e), pouvant alors influencer positivement la santé mentale (Meyer, 2013). Plusieurs études avancent d'ailleurs que le support social d'adultes est un facteur de

protection important pour développer une meilleure santé mentale chez les jeunes issus de minorités (Burningham et Weiler, 2021; Drevon *et al.*, 2016; Gastic et Johnson, 2009). Selon une revue systématique de Burningham et Weiler (2021), le fait d'avoir un mentor est associé à un développement positif chez les jeunes 2SLGBTQ+. Un mentor est un adulte qui fait partie du réseau social du jeune, que ce soit un adulte de l'école, un adulte d'un regroupement de loisirs ou un adulte de la famille élargie, pour ne nommer que quelques exemples (Burningham et Weiler, 2021). Ce mentor promeut de façon positive le développement chez le jeune, s'implique dans la vie du jeune, fournit un support social et est un modèle pour le jeune (Burningham et Weiler, 2021). Lorsqu'un jeune 2SLGBTQ+ a un mentor, ce jeune a, entre autres, plus de probabilité de finir son secondaire (Drevon *et al.*, 2016). Selon Gastic et Johnson (2009), les mentors, et spécialement les mentors qui font partie du personnel enseignant, sont positifs pour la persévérance scolaire, c'est-à-dire, que les jeunes 2SLGBTQ+ ayant un mentor ont plus de probabilité de poursuivre aux études supérieures. Ainsi, Gastic et Johnson (2009) mentionnent que la présence d'adultes à l'école qui peuvent offrir du soutien positif aux élèves et qui peuvent être des modèles est primordiale pour les milieux scolaires. Miranda et ses collègues (2018), quant à eux, avancent que le support reçu à l'école est important pour les élèves étant victimes d'intimidation. En effet, les adolescentes et les adolescents qui sont victimes d'intimidation en milieu scolaire et qui rapportent recevoir un soutien élevé des adultes de leur école ont une satisfaction face à la vie plus élevée que les élèves qui rapportent avoir peu de soutien des adultes de leur milieu scolaire (Miranda *et al.*, 2018). Ainsi, selon ces auteurs, tous les adultes de l'école peuvent montrer du support aux élèves et améliorer leur bien-être (Miranda *et al.*, 2018). Puis, selon Miranda *et al.* (2018), le support reçu à la maison, c'est-à-dire de la famille, peut également augmenter la satisfaction face à la vie chez les élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire. En effet, même si la victimisation se déroule en milieu scolaire, les adultes à la maison sont une source de support non négligeable pour le bien-être des adolescentes et des adolescents (Miranda *et al.*, 2018).

Selon Martin-Storey (2016) et Rieger et Savin Williams (2012), le modèle de stress de minorité pourrait constituer une clé de compréhension d'un faible bien-être psychologique chez les jeunes non conformes aux normes de genre puisque celui-ci expliquerait la discrimination, la stigmatisation et les stress vécus par ceux-ci en raison de leur statut minoritaire. De cette façon, le modèle de Meyer (2013) pourrait aider à comprendre pourquoi les individus faisant partie de cette minorité ont une plus grande probabilité d'avoir une mauvaise santé mentale.

2.4 Objectifs spécifiques

En lien avec la question de recherche, l'objectif général de ce mémoire est d'explorer la perception de la santé mentale à l'école d'élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre. Après avoir défini les concepts et avoir opérationnalisé certains de ces concepts à l'aide de schémas, il est possible d'exposer les objectifs spécifiques de cette étude :

- 1) Explorer la perception entretenue d'élèves créatifs sur le plan du genre à propos des normes de genre qui sont présentes dans le milieu scolaire,
- 2) Explorer la perception entretenue d'élèves créatifs sur le plan du genre à propos de leur santé mentale à l'école, et ce, à l'aide de divers indicateurs en lien avec leur expérience scolaire :
 - leur sentiment de bien-être dans le milieu scolaire,
 - les stressseurs distaux et proximaux présents dans le milieu scolaire,
 - les stratégies d'adaptation développées dans le milieu scolaire,
 - le soutien social ressenti dans le milieu scolaire, autant des acteurs scolaires que des pairs.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les divers éléments méthodologiques de la recherche seront exposés. Pour commencer, la posture de l'étudiante-chercheuse sera explicitée. Par la suite, les caractéristiques de l'approche méthodologique choisie, les méthodes de collecte de données, l'échantillon de la recherche et l'analyse des données seront abordés. Pour terminer, certaines considérations éthiques seront expliquées.

3.1 Posture de l'étudiante-chercheuse

L'étudiante-chercheuse adopte une posture anti-oppressive, c'est-à-dire qu'elle désire reconnaître la différence de pouvoir entre elle et les personnes participant à son étude et désire que sa recherche fasse la promotion d'un rebalancement de ce pouvoir (Larson, 2008). Ainsi, le partage du pouvoir ainsi que l'établissement de relations qui sont égalitaires sont des éléments importants de cette recherche (Larson, 2008). Afin de s'assurer d'adopter cette posture, l'étudiante-chercheuse met de l'avant plusieurs éléments. Tout d'abord, l'étudiante-chercheuse fait preuve de réflexivité afin de comprendre la différence de pouvoir entre sa position de chercheuse et la position des personnes participant à la recherche (Larson, 2008). De plus, afin de promouvoir l'*empowerment* des personnes participantes, une méthode de récit de vie a été choisie. En effet, cette méthode permet de leur laisser la parole puisqu'elles sont elles-mêmes les expertes de leur expérience, montrant alors l'importance de les écouter et de prendre sérieusement ce qu'elles ont à dire sur celle-ci (Larson, 2008). Puis, afin de s'inscrire dans cette approche anti-oppressive, l'étudiante-chercheuse a développé une collaboration avec l'organisme communautaire *Project 10* qui vise à bâtir un monde où les jeunes 2SLGBTQ+ sont en sécurité et qui fait la promotion du bien-être personnel, social, sexuel et mental chez les jeunes issus des communautés 2SLGBTQ+ (Project 10, 2022). Cette collaboration a permis à l'étudiante-chercheuse de faire réviser le canevas de récit de vie (voir Annexe D) ainsi que le protocole d'entretien (voir Annexe E) par la personne coordonnatrice des activités trans. L'expertise de cet organisme a donc permis à l'étudiante-chercheuse de s'assurer que ces différents outils soient respectueux et non-oppressifs. Par la suite, l'étudiante-chercheuse a créé une collaboration avec l'organisme *Jeunes identités créatives* qui supporte les jeunes trans, non-binaires, créatifs et fluides sur le plan du genre et qui célèbre l'autodétermination des enfants et des jeunes (Jeunes

identités créatives, 2022). Ainsi, l'opinion et l'expertise de cet organisme ont été prises en compte afin d'élaborer un recrutement adapté à la clientèle de l'organisme.

3.2 Approche méthodologique

Afin d'atteindre l'objectif général, une approche qualitative descriptive est adoptée. En effet, cette recherche s'intéresse à la subjectivité des élèves participants afin de décrire le phénomène (Gaudreau, 2011). Plus précisément, cette étude aborde la perception qu'entretiennent des élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre à propos des normes de genre du milieu scolaire et à propos de leur santé mentale. L'approche qualitative descriptive permet donc de comprendre, de découvrir le sens et de décrire le phénomène souhaité (Fortin et Gagnon, 2016). L'approche qualitative descriptive met de l'avant que les résultats obtenus sont près des données collectées, restant ainsi près du discours des personnes participant à la recherche (Sandelowski, 2010). Ainsi, cette approche a permis de décrire l'expérience des jeunes créatifs sur le plan du genre, et ce, selon leur point de vue (Neergaard *et al.*, 2009). De plus, l'approche qualitative descriptive permet de produire un savoir qui s'inscrit dans une culture, un contexte et une temporalité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), élément important pour cette recherche puisqu'un individu peut s'écarter des normes de genre seulement selon une culture spécifique et un contexte historique spécifique (Liben et Bigler, 2008).

Puis, cette recherche est exploratoire puisqu'elle « examine un phénomène pour le comprendre sans recourir à des hypothèses préalables, mais en suivant un raisonnement inductif » (Gaudreau, 2011, p. 86). De plus, le niveau de connaissances faible sur la perception entretenue par ces personnes permet d'aborder cette recherche au niveau exploratoire (Fortin et Gagnon, 2016).

3.3 Méthodes de collecte de données

3.3.1 Le récit de vie

La méthode principale de collecte de données qualitative sélectionnée est le récit de vie. Le récit de vie est une forme particulière d'entretien narratif, c'est-à-dire un entretien dans lequel il est demandé à la personne participant à la recherche de raconter une partie de son expérience vécue (Bertaux, 2016). Selon Bertaux (2016), dès qu'il y a une description d'un épisode quelconque de l'expérience vécue sous forme narrative, il y a du récit de vie. À l'intérieur de cette recherche, la perception de la santé mentale à l'école ainsi que la perception des normes de genre à l'école des élèves créatifs sur le plan du genre ont été obtenues à l'aide de l'incitation suivante :

« J'aimerais que tu me parles de ton expérience à l'école » (Voir Canevas Récit de vie, Annexe D). De cette façon, le jeune a été amené à raconter une partie de son expérience et plus particulièrement, son expérience du milieu scolaire. Ainsi, les jeunes créatifs sur le plan du genre ont été invités à partager leur représentation de leur propre cheminement à l'école (Tétreault, 2014). Le récit de vie a été choisi comme méthode principale de collecte de données puisque cette forme d'entretien permet de capturer la complexité et la subtilité de l'expérience des individus participants (Tétreault, 2014). En effet, cette méthode permet d'être près de l'histoire de la personne interviewée en amenant des détails inédits et percutants (Tétreault, 2014). Puis, selon Tétreault (2014), le dialogue entre le narrateur et l'étudiante-chercheuse « contribue à rehausser l'exploration, tout en ajoutant des dimensions émotionnelles, empiriques, subjectives et réelles. » (p. 300) Ainsi, les récits de vie des jeunes créatifs sur le plan du genre sont des productions narratives codéveloppées avec l'étudiante-chercheuse (Bernard, 2014).

De plus, dans les récits de vie, les personnes participant à la recherche sont considérées comme des acteurs se trouvant dans un contexte socioculturel spécifique et jouant alors un rôle dans la connaissance de ce contexte (Bernard, 2014). Comme mentionné précédemment, les normes de genre sont campées dans un contexte culturel et une époque précise (Liben et Bigler, 2008). Ainsi, les jeunes créatifs sur le plan du genre font partie d'un contexte socioculturel et ont un rôle dans la connaissance de ce contexte. Les personnes participant à la recherche sont donc des agents compétents (Bernard, 2014). Chaque individu participant est non seulement un expert de sa propre histoire, mais il est également un « être réflexif qui ne se contente pas de vivre le temps, mais se l'approprie de façon cognitive » (Bernard, 2014, p. 3). De cette façon, le récit de vie permet aux élèves participants de raconter leur perception de ce contexte socioculturel et de raconter comment ils se l'approprient.

Afin de rendre l'élève participant à l'aise, l'entretien s'est effectué en deux phases. La première phase consistait à commencer avec deux activités brise-glaces. Ainsi, l'entretien débutait avec une première activité brise-glace dans laquelle l'élève était amené à partager un objet qui le représente à l'étudiante-chercheuse. Par la suite, une image de la binarité traditionnelle fille/garçon était présentée à l'élève afin qu'il partage ce que cette image lui évoque et ce qu'il en pense. Selon Bertaux (2016), l'expérience des sujets est toujours passée à travers un filtre et les intérêts de connaissance du chercheur font partie de ce filtre, orientant alors l'entretien. De cette façon, cette image permettait d'introduire un filtre en mettant de l'emphase sur les normes de genre et l'opinion des élèves créatifs sur le plan du genre vis-à-vis ce thème. Après ces deux

activités brise-glace, la phase deux de l'entretien débutait. Comme mentionné précédemment, l'étudiante-chercheuse invitait l'élève participant à raconter son vécu à l'école. Lorsque le jeune avait de la difficulté à partager son histoire ou lorsqu'il ne savait pas par où commencer, l'étudiante-chercheuse lui proposait de fonctionner par chapitres de vie (Tétreault, 2014). L'étudiante-chercheuse commençait alors par inciter l'élève créatif sur le plan du genre à raconter son arrivée à l'école en l'encourageant à parler de ce qu'il se rappelait de son arrivée et son vécu en secondaire un. Puis, l'étudiante-chercheuse l'invitait ensuite à aborder les différentes années du secondaire pour se rendre à sa situation actuelle. Finalement, selon les thèmes mentionnés par l'élève durant son récit de son expérience à l'école, l'étudiante-chercheuse abordait certaines thématiques liées au vécu à l'école telles que les normes de genre présentes dans le milieu scolaire et sa santé mentale à l'école, à l'aide de divers indicateurs de l'expérience scolaire, c'est-à-dire, les émotions ressenties dans ce milieu, les situations jugées stressantes à l'école par l'élève participant, les stratégies développées afin de se sentir bien à l'école et le soutien social ressenti à l'école (voir Annexe D).

Les récits de vie étaient d'une durée approximative de 60 minutes. Avant et après le récit de vie, un protocole, inspiré des travaux de Louise Gaudreau (2011), était suivi par l'étudiante-chercheuse (voir Annexe E). Ce protocole visait à guider le rapport entre les élèves et l'étudiante-chercheuse avant et après l'entretien. En effet, celui-ci précisait non seulement les informations importantes à rappeler aux élèves participants, mais visait également à instaurer un climat de confiance entre les élèves et l'étudiante-chercheuse (Gaudreau, 2011). De façon plus précise, avant le récit de vie, l'étudiante-chercheuse se présentait et partageait ses propres pronoms à utiliser lorsque les élèves s'adressaient à elle. Avant de poursuivre, elle demandait aux élèves quels pronoms devaient être utilisés durant l'entretien lorsqu'elle s'adressait à ceux-ci. Les jeunes créatifs sur le plan du genre ne s'identifient pas nécessairement à leur sexe assigné à la naissance ni au genre associé à celui-ci. Le fait de demander les pronoms aux élèves participants permettait alors de s'assurer d'être respectueux dans la façon de s'adresser à ceux-ci et d'être en congruence avec comment ils s'identifient.

Suite à une discussion avec l'organisme *Jeunes identités créatives*, il a été convenu que l'endroit de l'entretien allait être déterminé directement par les élèves désirant participer à cette recherche. Ainsi, chaque élève créatif sur le plan du genre qui voulait participer a déterminé s'il préférait faire l'entretien par Zoom ou en présentiel au local de l'organisme *Jeunes identités créatives*. Tout d'abord, la pandémie de COVID-19 a été un élément à considérer puisque certains jeunes

auraient pu être plus ou moins à l'aise de faire un entretien en présentiel. Par la suite, même si son local est à Montréal, l'organisme *Jeunes identités créatives* offre des services en ligne. De cette façon, plusieurs jeunes qui utilisent leurs services n'habitent pas à Montréal. En effet, selon le directeur de cet organisme communautaire, plusieurs jeunes viendraient de Québec, de Sherbrooke et de diverses régions éloignées. L'option de faire l'entretien par Zoom a donc permis d'accommoder plusieurs jeunes. Cependant, l'option d'effectuer l'entretien en présentiel est restée disponible pour les jeunes qui préféraient celle-ci. Ainsi, quatre entretiens se sont effectués via la plateforme Zoom. Puis, deux entretiens se sont effectués dans un local de l'Université du Québec à Montréal. Le local de *Jeunes identités créatives* n'étant pas disponible au moment voulu par ces deux élèves, un local de l'Université du Québec à Montréal leur a été proposé. Ces deux élèves ont donc accepté d'effectuer leur entretien à cet emplacement. Finalement, les entretiens effectués sur la plateforme Zoom ont été directement enregistrés sur celle-ci et les entretiens effectués en présentiel ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique.

3.3.2 Le journal de bord

Un journal de bord a été utilisé afin de permettre un travail réflexif pendant la recherche, permettant à l'étudiante-chercheuse d'exprimer « ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner des informations qu'[elle] juge importantes » (Valéau et Gardody, 2016, p. 80). En effet, l'étudiante-chercheuse a pris des traces écrites des événements afin de soutenir le processus de réflexion et de découverte (Baribeau, 2005). Dans ce journal de bord, elle a fait entre autres la narration d'idées, d'émotions, de pensées, de décisions et de faits (Baribeau, 2005). Ce journal de bord avait trois buts, c'est-à-dire, « se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et [l'étudiante-chercheuse] à la fois comme [observatrice] et comme analyste [et] se regarder soi-même comme un autre » (Baribeau, 2005, p. 108).

3.4 Échantillon de la recherche

Pour effectuer le recrutement des élèves voulant participer à cette recherche, certains critères de sélection ont été mis de l'avant. Tout d'abord, les sujets devaient être inscrits dans une école secondaire du Québec. Puis, ces élèves devaient se considérer comme étant créatifs sur le plan du genre.

Afin de procéder au recrutement des élèves du secondaire participant à cette recherche, l'organisme communautaire *Jeunes identités créatives* a été approché. Une collaboration entre cet organisme et l'étudiante-chercheuse a été établie et a permis de s'entendre sur le meilleur

moyen de partager cette recherche aux jeunes de l'organisme. Ainsi, *Jeunes identités créatives* a proposé de partager une affiche de recrutement ainsi qu'un formulaire *Google Form* pour cette recherche sur leur page *Facebook*. Les jeunes intéressés à participer ont alors complété le formulaire *Google Form* demandant des informations telles que leur nom, leur âge, leur adresse courriel et leurs pronoms. Ce formulaire demandait également si le jeune fréquentait l'école secondaire, critère d'inclusion de cette recherche. De plus, le jeune voulant participer pouvait également se décrire brièvement dans une boîte optionnelle qui demandait : « Parlez-nous de vous ». Finalement, si le jeune avait des questions sur la recherche, il y avait également un endroit où il pouvait les écrire dans ce formulaire.

Huit personnes ont répondu au formulaire *Google Form*. Cependant, une de ces personnes ne répondait pas aux critères de sélection puisqu'elle ne fréquentait pas l'école secondaire. Ainsi, l'étudiante-chercheuse a pu contacter directement par courriel les sept jeunes qui avaient démontré leur intérêt et qui répondaient aux critères de sélection. L'étudiante-chercheuse a alors envoyé les informations importantes de la recherche et leur a demandé s'ils étaient toujours intéressés à participer à celle-ci. Quatre jeunes ont alors répondu qu'ils étaient toujours intéressés. L'étudiante-chercheuse a donc pris rendez-vous avec ces jeunes selon les modalités préférées, soit en Zoom ou en présentiel, au moment sélectionné par ceux-ci. L'étudiante-chercheuse a également envoyé le formulaire de consentement en mentionnant que les éléments clés allaient être discutés également avant l'entretien. Pour les récits de vie, Tétreault (2014) suggère un échantillonnage en boule de neige, c'est-à-dire de demander aux personnes participantes s'ils recommandent une autre personne. De cette façon, à la fin de chaque entretien, l'étudiante-chercheuse demandait aux jeunes s'ils connaissaient des pairs qui répondaient aux critères d'inclusions et qui pourraient vouloir participer. Suite à ces demandes, deux autres personnes ont manifesté leur intérêt en remplissant le *Google Form*. L'étudiante-chercheuse a donc pu les contacter en leur communiquant les informations importantes. Les six entretiens avec les six jeunes voulant participer ont donc été effectués entre le 31 mai et le 10 juin 2022. Cette construction progressive a donc permis d'obtenir un échantillon final de six élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre.

Selon Bertaux (2016), pour ce qui est de l'échantillon, il faut une série de cas, et non un seul cas, afin de pouvoir effectuer leur comparaison impliquant alors des similitudes, mais également des différences entre ceux-ci. Ainsi, il faut un petit nombre raisonnable de récits de vie de personnes qui font l'expérience du même monde social afin de pouvoir effectuer cette comparaison (Bertaux,

2016). Ainsi, après le sixième entretien, l'étudiante-chercheuse a constaté que les six récits de vie des élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre lui permettaient cette comparaison de cas de la même mosaïque sociétale puisque ceux-ci comportaient des similitudes, mais également des différences (Bertaux, 2016). De plus, toujours selon Bertaux (2016), à l'intérieur d'un mémoire, lorsque le sujet de la recherche est bien délimité, quelques récits de vie bien analysés sont suffisants afin de créer de riches descriptions issues de l'analyse. Ces quelques récits de vie permettent de voir apparaître des récurrences, mais également de faire émerger des hypothèses intéressantes (Bertaux, 2016). L'échantillon de six élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre semblait donc suffisant.

Par conséquent, l'échantillon final était composé de six élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre âgés entre 14 et 16 ans et, plus précisément, une personne de 14 ans, une personne de 15 ans et quatre personnes de 16 ans. Quant aux niveaux scolaires, une personne était en secondaire deux, une en secondaire trois, trois en secondaire quatre et finalement une en secondaire cinq. La moitié de l'échantillon fréquentait une école publique tandis que l'autre moitié allait à l'école privée. Cet échantillon comprenait des jeunes s'identifiant comme étant trans, non-binaires, fluides et cisgenres. De façon plus précise, il y avait deux personnes cisgenres avec une expression de genre non conforme aux normes de genre, une personne non-binaire, une personne de genre fluide et deux personnes trans. De cette façon, tous les jeunes de l'échantillon étaient créatifs sur le plan du genre puisqu'ils transcendaient la conception binaire traditionnelle et tissaient alors de manière créative leur genre (Ehrensaft, 2011). De plus, ces élèves nommaient tous qu'ils faisaient partie des communautés 2SLGBTQ+. Aucun jeune de l'échantillon n'était issu de la diversité ethnique et aucun ne faisait partie des minorités visibles. Pour finir, la majorité des élèves habitaient dans la grande région métropolitaine.

3.5 Analyse des données

Selon Bertaux (2016), l'analyse des premiers entretiens doit se commencer dès la fin de ceux-ci, et ce, avant d'en effectuer d'autres. Ainsi, suite au premier entretien, celui-ci a été retranscrit en verbatim à partir de l'enregistrement et à l'aide du logiciel Word. Cette transcription a permis un premier degré d'analyse du premier cas qui a également permis d'ajuster le protocole d'entretien ainsi que le canevas de récit de vie pour les futurs entretiens (Bertaux, 2016). Cette façon de faire a été effectuée après chaque entretien. Cette transcription cas par cas faite au fur et à mesure a non seulement permis à l'étudiante-chercheuse de s'améliorer en tant qu'intervieweuse et de s'ajuster pour les prochains entretiens, mais a également permis un premier degré d'analyse

(Bertaux, 2016). Lorsque tous les récits de vie ont été effectués, une analyse thématique a été faite à l'aide du logiciel NVivo (QSR International, 2020). De façon précise, une analyse comparative a été faite, c'est-à-dire que les données des différents cas ont été comparées afin d'élaborer un arbre thématique contenant des codes qui eux sont associés à différentes informations obtenues durant les entretiens (Bertaux, 2016; Miles *et al.*, 2014). Cette méthode a permis une réflexion à propos des données collectées ainsi qu'une interprétation de la signification de celles-ci (Miles *et al.*, 2014).

De façon plus précise, la méthode utilisée pour cette analyse a été un codage inductif, c'est-à-dire que l'analyse s'est faite à l'aide des informations recueillies lors des récits de vie. Ainsi, l'analyse a pris naissance dans les données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Les codes ont alors émergé progressivement lors de l'analyse inductive (Miles *et al.*, 2014). La thématisation s'est donc effectuée en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). Afin d'effectuer cette thématisation inductive, plusieurs approches de codage ont été utilisées. Tout d'abord, un codage descriptif dans lequel des mots ou de courtes phrases ont été assignés à des passages des verbatims ont permis de développer une sorte d'inventaire des thèmes abordés lors des entrevues (Miles *et al.*, 2014). Par la suite, un codage de style In Vivo a été également utilisé, c'est-à-dire que les mots ou les phrases mêmes des sujets que les personnes participantes répètent de façon fréquente ont été utilisés pour la création des codes qui ont alors été mis entre guillemets dans l'arbre thématique (Miles *et al.*, 2014). Cette façon de faire a permis de prioriser et d'honorer la voix des élèves participants (Miles *et al.*, 2014). Finalement, un codage des émotions (*Emotion coding*) a permis d'abord de ressortir les émotions nommées par les élèves participants faisant alors appel au codage de style In vivo précédemment expliqué (Miles *et al.*, 2014). Puis, les émotions perçues par l'étudiante-chercheuse ont également été codées afin d'explorer l'expérience des sujets. Ce codage des émotions a alors donné un aperçu de l'expérience des sujets (Miles *et al.*, 2014). De cette façon, à l'aide de la thématisation en continu obtenue via la codification inductive, un arbre thématique final a émergé et constitue une hiérarchisation des thèmes centraux et des codes associés (Paillé et Mucchielli, 2016).

Finalement, comme avancé par Bertaux (2016), de façon idéale, l'analyse devrait se faire en équipe. Ainsi, l'étudiante-chercheuse a pu travailler avec sa directrice de mémoire sur l'analyse afin de s'assurer d'orienter l'analyse vers la compréhension du phénomène social étudié (Bertaux, 2016). Cette démarche en équipe a permis d'assurer une comparaison adéquate entre les récits de vie et de garder les idées les plus centrales à l'analyse (Bertaux, 2016).

3.6 Considérations éthiques

La participation à ce projet de recherche était entièrement volontaire, autant pour les organismes communautaires *Project 10* et *Jeunes identités créatives* que pour les élèves désirant y participer. De plus, à tout moment, les personnes participantes pouvaient se retirer de la recherche. La publication de recrutement, la lettre d'information ainsi que le formulaire de consentement ont permis à l'étudiante-chercheuse de communiquer les modalités de la recherche et les différents éléments liés à l'éthique aux personnes intéressées à participer à la recherche. L'étudiante-chercheuse a pu répondre de façon personnalisée aux questions que les jeunes avaient avant chaque entretien. De cette façon, lorsque le formulaire de consentement a été signé, le choix de participer s'est fait de façon éclairée.

De plus, avant de débiter l'entretien avec chacun des élèves, les différents éléments importants du formulaire de consentement ont été rappelés. Tout d'abord, le but de la recherche, la participation volontaire ainsi que la possibilité de se retirer ont été abordés par l'étudiante-chercheuse. Par la suite, les mesures de confidentialité prises ont été mentionnées de nouveau aux élèves participants. Ainsi, l'étudiante-chercheuse a rappelé aux jeunes que leurs informations n'étaient connues que d'elle-même. De plus, elle leur a rappelé que pour respecter le principe d'anonymat, leur nom n'apparaissait nulle part. L'étudiante-chercheuse a ainsi mentionné que leur nom allait être remplacé par un pseudonyme. Elle a donc expliqué que de cette façon, même si les entretiens étaient enregistrés, les informations obtenues étaient bel et bien confidentielles. Puis, le fait que toutes les informations obtenues étaient utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche et le fait que celles-ci allaient être détruites à la fin de cette recherche ont été rappelés aux élèves.

Étant donné qu'il revenait à l'étudiante-chercheuse d'anticiper les éléments négatifs que pouvait engendrer la recherche auprès des individus qui y participaient (Atkins et Wallace, 2012), ceux-ci ont été abordés avec les élèves participants dans le formulaire de consentement ainsi qu'avant l'entretien. En effet, puisque l'expérience scolaire, les normes de genre ainsi que des éléments personnels étaient abordés lors de l'entretien, il se pouvait que les sujets ressentent un certain inconfort. Afin de diminuer les impacts négatifs possibles de la recherche, cet inconfort a été abordé avec les élèves participants avant l'entretien. Puis, également avant de débiter l'entretien, l'étudiante-chercheuse a rappelé qu'il était possible en tout temps de refuser de répondre à une question et de mettre fin à l'entretien à tout moment, conformément aux principes de consentement libre et éclairé. De plus, directement après l'entretien, l'étudiante-chercheuse a pris

le temps de s'enquérir de l'état de l'élève participant et a rappelé, au besoin, les divers organismes communautaires pouvant lui fournir davantage de soutien. Ainsi, l'étudiante-chercheuse a partagé aux élèves participants qui désiraient davantage de soutien les coordonnées de l'organisme *Interligne* qui offre de l'aide et des renseignements aux personnes LGBTQ+ en ayant une ligne d'écoute et un service de clavardage en fonction 24h sur 24h (Interligne, 2022c). L'étudiante-chercheuse partageait également les coordonnées de l'organisme *Project 10*. Cet organisme propose aux jeunes âgés de 14 ans et plus issus des communautés 2SLGBTQ+ des services d'écoute active et d'accompagnement avec un intervenant de l'organisme en prenant un rendez-vous en virtuel (Project 10, 2022). Ces différentes mesures ont permis de mitiger le risque pour les sujets. Finalement, l'étudiante-chercheuse est restée disponible pour répondre à toutes questions ou inquiétudes des jeunes après les entretiens.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

À l'intérieur de ce chapitre, les résultats obtenus à la suite des entretiens de style récit de vie seront abordés. De façon plus précise, les données des entretiens effectués avec les six élèves créatifs sur le plan du genre seront présentées selon l'arbre thématique obtenu suite à l'analyse.

4.1 Perception de la représentation binaire traditionnelle

Dans la première phase de l'entretien, l'étudiante-chercheuse montrait une image dans laquelle un garçon et une fille ont chacun leur couleur (bleu ou rose) et sont chacun dans une boîte qui leur est assignée (voir Annexe D). De façon spontanée, face à cette représentation binaire, les jeunes ont mentionné que celle-ci évoque ce qui, habituellement, dans la société est prôné, c'est-à-dire des catégories distinctes pour les garçons et les filles ainsi que des attentes et des stéréotypes qui peuvent être associés selon le sexe assigné à la naissance. Jade (pseudonyme) mentionne qu'elle pense que:

Ça...je pense que ça démontre vraiment que, dans la société, en général, les gars et les filles peuvent être beaucoup mis en catégories genre. Pis que ça va vraiment être comme les gars et les filles (fait des coups sur la table pour montrer que les gars et les filles sont séparés). Il y a beaucoup de stéréotypes, c'est très, ouais, c'est ça, c'est très à part des fois.

Certains élèves mentionnent également que l'attente générale quant au genre vient de façon traditionnelle avec le sexe assigné à la naissance. Gabriel (pseudonyme) dit :

Je pourrais clairement dire que c'est un peu les fameux casiers qu'on parle, mettre les gens dans les casiers. Là, dans les boîtes, ça revient au même. C'est un peu comme...pas nécessairement forcé, mais naturellement dès que le docteur va vous dire « Ah bravo, c'est une fille ou un garçon. », t'sais, les parents sans nécessairement mauvaises intentions, c'est sûr qu'ils vont automatiquement placer leur enfant dans bon : boîte garçon ou boîte fille, selon le cas.

4.1.1 Ce que les jeunes en pensent

Au sujet de ces catégories et cette conception binaire traditionnellement adoptée par la société, les élèves pensent que cette vision n'est pas représentative de l'étendue des possibilités. Par exemple, Alice (pseudonyme) pense qu'il n'existe pas que deux catégories et que « c'est plus grand que ça...pis on peut aussi changer de catégorie autant qu'on veut et on est pas forcément

obligé de rester dans celle qu'on a été assigné. » Alex² (pseudonyme) abonde dans le même sens en disant : « De un, il n'y a pas deux sexes et de deux, il y a beaucoup, beaucoup d'identités de genre [...]. » Puis, iel ajoute :

Moi, je pense que ça devrait jamais être, même si l'identité de genre n'est pas documentée, ça devrait être, toute personne, son identité de genre est valide. Elle devrait jamais être invalidée par qui que ce soit.

De plus, certains remettent en question les stéréotypes qui sont associés à chacun des sexes assignés à la naissance. Face à cette catégorisation, Emmanuel (pseudonyme) mentionne que :

Les gens, ils prennent pas compte que genre il y a des gens qui peuvent, que ça peut pas être nécessairement leur goût. À mettons, une fille pourrait aimer le bleu et un gars pourrait aimer le rose. Et c'est pas parce que genre, c'est pas parce que la personne, elle aime telle chose que c'est une fille, ça veut peut-être vraiment rien dire. Y'a pas juste ça dans la vie, il y a des gens qui peuvent être non-binaires, etc., pleins d'affaires.

Jade, quant à elle, amène l'idée qu'il est nécessaire d'être davantage ouvert :

Être ouverts à comme d'autres catégories et ouverts à d'autres parties de catégories si on veut. Pis que y'a pas juste, il faut pas juste se restreindre à gars et filles et que si quelqu'un ne rentre pas dans une de ces deux catégories-là, genre, être ouvert à ça et comme l'accepter aussi et comme pas le mettre à part.

4.2 Normes de genre à l'école

Face aux normes de genre à l'école, selon le milieu scolaire, les jeunes présentent trois niveaux d'importance accordée aux normes de genre : les normes peuvent être très présentes, présentes ou le milieu est vu comme très inclusif. Par exemple, en parlant des normes de genre à son école, Alex dit : « Notre école est assez intense. C'est pas genre le paradis [...] ». Jade quant à elle, lorsque l'étudiante-chercheuse lui demande si elle voit des normes garçons-filles à l'école, elle dit tout simplement : « Oui, quand même. » Puis, Emma³ (pseudonyme), face aux normes de

² Cette personne utilise les pronoms suivants : « Il/lui, elle, iel, ielle, ille, *they/them*, *he/him*, *she/her* ». Dans ce mémoire, le pronom utilisé lorsqu'il sera question d'Alex sera « iel » (voir Glossaire). Pour ce qui est des accords nominaux, adjectivaux et du participe passé, le masculin sera utilisé puisqu'Alex a utilisé ces accords au masculin durant l'entretien.

³ Cette personne utilise les pronoms suivants : « *any pronouns* ». Dans ce mémoire, le pronom utilisé lorsqu'il sera question d'Emma sera « iel » (voir Glossaire). Pour ce qui est des accords nominaux, adjectivaux et du participe passé, le féminin sera utilisé puisqu'Emma a utilisé ces accords au féminin durant l'entretien.

genre à son école, iel dit : « À mon école, je pense que c'est vraiment inclusif et qu'il y a pas de séparation, c'est quand même bien fait. » Malgré ces différences, deux éléments principaux sont ressortis dans chacun des entretiens quant aux normes de genre que les jeunes remarquent dans les milieux scolaires, c'est-à-dire, le code vestimentaire et les toilettes.

Tout d'abord, les jeunes mentionnent que « le code vestimentaire, il est basé sur des normes de genre », pour reprendre les mots d'Alex. De façon plus précise, il y a une différence entre ce qui est demandé aux garçons et aux filles quant au code vestimentaire, qu'il y ait un uniforme ou non. De plus, l'application du code par les acteurs scolaires se fait également différemment selon le sexe assigné à la naissance, mais aussi différemment selon le type de corps à l'intérieur du même sexe assigné à la naissance. Alex explique le code vestimentaire de son école:

On a genre, on a un dessin d'une femme, on a le dessin d'un homme. [...] Un gars peut mettre une camisole très, très, très, très mince ici (montre ses épaules), peut avoir un décolleté genre, on peut voir quasiment toute sa poitrine au gars, il peut porter des shorts peu importe la longueur qu'ils sont. [...] Ils disent qu'on doit pas voir le torse, mais si une surveillante voit un élève avec un torse, ils diront rien. C'est aussi l'application du code vestimentaire, mais les filles, feck là, encore du sexisme en plus, les femmes, bin la partie féminine parce que là, ils l'appellent la partie, c'est les femmes sur le code, bin eux, c'est genre faut que ça arrive en bas des genoux, il faut pas qu'on voit l'épaule, il faut que ça l'arrive ici (pointe un peu en bas de l'épaule). C'est pas une camisole, rendue là, c'est un t-shirt avec manches très très courtes. Pis aussi, avec une fille qui a une plus grosse poitrine que l'autre pourra pas mettre de décolleté tandis que l'autre oui.

Ainsi, les élèves mentionnent qu'il serait positif de refaire des codes vestimentaires non genrés et laisser l'opportunité à tous les élèves de porter ce qu'ils désirent. À leur avis, cela montrerait une plus grande ouverture du milieu scolaire. De plus, certains jeunes mentionnent qu'ils connaissent des milieux qui ont adopté ces codes vestimentaires non genrés et que c'est quelque chose qui est apprécié. Ainsi, Alice dit que :

Peu importe si t'es une fille, un garçon ou autre, tu devrais pouvoir t'habiller comme tu veux. Comme, s'il y a un garçon qui veut mettre une jupe, mais qui s'identifie vraiment comme un garçon, t'sais, il veut juste mettre une jupe, bin vas-y, mets une jupe ou peu importe là...pis, ça, c'est justement quelque chose que par contre, j'ai aimé parce que l'école de ma sœur, une école privée, ils ont mis en place cette année que les garçons ont le droit de mettre des jupes. Ça, j'ai vraiment aimé ça.

Par la suite, au niveau des toilettes, les élèves de l'échantillon expriment que celles-ci sont genrées, c'est-à-dire que « c'est des toilettes gars-filles séparées », pour reprendre ce qu'a dit

Jade. Face à cette situation, les élèves mentionnent la nécessité d'une toilette non genrée. Emma mentionne qu'à son école :

On veut partir un projet d'avoir une toilette comme mixte ou genre juste toilette parce que t'sais là, c'est toilettes des filles, toilettes des gars. Là, comme, on veut qu'il y ait une salle de bain qui est genre, pas besoin d'être identifié ou *whatever*.

Puis, quelques élèves ont mentionné des normes de genre liées au sport à l'intérieur de l'école. Jade mentionne entre autres que :

Pour certaines équipes de sports, il y a, ils vont être comme : « ahh, basketball féminin, basketball masculin ». Ça serait l'fun genre, il y en a des mixtes, ça c'est bien. Mais je sais qu'il y a certaines équipes de sport qu'il y a pas d'équipes de gars ou y'a pas d'équipes de filles ou des affaires de même là. Feck, ça, des fois, ça serait l'fun y penser là et mettre plus de choix. (Jade)

OK, donc il y a des sports que ça serait comme s'ils étaient réservés à un certain sexe, si y'a juste une équipe de fille ou... (étudiante-chercheuse)

Ouais, un peu. C'est vrai que, à mettons au volleyball à mon école, il n'y a pas d'équipe de gars. Pis au basket, y'a une équipe de gars et j'ai l'impression que c'est plus...c'est plus stéréotypé que les filles vont jouer au volley comme pis c'est ça, les gars vont jouer au basket là. T'sais, les grands gars musclés là. C'est ça. (Jade)

De plus, dans les cours d'éducation physique, les normes de genre s'y retrouvent lorsque le personnel enseignant s'adresse aux élèves. Par exemple, Alice décrit qu'au secondaire :

[...] mes profs d'éduc, je trouve qu'ils [sont] vraiment sexistes parce que t'sais quand ils [parlent] aux garçons, ils [disent] « vous voulez faire quoi, vous voulez jouer au basket, au soccer ou peu importe. » Pis, là, après demander aux filles : « vous voulez faire quoi, j'ai pas envie que vous restiez assise pendant toute la période... »... Mais, c'est pas parce qu'on est des filles qu'on peut pas, qu'on peut pas rien faire là. Pis, aussi, bin genré les personnes, bin t'sais, juste dire les garçons, les filles ou filles contre garçons ou peu importe, après, les personnes qui s'identifient pas à ça, ils vont se mettre où ?

Ainsi, à cause de ces normes de genre, certains élèves se posent des questions quant au bien-être de leurs pairs créatifs sur le plan du genre qui ne s'identifient pas comme garçon ou comme fille et qui peuvent ressentir un malaise face à ces normes et ces divisions filles-garçons qui s'effectuent, entre autres, en éducation physique.

Pour finir, peu de jeunes ont mentionné qu'ils remarquaient des normes de genre à l'intérieur des salles de classe. Le seul élément abordé quant à la salle de classe est le sexisme possiblement perçu par les élèves quant aux notes attribuées aux filles et aux garçons. Emma dit :

C'est sûr que y'a des profs qui sont sexistes, sans le réaliser. Genre, comme par exemple, on parle, exemple des fois, dans des classes, il y a des filles qui ont des meilleures notes et des gars qui ont des moins bonnes notes. Et là, les gars sont comme : « oui, mais c'est parce que c'est des filles, les profs, ils les préfèrent, blablabla. » Mais, t'sais, on dirait qu'eux ils réalisent pas qu'ils font pas assez de travail aussi. T'sais, nous on travaille vraiment fort aussi. Pis, moi je travaille des fois pas fort et c'est vrai que j'ai des bonnes notes quand je pense pas que je les mérite pis, c'est vrai qu'il y a des fois du sexisme par certains profs, mais t'sais, c'est pas tous les profs et c'est une fois par trois mois quand on réalise qu'il y a des affaires qui sont pas correct , mais c'est pas...c'est pas si pire que ça.

4.2.1 Émotions liées aux normes de genre à l'école

En lien avec ces normes de genre à l'école, les jeunes ressentent diverses émotions telles que de la colère, de la tristesse et de l'impuissance. Par exemple, Alex mentionne : « ça me fâche. Ça me frustrer...ça...il y a comme tellement d'émotions associées à ça. Ça me rend triste... ». Alice quant à elle dit : « ça vient comme un peu me chercher parce que je me sens comme si j'étais comme un peu impuissante parce que je suis juste une élève, je peux vraiment rien faire contre ça... ».

4.3 Perception de leur santé mentale à l'école

Plusieurs indicateurs en lien avec l'expérience scolaire permettent d'explorer la perception que les jeunes créatifs sur le plan du genre ont de leur santé mentale. Le sentiment de bien-être dans le milieu scolaire, les stressors présents à l'école, les stratégies d'adaptation développées dans ce milieu et le soutien social ressenti à l'école sont divers éléments qui ont été relevés dans les entretiens.

4.3.1 Sentiment de bien-être dans le milieu scolaire

Tout d'abord, les émotions ressenties dans le milieu scolaire sont un bon indice du bien-être éprouvé dans ce milieu. Puis, plusieurs éléments semblent associés à ce bien-être. Par la suite, ce bien-être peut engendrer des effets dans le milieu scolaire et peut influencer la représentation du futur que les élèves ont. Les prochaines sections vont mettre en lumière ces divers éléments.

4.3.1.1 Émotions positives et négatives à l'école

Cinq jeunes sur six mentionnent qu'ils ressentent des **émotions positives** dans le milieu scolaire. Plusieurs élèves mentionnent se sentir « bien » à l'école tandis que d'autres utilisent le mot « correct » pour qualifier leur expérience à l'école. Emma mentionne : « moi, je me sens confortable, je me sens en sécurité parce que c'est le plus important, genre, j'ai pas peur d'aller à l'école. » Puis, il y en a qui, malgré les difficultés vécues dans le milieu scolaire, lors de l'entretien, se sentaient bien dans le milieu et étaient contents du chemin parcouru. Par exemple, face à savoir comment il se sent dans son milieu scolaire, Gabriel répond :

Bin, là (rires), il me reste quoi comme 2 semaines à l'école [...] Mais, je veux dire, je suis content du chemin que j'ai parcouru. Pis, t'sais, comme je disais, malgré qu'il y ait eu des, des passes plus difficiles pis tout, bin t'sais, rendu au point où j'en suis, ça fait plus grande différence, t'sais, à ce niveau-là. Pis genre, je suis juste content de finir mon secondaire sur une bonne note [...] Je me sens bin correct, je veux dire...il y a des petites affaires que je changerais, mais t'sais, mais on s'enlign vers une voie qui pourrait éventuellement faire tourner ces choses-là, faire quelque chose encore mieux mettons là.

Cependant, certains élèves ressentent également certaines **émotions négatives** dans leur milieu scolaire. Par exemple, Alex ressent très peu d'émotions positives à l'intérieur de l'école. Des émotions négatives sont ressenties par Alex en raison des difficultés vécues dans son milieu scolaire :

À l'école, c'est sûr que mon parcours a été un petit peu, je vais dire...massacré l'année passée parce que l'année passée, en étant pris dans la même classe en permanence, on se tape toute sur les nerfs. Et quand tu commences à t'assumer dans une classe qui t'aime pas de base...ça finit par mal aller.

Pour Alex, l'école est « un certain calvaire ». Malgré les quelques éléments positifs s'y trouvant, face à la question à savoir comment iel se sent, iel répond :

Je me sens de trop. C'est comme si, t'sais, les profs me font sentir OK oui, t'as ta place. Mes amis, mes amis parce que pas tous les élèves. Il y a des gens qui me font sentir à ma place, ceux qui viennent me texter et qu'ils disent : « ce que tu dis c'est vraiment... », ces personnes-là me font sentir bien. Mais le reste, la direction, les...ceux qui m'insultent, c'est comme si j'avais pas ma place dans cette école-là. Comme si j'étais de trop, comme si j'étais un intrus qui est rentré pis qu'on mériterait de faire le code « barricadez-vous là ». Feck, c'est comme si j'étais de trop...je me sens pas bien. C'est rare que je me sens bien à l'école.

4.3.1.2 Facteurs associés au bien-être

Les émotions positives et négatives peuvent être engendrées par plusieurs éléments différents. Tout d'abord, la **découverte de soi** est parfois entamée dans le milieu scolaire permettant ensuite au jeune de mieux se connaître et de s'exprimer. Par exemple, lors d'une activité scolaire, Gabriel mentionne s'être découvert :

Parce que je me souviens vraiment d'une image en particulier, il y avait comme un p'tit gars et une p'tite fille devant le miroir. Et le p'tit gars voyait comme un homme, t'sais genre...corps assez carré, t'sais...typique masculin là. Je veux dire pas ultra musclé pis toute là, non, non. Un homme...ordinaire et la fille, elle voyait comme, elle avait plus de hanches, elle avait plus de poitrine pis toute. T'sais, c'est là que j'ai vu que genre : « non, non, non, ça marche pas, moi je peux pas aller dans ce miroir-là, là. ». C'est pour dire que c'est là que ça a commencé.

Ainsi, cette découverte de soi permet ensuite aux jeunes de s'affirmer dans le milieu scolaire et de s'exprimer dans celui-ci. Ainsi, Alex utilise le mot s'assumer afin de parler de son **affirmation de soi** en milieu scolaire.

Moi, je suis une personne vraiment, je vais dire, assumée sur mon identité de genre et mon orientation sexuelle dans même le milieu scolaire. Pis, je m'habille comme je veux: je porte des talons hauts et je porte des vêtements qui sont assignés, je mets des gros guillemets (mimique de guillemets avec ses mains), assignés aux femmes parce que c'est ce que la société a décidé malheureusement. Et...mais, donc...je m'assume beaucoup.

Certains jeunes indiquent également s'en « foutre » si les autres ne les acceptent pas, montrant ainsi leur affirmation de soi. Par exemple, Gabriel dit : « si tu m'acceptes pas, bin personnellement, j'en ai un petit peu rien à foutre de ce que ce monde là pense. » Emma abonde dans le même sens :

Quand je dis genre que je suis bi, pis là je parle de ça. Pis là, que je dis que je supporte blablabla, il y a des gens qui comme, des autres, comme, cultures et religions qui sont comme: "Ouais, mais tu peux pas, c'est contre la religion, blablabla"... Pis, les gens comme, y...moi ça m'affecte pas parce que j'ai réussi à comme genre me dire: « OK, moi je m'accepte, les autres on s'en fout. »

Cependant, cette affirmation de soi semble être en évolution à travers le secondaire. Par exemple, Alex raconte l'évolution de son **expression de soi** à l'école :

Parce qu'en secondaire un et deux, je portais quand même des talons hauts. T'sais, secondaire un, j'ai mis des talons hauts pi j'étais pas capable d'assumer pour de vrai. Donc, je disais que c'était un défi. Finalement, en secondaire deux, j'en ai remis, mais là, j'ai dit : « non, c'est moi qui aime ça en mettre. » Pis, là, c'est là que je me suis senti bien comparé à en secondaire un où je me sentais pris dans vouloir dire ce qui est vrai et ne pas vouloir assumer vu que j'avais peur, mais quand je me suis rendu compte que les gens avaient aucun jugement sur moi et sur le fait que je porte des talons hauts, feck j'ai compris que je pouvais m'assumer.

Ainsi, l'expression de soi semble être un élément associé à des émotions ressenties par les élèves à l'école. En effet, des émotions positives semblent être ressenties lorsque l'élève s'exprime comme iel le souhaite.

La **liberté d'expression** semble permettre aux élèves de pouvoir s'exprimer comme iels le désirent. À l'école d'Emma, il y a beaucoup de liberté quant au mode expression qu'il est possible d'adopter :

Mais je pense que les gens, ils s'expriment parce que t'sais, on a le droit de porter des colliers. T'sais, comparé à d'autres d'écoles, on a le droit de porter plein de colliers, on a le droit de teindre nos cheveux, comparé à vraiment beaucoup d'autres écoles. Je pense qu'il y a beaucoup de gens à mon école qui ont de la couleur ou qui portent des maquillages, des affaires comme ça. Donc, je pense que les gens expriment leur genre de cette manière-là pis quand il s'identifie d'une autre manière, ça paraît aussi là.

Cependant, il y a certains éléments limitant cette expression de soi. Entre autres, un élément limitant celle-ci est le code vestimentaire. Gabriel parle de l'expression possible à son école et du fait qu'il y a place à l'amélioration :

Pis, t'sais, justement...c'est un petit peu niaiseux, mais t'sais, juste des fois les couleurs de cheveux, c'est de l'expression...t'sais d'une personne. T'sais, des fois ça passe par ça. Pis, t'sais là, je commence à voir qu'il y a une des membres du personnel qui veut justement là, qui pense faire comme essayer d'enligner l'école à enlever le fait qu'on peut pas enlever les couleurs de cheveux sauf si c'est des couleurs naturelles. Moi, justement, je me fais teindre les cheveux, mais juste l'été parce que justement pendant l'année scolaire on peut pas pis toute. Fack, t'sais, juste des petits trucs de même, ça permet de...de je sais pas rendre ça moins comme, un peu engouffrant pis de, de se faire un petit peu renfermer. Parce que l'uniforme vraiment féminin, masculin, c'est vraiment comme pour les journées photo, fack dans le fond, la première journée la plupart du temps. Donc, c'est vraiment la chemise blanche et la jupe carottée pour les filles pis la chemise bleue et les pantalons beiges pour les gars.

D'ailleurs, certains jeunes ne se permettent pas d'exprimer leur soi totalement. Par exemple, Emma raconte :

Je peux pas parler à leur place parce que moi mes profs ils le savent pas que j'utilise tous les pronoms. T'sais, j'ai comme l'impression que si je leur dis que j'aimerais ça qu'ils m'appellent iel, ça serait vraiment compliqué pour tout le monde et j'ai comme peur de compliquer la vie des gens.

De cette façon, l'expression de soi dépend de plusieurs éléments tels que la liberté d'expression et certains facteurs limitants. De plus, à travers le secondaire, cette expression semble évoluer selon ces éléments.

Un autre facteur influençant le bien-être est le **sentiment d'appartenance à l'école** ressenti par les jeunes. Certains jeunes voient leur école de façon positive amenant alors un bon sentiment d'appartenance à celle-ci. Par exemple, à savoir les éléments plus négatifs de son milieu scolaire, Emma répond : « [...] Bin, j'aime bien mon école, honnêtement. Je trouve que pour une école publique, c'est une bonne école selon moi. » Gabriel mentionne, quant à lui, son attachement à son école :

[...] c'est rendu que tu développes un peu un attachement à ton école, fack, t'sais, c'est ça. Pis, je pense que c'est pas parce que je suis plus au secondaire que je serai pas nécessairement, c'est sûr que je vais revenir à un moment donné, je vais venir dire allo, je vais venir prendre un peu des nouvelles, oui de l'école, mais un petit peu de voir aussi de voir comment ça évolué.

Ainsi, malgré la fin de son secondaire, puisqu'il a un attachement envers l'école, il reviendra voir l'évolution de celle-ci. Cependant, ce n'est pas le cas de tous les élèves rencontrés. En effet, pour Alex, plusieurs éléments viennent teinter négativement son expérience scolaire et son sentiment d'appartenance. Alex raconte qu'un sondage a été passé à son école :

[...] ils ont parlé de notre appropri... notre sentiment d'appartenance à notre école et le sondage c'est relevé, il ont fait un taux en pourcentage, je savais pas que ça se faisait de même...on coulait, littéralement là. 40%! ...40, c'est pas beaucoup 40%, c'est 40% de personnes qui trouvent que leur école, c'est une bonne école et ils sont fiers de dire « je viens de là ». Il y a beaucoup d'autres écoles qui ont clairement plus haut que ce score-là. Mais...fack, c'est là que j'ai fait: « bin on voit la vérité. »

De façon personnelle, Alex met son sentiment d'appartenance à « 15 % ». Iel mentionne :

Je suis capable de dire que je viens de cette école. On a une belle école, le bâtiment est beau, on a des beaux programmes, c'est tout, je peux pas aller plus loin. [...] Donc, même là, surtout qu'au conseil d'établissement, je suis censé genre être représentant des élèves et être content de venir de l'école, non. Moi, c'est pour faire changer les choses que je suis là-dedans là. Et on dirait qu'ils veulent pas que ça change.

Lorsqu'il parle de ce qui le rend moins fier, Alex parle de « la discrimination, la censure, les règles non censées. » De cette façon, il n'a pas un fort sentiment d'appartenance à l'école, reflétant alors les émotions négatives ressenties dans ce milieu et par le fait même, son bien-être faible à l'école.

Par la suite, plusieurs jeunes perçoivent que leur milieu respectif met en place des actions ouvertes et positives, mais également que le milieu interviendra si une situation problématique survient. Les **actions du milieu** qui tendent vers l'inclusion semblent être associées à un bien-être chez les élèves. Par exemple, Emma pense que s'il y a une problématique entre pairs, l'école interviendra : « Tu fais une plainte et ça va être *taken care of* ». Jade abonde dans le même sens. En racontant ce qui arrive lorsqu'il y a de l'intimidation, elle dit :

Il va y avoir une rencontre avec genre la TES [Technicienne en Éducation Spécialisée] pis des affaires de même là. Pis, c'est comme, faut faire une procédure d'intimidation pis des affaires de même là.

Gabriel, quant à lui, mentionne qu'il n'a jamais entendu de commentaires négatifs : « [...] j'ai jamais entendu de mauvais négatif parce que je suis trans. Pis, anyway, ça passerait pas (rires). » Lorsque des spécifications lui sont demandées à savoir ce qu'il veut dire par « ça passerait pas », il mentionne que « ça passera pas pas mal à aucun niveau je dirais là. » Ainsi, il pense que des commentaires négatifs ne passeraient pas au niveau de la direction et des acteurs scolaires. Emmanuel perçoit également que son milieu interviendra s'il reçoit des commentaires négatifs : « Toute façon, s'ils me niaient, bin, ils vont avoir des problèmes...Pis, je vais aller le dire au TES et le TES va s'en occuper. » De cette façon, le fait que les jeunes perçoivent que leur milieu prendra action au besoin est un élément positif pour leur bien-être.

La perception de l'**ouverture du milieu scolaire** semble également être un élément positif pour le bien-être des élèves. Jade raconte les différents éléments qui lui permettent de voir l'ouverture de son milieu scolaire :

Il y a un nouveau comité qui parle d'identité sexuelle, genre et orientation. Ça, je trouve ça bien [...] Il y a aussi eu pour le 17 mai, la journée contre l'homophobie et la transphobie, il y a eu comme des activités à la bibliothèque et tout ça. Feck, ça, c'est

nice. [...] il y a des babillards dans le sous-sol. C'est écrit comme : « L'homophobie, pas dans ma cour », des affaires comme ça là. Il y a eu à un moment donné une conférence, je sais pu c'était sur quoi, mais qui avait un propos avec genre, les affaires LGBTQ pis ces affaires-là, je pense que c'était comme sur, ouais, sur quelque chose de même, je me souviens plus c'était sur quoi précisément. Mais, c'est ça, ils font quand même des bons événements [...].

Emma voit, quant à iel, son école comme très inclusive :

Je pense que c'est vraiment inclusif, honnêtement. C'est ça que je disais tantôt, les gens, il n'y a pas de discrimination, que ce soit pour les genres ou les idéologies, les idées...tout le monde est comme, vit sa vie et je pense que, selon moi, c'est une école de vivre et laisser vivre parce que comme, tu vas pas te faire attaquer pour qu'est-ce que tu fais dans ta vie, tes croyances ou *whatever* [...] Pis oui, il y a des normes de genre, comme dans tous les endroits dans la vie, mais je trouve que c'est vraiment comme oui, c'est en développement pis ça va comme bien. Pis, je pense que mon école s'adapte vraiment bien.

Certaines écoles font également venir des organismes pour sensibiliser les jeunes sur certains sujets sensibles et tabous, montrant alors leur ouverture. Alice raconte :

Je sais que y'a eu un programme, bin un programme là, c'était...je sais plus c'est quoi le nom, mais c'était, c'est genre une espèce d'organisation qui venait parler de...bin de ça, ils venaient parler de...des genres, de la sexualisation. T'sais, pleins de sujets comme ça qu'on devrait être éduqués là-dessus pis...que t'sais, l'école nous...l'école nous explique pas nécessairement ce que c'est pis genre, c'est ça. Eux, ils prennent ça en charge et ils font des ateliers le midi.

De plus, lorsque dans le milieu scolaire, il y a des élèves plus âgés créatifs sur le plan du genre, cela fournit des **modèles** qui prônent l'ouverture et l'inclusivité, facilitant alors l'expression de soi et le bien-être des plus jeunes. Alex mentionne :

Bin, c'est parce qu'en secondaire un et deux, je vais dire avant pandémie, c'était beaucoup, moi je suis rendu en secondaire quatre, avant pandémie, la personne la plus populaire de notre école faisait partie de la communauté, portait des talons hauts, se maquillait. Pour sa photo de finissant, elle était en talon haut et c'était genre mon idole.

Puis, un autre élément positif pour le bien-être des élèves est l'**ouverture des pairs**. Face à savoir comment ses pairs réagissent à des élèves créatifs sur le plan du genre, Emma pense que les élèves de l'école réagissent bien : « Moi, je pense que c'est tout le monde s'en fout. C'est vraiment vivre et laisser vivre. » Alice raconte que ses amis sont très ouverts face à la créativité sur le plan du genre : « [...] je sais que mes amis sont genre, sont contents de voir ça là parce qu'elles sont

vraiment pour ça et on devrait pas associer des vêtements à un genre là t'sais, c'est juste complètement stupide. » Gabriel mentionne que ses pairs ont bien réagit quand il a annoncé qu'il était trans : « Pis, à la dernière classe, avant que la cloche sonne, on est sorti. Une vague là, tout le monde était genre: "on est avec vous, c'est super. Bin, on va vous, on va suivre ça pis toute." »

Finalement, la **reconnaissance des pairs** semble avoir une influence positive sur le bien-être à l'école. Par exemple, Alex raconte lorsqu'il parle du soutien ressenti à l'école :

C'est des élèves surtout là, mais pas ceux qui, c'est genre tu as ceux qui m'insultent et t'as l'inverse comme...t'as ceux qui sont comme: « c'est fort ce que tu fais et continues. » Ces personnes-là, juste le temps qu'ils aient juste trouvé mon compte Instagram, ça c'est *weird* qu'ils aient trouvé mon compte Instagram parce que c'est pas mon nom mon compte Instagram là. [...] Mais qu'ils viennent me texter, déjà là, ils ont pris le temps et de deux, il y en a qui prennent le temps aussi, mais ils viennent m'insulter. Ça c'est, c'est...c'est un moins beau temps investi là...mais ces personnes-là, ils me font comme : « ah bin, merci. » Fuck, je fais quelque chose et que peut-être que finalement, je vais arriver à quelque chose un moment donné. C'est comme s'ils me disaient: « lâche pas, à un moment donné, tu vas être capable d'y arriver. » (Alex)

OK. Feck, dans le fond, ces personnes-là t'encouragent à continuer à sensibiliser. (Étudiante-chercheuse)

Ouais. Ils me permettent de continuer parce qu'on s'entend que sans eux pis sans mes amis, ce serait fini pis j'arrêtera. Et j'irais juste à mes cours pis je quitterais et ça serait la fin de ma journée. (Alex)

4.3.1.3 Effet du bien-être

Certains jeunes ont vu leur bien-être s'améliorer pendant leur secondaire. Par exemple, Emmanuel raconte qu'en secondaire deux : « Sinon, niveau scolaire, bin ça va bien mes notes ont comme montées vraiment, depuis l'année, depuis le début de l'année genre, on dirait que ça fait un gros changement. » Lorsque l'étudiante-chercheuse lui demande pourquoi selon lui ses notes sont meilleures maintenant qu'en secondaire un, il répond : « Parce que je me sens mieux. [...] ». Ainsi, selon Emmanuel, **ses notes ont augmenté** puisque son bien-être s'est amélioré.

4.3.1.4 Représentation du futur

Certains jeunes ont abordé leur **représentation du futur** lors de l'entretien. Les jeunes qui démontrent un bien-être à l'école montrent également une représentation du futur positive. Par exemple, Emmanuel raconte : « [avant] d'aller au secondaire justement, j'ai eu une *dépress* psychologique, à toutes les soirs, je pleurais parce que je me sentais pas bien. » Cependant,

maintenant qu'il s'exprime comme il se sent réellement, il se sent bien dans son milieu scolaire et face à son entrée en secondaire 3, Emmanuel dit se sentir « prêt ». Gabriel, quant à lui, raconte :

Pis, je me suis vraiment découvert une passion à travers ça [son *coming out* au secondaire] et j'aimerais vraiment faire ça plus tard dans ma vie future là, c'est pour ça qu'au CÉGEP je m'en vais en développement humain et société. Pis, t'sais, justement, il y a un cours qui est un peu plus spécialisé là-dessus, sur l'identité de genre pis tout, sexologie pis tout, bref. C'est vraiment ça que j'aimerais faire plus tard. Trouver un moyen d'aider les personnes trans, d'une façon ou d'une autre. Donc, ça ressemble à ça là.

Quant à Alex, qui ressent beaucoup d'émotions négatives à l'école, raconte qu'il se sent prêt pour les épreuves qui pourraient se présenter :

Mon expérience à l'école, ce que je peux dire, c'est qu'il y a clairement des personnes qui en ont eu une meilleure que moi, mais au moins, je sais que ce que je vais avoir vécu, comme j'ai dit tantôt, ce que je vais avoir vécu à mon âge, ça va me permettre d'être sûrement plus mature rendu plus âgé et d'être capable bin de, pas de dire genre que rendu adulte, faut que tu sois capable de vivre des épreuves pis qu'il y en aura moins, ça se peut qu'il y en ait plus et ça se peut que j'aie plus, que ce soit encore pire quand je serai adulte, mais au moins je serai capable de surmonter peut-être un petit peu plus. Vu que je vais avoir eu une adolescence, je vais dire un petit peu plus endurcie que certains là. Faut pareil que tu ailles, que tu sois capable de *tougher* pendant des années pour vivre de la discrimination.

Alex s'attend donc à vivre des difficultés dans son futur, mais dit avoir des outils pour y faire face :

Parce que je sais que je vais en vivre dans la vie là [de la discrimination]. Fack, au moins, je me dis que si ça, genre, ça, j'en vis dans ma vie, je sais à quoi ça va ressembler quand même, j'ai une idée. Ça veut pas dire que ça va être ça tout le temps. On s'entend, qu'encore là, on sait jamais. Mais au moins, j'ai une idée de à quoi ça va ressembler, je sais que je vais être capable de peut-être, ça se peut que je surmonte pas et qu'un jour j'abandonne. Mais là, à date, ça va bien dans le plus que ça peut aller, mais je me dis qu'au moins j'y suis arrivé et que je peux essayer de continuer.

4.3.2 Stresseurs à l'école

Tous les élèves rencontrés vivent certains stresseurs à l'école. Pour quelques élèves, ceux-ci sont des stresseurs généraux, c'est-à-dire que tous jeunes fréquentant l'école secondaire pourraient vivre ces stresseurs. Cependant, d'autres élèves vivent des stresseurs distaux, c'est-à-dire, des stresseurs que les élèves vivent à cause de leur créativité sur le plan du genre et/ou leur appartenance aux communautés 2SLGBTQ+. Puis, certains élèves vivent des stresseurs

proximaux, dépendant de leur perception d'eux-mêmes et de leur perception des situations qui pourraient arriver à l'école en lien avec à leur créativité sur le plan du genre et/ou à leur appartenance aux communautés 2SLGBTQ+.

4.3.2.1 Stresseurs généraux

Un premier stresser général que tout élève a pu vivre dans son milieu dans les dernières années est **la pandémie de COVID-19**. Face à la pandémie, Emma mentionne tout simplement : « Pis, je trouve que depuis la COVID aussi la santé mentale de tous les jeunes dans toutes les écoles, ça va pas très bien là. » Ainsi, iel voit la COVID-19 comme une influence négative pour la santé mentale de tous les élèves du secondaire du Québec.

De plus, le personnel enseignant peut faire vivre du stress aux élèves. Ainsi, les élèves peuvent ressentir de la **pression des enseignantes et des enseignants**. En parlant de ce que le personnel enseignant dit, Emma mentionne :

Ils nous disent: « c'est l'année la plus compliquée de toute votre vie, le reste de votre vie ça dépend là-dessus, si vous coulez maths, sciences et histoire cette année, vous pouvez pas avoir votre diplôme de secondaire ». C'est vrai et ils disent comme si on va mourir si on passe pas l'année là. (rires) Fack là, c'est un peu stressant, mais genre, je comprends que les profs ils veulent qu'on passe et tout, mais ils en donnent vraiment, vraiment beaucoup.

Alice abonde dans le même sens qu'Emma puisqu'elle dit : « les profs nous disent: "c'est important, il y a les exams du ministère. Là, votre étape deux, c'est vraiment important pour le CÉGEP...t'sais, faut travailler fort. " »

Puis, la **qualité de l'enseignement fourni** peut également amener du stress aux élèves. Alice raconte que l'incompétence de certains enseignants crée du stress :

Pis aussi, j'ai des profs quand même assez incompetents dans certaines matières. Donc...à mettons que ces matières-là, j'ai un peu peur de pas y arriver là, même si je sais que, je sais que même si je révisais pas, je pourrais quand même passer pis avoir des bonnes notes quand même là. Mais, j'ai pas envie de faire, je veux quand même me donner, donner le meilleur de moi-même et vraiment avoir des bonnes notes pis c'est ça là, mais...je sais pas là, les profs sont (rires) sont pas tous très compétents.

Emma mentionne que la qualité de l'enseignement peut influencer sa motivation à l'école :

Parce qu'il y a des profs justement qui *lack*...le, le pouvoir d'enseignement ou...t'sais, y'en a qui sont comme pas, y'a des profs qui sont pas genre excités de travailler, y'a des profs qui sont vraiment *down* et ça, ça *down* les élèves je trouve quand il y a des profs qui sont pas motivés de travailler. Moi, je suis pas motivée là quand mon prof il parle lentement et il dit pas d'affaires qui m'intéressent parce que c'est pas amusant ou drôle ou...j'imagine c'est ça.

Par la suite, **la quantité élevée de travaux scolaires** ainsi que de trouver un **équilibre entre ces travaux scolaires et sa vie personnelle** peuvent créer du stress aux élèves. Emma raconte la charge de travail qu'il a actuellement :

[...] mais ils en donnent vraiment, vraiment beaucoup. Et on dirait que les profs se parlent pas entre eux. T'sais là j'ai neuf profs et j'ai des présentations orales, deux examens, quatre examens, là, en une semaine. Ça peut être...vraiment lourd.

Iel mentionne également que cette quantité de travail est négative pour sa santé mentale : « on dirait que les profs ils réalisent pas que qu'est-ce que, autant de travail, ça peut être vraiment un... un BAM dans la santé mentale là. » Ainsi, Emma révèle que jongler entre ses travaux et sa vie personnelle est stressant et que plusieurs jeunes sont dans la même situation :

Surtout que beaucoup de jeunes à mon âge commencent à travailler, ils commencent à être dans des relations. Comme moi en mai, j'ai commencé à travailler, j'ai un peu commencé ma relation, bin ça faisait un mois, mais t'sais, ça l'a plus parti là-dedans. Fack là, c'était, c'était vraiment stressant là. Genre j'avais même plus de temps pour moi parce que je travaillais, après j'allais dans [un regroupement de loisirs] [...]. Après, je faisais des devoirs, après je voyais ma blonde, lalala pis genre c'était comme compliqué de garder un temps pour soi. Pis, je trouve que c'est comme ça pour vraiment beaucoup d'élèves à mon école parce que tout le monde travaille, surtout en secondaire quatre, on doit se pratiquer pour des examens, on doit réviser, on doit écrire des textes, on a des présentations orales, fack là c'est ouuuuu [onomatopée de découragement] dans la tête (rires).

Pour terminer, **les évaluations** semblent être un stresser général pour plusieurs élèves. Face à savoir ce qui le stresse dans son milieu scolaire, Emmanuel répond simplement : « les examens ». Les examens sont d'ailleurs associés à des pensées négatives pour Jade : « Je me dis souvent durant l'examen genre : "ah, mon dieu, si tu passes pas..." pis là genre je pense que ma vie en dépend comme. » Emma, quant à iel, face à savoir ce qui amène du stress à l'école, répond : « les examens que je me sens pas prête à faire pis des fois, des présentations orales que...que j'ai pas assez comme pratiqué. » Ainsi, les évaluations qui peuvent être stressantes sont les examens et les présentations orales. Alice abonde dans le même sens en mentionnant les examens et « aussi les oraux » comme éléments stressants de son milieu scolaire.

4.3.2.2 Stresseurs distaux

Comme mentionné précédemment, certains stresseurs vécus dans le milieu scolaire sont vécus spécifiquement par les jeunes créatifs sur le plan du genre. Tout d'abord, **l'absence de toilette non genrée** semble être un stressor à l'école. Par exemple, Emmanuel raconte ce qui se passe lorsqu'il va aux toilettes :

[...] bin c'est pas vraiment de stress, mais quand je vais aux toilettes et qu'il y a pleins de gars. Il faut que j'attende pour aller à une cabine parce que y'a genre 2 cabines. Des fois, elles sont occupées. Pis là ils me disent: « pourquoi tu prends pas l'urinoir à la place? » C'est comme, j'ai comme pas envie de dire que j'ai un vagin. Comme...je leur dis: « ah, c'est parce qu'il faut que » bin en fait, je sais pas qu'est-ce que je dis, je dis: « c'est parce que j'ai besoin d'intimité », c'est ça que je leur dis. Des fois, c'est comme malaisant quand tu vas toujours dans la cabine. Genre, les gens trouvent ça bizarre un peu. Sont comme: « pourquoi il prend pas l'urinoir à la place? » Ouais, c'est ça qui stresse un peu.

Quant à Alex, iel relate ne pas aller aux toilettes à l'école : « [...] dans la salle de bain des gars, on m'insulte. Feck, je préfère ne pas aller dans la salle de bain. » Ainsi, à travers son secondaire, Alex a évité d'aller à la salle de bain la plupart du temps :

Mais, depuis secondaire un, je pense pas que j'étais allé, sauf si genre c'était vraiment une urgence, j'allais aux toilettes du service complémentaire. Mais, il faut pas le dire parce qu'en réalité, c'est les toilettes au TES. Feck, sont barrés, mais j'allais voir mon TES pis il me la débarrait là. Mais, c'était rare que j'allais aux toilettes...

Se retenir toute la journée semble donc être monnaie courante pour Alex à travers son secondaire, amenant des réprimandes de son médecin :

Et j'aimais mieux me dire: « je vais me retenir jusqu'à la fin de la journée ». Mon médecin m'a aussi chicané parce que c'est hyper mauvais de faire ça. T'sais, quand t'as envie, il est 9h40 et à 16h30, t'es pas allé aux toilettes et t'as encore envie parce que c'est pas parti, c'est peut-être pas une bonne idée, mais j'aime mieux faire ça que me faire insulter dans la salle de bain.

De cette façon, l'absence de toilette non genrée cause du stress à Alex. Puis, Alex a fait une demande à l'école d'avoir accès à une toilette individuelle, mais celle-ci a refusé. Ce refus lié à l'accès à une toilette lui amène aussi du stress : « C'est comme si, bin, j'ai pas le droit d'aller aux toilettes. Feck, ça me fait stresser. »

Par la suite, le **code vestimentaire genré** est un stresser distal. Face à savoir les situations stressantes de son milieu scolaire, Gabriel révèle :

...lii boy, bin toute...la première partie, mettons [secondaire un et deux], toute ce qui était comme...bin, justement, les, mettons les uniformes d'éduc, t'sais tout ce qui était...bin, justement, tout ce qui avait niveau rapport gars-fille, j'haïssais ça pour mourir là. Je me sentais vraiment mal pis tout.

Un autre élément stressant peut être **l'utilisation de la langue française**. Emma raconte : « Pis, t'sais, non-binaires en français, c'est vraiment compliqué. (rires) Fack genre, je sais pas comment pour eux, c'est. » En français, comparé à l'anglais, « c'est compliqué accorder iel [...] » selon Emma. Dans le milieu scolaire, iel évite donc de le demander même si c'est quelque chose qui lui fait ressentir des émotions positives :

[...] mais ceux qui savent, des fois ils utilisent il, des fois ils utilisent iel et ça me fait du bien pour voir que les gens qui comprennent que je peux prendre les autres [pronoms] aussi là. Mais en ligne, c'est plus facile là parce que je parle en anglais en ligne. Avec mes amis je parle en anglais aussi. Feck, *they*, déjà que c'est un pronom dans la langue, c'est plus facile (rires).

Puis, les **attitudes négatives des pairs** face à la créativité sur le plan du genre peuvent être un stresser distal. En parlant de la perception des pairs de sa créativité sur le plan du genre, Alex dit : « Et dans l'école, c'est beaucoup mal vu. » Des élèves ont alors parfois des attitudes négatives et cela peut affecter les jeunes 2SLGBTQ+ et/ou créatifs sur le plan du genre. Emma mentionne que dans son milieu scolaire certains élèves, sans nécessairement faire de commentaires négatifs, ont des attitudes négatives qui peuvent affecter ses pairs : « T'sais, pas tout le monde pense la même affaire. Donc, ça peut affecter, même quand tu le dis pas à quelqu'un, tu lui dis. T'sais, ça affecte beaucoup de gens. » Jade raconte également : « Il y a des gens des fois qui vont genre, je sais pas, fixer ou des affaires de comme ça, mais ils font jamais comme crier des noms ou des affaires de même là. » Ainsi, certaines attitudes négatives des pairs peuvent être stressantes. Ces attitudes négatives mènent aussi parfois à des commentaires négatifs plus directs. Par exemple, Emma raconte aussi qu'il y a certains commentaires négatifs sans que ce soit de l'intimidation :

[...] Mais, il y a des gens qui réalisent pas que ce qu'ils disent, ça affecte plein d'autres personnes. Mais au moins, c'est pas de l'intimidation genre: « OK, tu vas mourir parce que t'es...t'as changé tes pronoms, làlàlà, t'es trans ou t'es gai. » Fack, c'est correct là, je sais pas...

Gabriel narre qu'un jeune non-binaire s'est fait insulter à l'école : « Pis, t'sais, il y a un jeune qui est non-binaire pis toute pis...t'sais, il s'est déjà fait traiter de chaise t'sais... ». Alice mentionne, quant à elle, que certains élèves sont plus fermés à la diversité :

[...] l'autre côté [des élèves] est vraiment plus fermé et moins ouvert d'esprit pis...t'sais genre ils vont voir quelqu'un autre que cisgenre et hétéro, ils vont juste le juger ou l'insulter ou peut-être même aussi l'intimider.

Les attitudes négatives envers la diversité peuvent alors provoquer des commentaires négatifs pouvant être un stresser.

Lorsque ces commentaires négatifs sont récurrents, les jeunes vivent alors de l'intimidation. Certains jeunes voient de l'intimidation dans leur milieu scolaire et d'autres en vivent directement. Alice mentionne : « bin j'ai un ami justement que cet ami-là est gai pis, je sais qui reçoit des insultes parce qu'il est gai pis c'est ça là. » Ainsi, **l'intimidation en milieu scolaire** en raison de l'appartenance à la communauté 2SLGBTQ+ et/ou à la créativité sur le plan du genre est un stresser distal présent. Alex raconte vivre personnellement de l'intimidation : « [...] je vis beaucoup, beaucoup d'intimidation à l'école, je reçois beaucoup, beaucoup d'insultes tant à l'école que par des élèves de notre école sur les réseaux sociaux. » Dans son milieu scolaire, « Pour beaucoup d'élèves, on voit du racisme, de l'âgisme, du sexisme, de l'homophobie, de la transphobie pis je vais dire LGBTQ+ phobie [...] ». Au quotidien, Alex reçoit beaucoup d'insultes et dans une tentative de sensibilisation, iel a écrit les insultes reçues à l'école sur un pantalon, iel narre :

Pis, c'est pas des petites insultes, j'ai mis les, les, j'en ai mis que genre c'est les insultes que je dis de base là, fuck genre que j'entends tous les jours genre que ça me surprend pas. Mais j'en ai mis d'autres que c'est...choquant. C'est du genre : « T'as mère a l'aurait dû avorter. » Ça c'est ce que je reçois à l'école. Dans un milieu scolaire.

Ces insultes à répétition ne viennent pas seulement des pairs dans le milieu scolaire d'Alex : « T'sais, j'ai même été insulté par des remplaçants... » Ainsi, l'intimidation vécue dans le milieu scolaire est un stresser supplémentaire qu'iel vit.

La discrimination à l'école peut également être un stresser à l'école. Alex raconte devoir respecter le code vestimentaire des garçons et des filles :

Moi, on dirait que le code vestimentaire, la direction le sait que je suis chialeux feck ils s'assurent de me le faire respecter des deux bords. Feck, moi faut que je fasse attention à ce que je mets à l'école.

De plus, certains comportements sont réprimandés par l'école lorsqu'il y a affirmation de l'appartenance aux communautés 2SLBTQ+ ou lorsqu'il y a expression de créativité sur le plan du genre:

Mais, t'sais, il y a des élèves qui mettent des drapeaux arc-en-ciel sur eux, un gros drapeau trois par cinq pieds. Il y a un élève qui l'a mis autour de son cou et l'école l'a chicané et lui a dit que c'était pas approprié d'avoir un drapeau sur soi-même et que ça pouvait être dangereux, mais les personnes qui arrivent avec le drapeau de leur pays genre des personnes avec des drapeaux, il y en qui arrive avec le drapeau du Québec sur leur dos là...OK, ils se sont pas fait chicaner...Feck, encore là, si une personne...ils ont déjà chicané une fille parce qu'elle avait mis genre des vêtements associés aux gars.

Ensuite, la **posture négative du milieu scolaire** peut amener du stress. Plusieurs éléments différents peuvent refléter cette posture négative de l'école. Pour commencer, la **fermeture des acteurs scolaires** contribue à la posture négative de l'école. Par exemple, Alex mentionne la fermeture des TES de son école :

Les autres TES [que le sien], je les déteste...T'sais d'habitude, un TES, c'est supposé être ouvert d'esprit quand même là, ça doit voir beaucoup de situations. À mon école, on dirait qu'ils ont pogné la *batch* pas bonne...

De plus, Alex raconte l'ambiguïté de l'ouverture d'esprit d'un des enseignants :

T'en as que sont ouverts d'esprit, c'est pas clair...t'sais, il y a un prof d'histoire, c'est pas clair. Il a genre voulu manifester qu'il était ouvert d'esprit, à un point, j'ai fait comme « ouinnnn » parce qu'en gros, il voulait pas que je parle dans sa classe ni que je donne des dépliants ni rien, mais il a dit qu'il était ouvert d'esprit vu qu'il parlait du village gai de Montréal pendant un cours dans son année...et voilà. Et c'est là que j'ai fait comme « ouin, il est peut-être ouvert d'esprit, peut-être moins que certaines personnes comme enseignants à l'école. »

Puis, la posture négative de l'école peut aussi être traduite par l'**inaction du milieu scolaire**. Lorsqu'Alex parle de l'intimidation vécue à son école et iel raconte :

Mais même si les, les techniciens en éducation spécialisée voudraient faire une intervention, il faudrait faire une intervention à toute l'école. Fack c'est ça qu'ils m'ont répondu à chaque fois que j'ai voulu, j'ai demandé de l'aide: « on peut tu m'aider à faire quelque chose, ça marche pas. Je suis pas bien dans mon école, c'est pas

normal. » Ça, ça marcherait pas vu que toute intervention, il faudrait le faire en haut de 400 élèves...ça va être difficile de faire 400 interventions et plus...Fack, c'est sûr que cette année, ça été plus *tough*.

L'inaction des TES face à l'intimidation et les commentaires négatives vécus par Alex a donc contribué à ce que son année soit « *tough* ». Puis, malgré les tentatives d'Alex de faire de la sensibilisation dans son milieu, l'inaction du milieu scolaire a mis des bâtons dans les roues à de multiples reprises. Un premier exemple qu'il donne est pour la journée contre l'homophobie :

Juste cette année au 17 mai, il y a un organisme qui m'ont demandé parce qu'en gros, j'ai demandé : « est-ce qu'on peut faire un kiosque? » C'est pas une tournée de classe, un kiosque, on offrirait parce que moi je suis avec la maison des jeunes beaucoup, ils me donnent beaucoup de documents de sensibilisation et de documents d'informations aussi sur le, dans le fond, l'information médicale. Ils [l'école] m'ont dit: « s'il y a un organisme qui vous aide, sans problème ». Je leur ai parlé de l'organisme *Ensemble*, le projet *Emprunt* et le *Gris-Montréal*, ils ont refusé les deux pour le 17 mai. Donc, même cette année, le 17 mai, on a rien pu faire.

Le fonctionnement du comité d'inclusion qu'il a créé est également arrêté dû à l'inaction du milieu scolaire :

[...] même que l'adulte en charge du comité, c'était une sexologue en stage, à l'UQAM, justement pis emmm, est partie, donc là, j'ai plus d'adulte en charge, donc j'ai pu personne qui, là ils [l'école] me disent: « ouais, mais tu peux rien faire, t'as pas d'adulte. »...mais, c'est l'école qui me dit: « attends, je vais t'en fournir un »... feck je peux même pas faire fonctionner mon propre comité.

L'inaction de l'école peut aussi aller parfois plus loin. En effet, parfois, le **milieu scolaire est réfractaire**, montrant alors la posture négative de l'école. Par exemple, Jade raconte :

Il y a eu des, des jours à l'école où est-ce que pour montrer notre soutien envers les personnes trans ou ces affaires-là, genre les gars étaient poussés à mettre des jupes...eee, pis ça, ça été mal vu par la direction parce que c'était contre le code de, de l'uniforme genre. Pis, ouais, c'est ça. Pis, c'était comme, c'est ça, les gars ils doivent juste porter les pantalons.

Puis, Alex vit de nombreuses situations montrant que son milieu est réfractaire. Face à ses nombreuses tentatives de sensibiliser son milieu, Alex perçoit que « mon école est contre ça là. » Lorsqu'Alex fait des demandes à l'école afin de s'y sentir bien, celles-ci n'aboutissent pas : « Même si j'ai fait des demandes à notre école, soit c'est "non" soit c'est "oui, oui, ça va arriver un

jour”... » Alex raconte d’ailleurs une demande faite à son école qui n’a pas aboutie, montrant que le milieu est réfractaire :

T’sais, j’ai demandé l’année passée, une révision aussi du plan de lutte contre l’intimidation parce que selon, l’année passée, c’est l’article 101 de la charte des droits et libertés en matière d’éducation, cette partie-là, l’article 101 précise que toute école devrait être munie d’un plan de lutte. Mais aussi de mesures contre l’homophobie et de toute ce qui est discrimination par l’identité de genre, l’orientation sexuelle, eee ethnie, pis ...j’allais dire racisme, ethnie pis handicap ou autre. Et, j’ai demandé qu’on rajoute la partie orientation sexuelle/homophobie/identité de genre et ils ont dit qu’ils allaient le faire et ils ont fait un plan de lutte juin l’année passée, il n’a pas été rajouté. Et cette année, il n’a pas plus été rajouté et le plan vient d’être publié, il y a genre environ quelques jours. Feck, c’est comme si on genre, ils veulent rien faire. L’école est satisfaite avec ça, mais les élèves ne le sont pas...dans ma tête, la direction devrait aussi aider à satisfaire ses élèves d’être fier de leur école [...]

Pour les élèves s’identifiant trans, **être mégenré** amène un stress supplémentaire à l’école. Lorsque l’étudiante-chercheuse aborde le stress vécu à l’école, Emmanuel répond : « Pis aussi, les gens qui arrivent pis qui te traitent de fille alors que t’es pas une fille. » Gabriel raconte également avoir vécu du stress devant l’utilisation de son mauvais prénom et des mauvais pronoms :

Deuxième partie [secondaire trois, quatre, cinq], c’était surtout là, j’étais tout le temps stressé de me faire appeler elle, de me faire...de me faire appeler par mon mauvais prénom pis t’sais, justement, je savais que même si le *coming out* était fait et tout, pis t’sais c’est pas nécessairement par mauvaises intentions, mais il y en a qui vont continuer à se tromper pis toute, pis c’était vraiment comme, c’était un stress un petit peu constant pis t’sais, c’est fatigant à la fin aussi. Surtout quand tu vis de la dysphorie toi-même de ton côté quand t’arrêtes pas de te faire appeler elle et que tu vois qu’aux yeux de certaines personnes...c’est encore comme pas acquis [...]

Il aborde une situation particulière en éducation physique qui lui a causé du stress :

[...] je me souviens d’un cours, c’était un cours d’éduc que c’était football, mais c’était vraiment gars-filles, séparés, fack t’sais, moi je l’avais déjà fait, le prof d’éduc était super gentil et tout et j’étais du côté des gars, mais j’étais le seul gars trans, pis t’sais, j’avais encore ma poitrine malheureusement et la testostérone, c’était pas encore à son *pick*. J’avais commencé, mais c’était pas encore à son *pick* non plus. Donc, je me suis fait appeler elle, je me suis fait appeler, je pense même qui pensait que j’étais la seule fille du groupe, alors que genre c’était pas ça pantoute t’sais. Fack...c’est ça. C’était vraiment plus stressant à ce niveau-là.

Gabriel utilise l’image de se faire attaquer par des balles de fusil pour décrire comment il se sentait lorsqu’il se faisait mégenrer :

C'est un peu dur de développer une stratégie parce que t'es un peu pogné là-dedans dans le concret. Fack comme, t'sais...avant, je disais un peu comme si c'était un peu des balles de fusil, c'est un peu violent, je le sais, mais comme, t'sais, la douleur, c'est pas quelque chose qui se compare.

Puis, lorsqu'un élève demande de se faire appeler par d'autres pronoms et/ou un autre prénom, le **temps d'adaptation du milieu** peut créer du stress supplémentaire à l'école. Gabriel raconte comment il a vécu ce temps d'adaptation :

Mais t'sais malgré, t'sais, du moment que tu fais ton *coming out*, tu veux que tout le monde t'appelle il, tu veux que tout le monde t'appelle par ton autre prénom, surtout t'sais à l'âge [je l'ai] fait, [j'ai] commencé [j'avais]13-14-15 [ans], pis t'sais, la testostérone, c'était des basses doses, feck t'sais les changements pis tout, ça allait quand même plus lentement puisqu'on était pas nécessairement adultes. Donc, il y en a qui se trompaient et tout et malgré que c'est une quantité indescriptible de douleur que t'encaisses personnellement, tu peux pas non plus commencer à cogner sur la tête de tout le monde pour leur dire : « voyons dont t'sais ». Vous venez juste de l'apprendre, je devais m'y faire quand même [...] Fack, t'sais, oui, j'ai peut-être pris tout le fardeau, toute les, les, mégenrages, toute le, le, comme on dit *deadname*, t'sais me faire appeler par mon mauvais prénom. T'sais, je me dis : « OK, t'sais.. Au moins aujourd'hui, je me fais plus appeler elle et je me fais plus mégenrer pis tout. »

Sans nécessairement l'avoir vécu, Jade pense que son milieu aurait besoin de temps pour s'adapter à un élève qui présente une expression de genre correspondant totalement au sexe opposé à son sexe assigné à la naissance :

Y'a pas de genre, j'ai jamais vu genre un gars comme super maquillés ou eeee, en robe ou *whatever* là. Ça, je sais pas comment les gens à mon école réagiraient pour vrai parce qu'il y en a vraiment beaucoup qui sont pas tant ouverts d'esprit. Pis, c'est comme un peu différent là, mais, non c'est ça, c'est, des fois, c'est comme...c'est vraiment genre, des fois, ça peut être tabou et à...toucher avec des gants blancs là. Pis, c'est comme...pas prendre des précautions, mais genre y aller doucement là, quelque chose de même [...]

4.3.2.3 Stresseurs proximaux

Certains élèves vivent des stresseurs dû à la perception de ce qui pourrait arriver à l'intérieur du milieu scolaire et/ou dû à l'internalisation de certaines attitudes. Par exemple, Alex, qui vit de nombreuses difficultés dans son milieu scolaire, ressent un stress constant lorsqu'il est à l'école :

[...] d'autres éléments qui me stressent c'est juste l'école me stresse, je vais dire là. Quand, t'sais, tellement que je fais de l'anxiété, à un point que je fige, c'est, c'est quelque chose là. Pis, avant je *shakais* moins, genre je *shakais* pas de la patte, là je *shake* des mains, je *shake* de la patte. Genre ma main, je peux pas genre tenir

quelque chose droit sans bouger là. Demande-moi pas de prendre une vidéo sans que ça bouge, ça se passera pas. Surtout pas dans l'école. Dans l'école ma main a fait ça de même là (montre sa main à l'écran qui bouge de côté à côté). Là, j'exagère un petit peu pour que ça se voit. Pis ma patte pendant toute la journée, elle *shake*, mais le soir, elle le fait pas. C'est vraiment, quand je suis dans l'école que j'ai un stress, je vais dire constant, mais j'ai aucune idée ça vient d'où dans l'école. Parce que je peux pas dire que c'est, parce que là, je me suis habituée aux gens fack, c'est pu ça qui me stresse là. Là, j'en fais plus dans l'école parce que t'sais à un moment donné tu t'habitues quand il y a plein de gens. Tu t'habitues. Mais là, j'ai encore ce stress-là qui est constant.

Alex mentionne entre autres vivre du **stress proximal lié aux toilettes** dû à sa perception du droit qu'iel a à utiliser les toilettes dans lesquelles iel se sent à l'aise. Ainsi, Alex raconte qu'à l'école : « t'as la toilette des gars, t'as la toilette des filles et je me suis déjà fait chicaner parce que j'ai voulu aller dans la toilette des filles. Donc, il faut préciser ça. » Alex mentionne :

Je suis pas à l'aise dans la salle de bain [des garçons]. C'est comme j'ai dit, je me sens de trop, mais dans la salle de bain, c'est comme...en plus, il a tellement, parce que moi en gros, le monde m'ont dit: « va pas dans la salle de bain des filles, c'est pour les filles. » Mon cerveau s'est *mindé* à pas y aller. C'est un gros défi là, mon cerveau, de un, on, on s'est *mindé* et on m'a *mindé* à « vas-y pas, vas-y pas, vas-y pas. » Donc, je peux même pas dire: « ah, je vais y aller. »

Par exemple, Alex narre une situation survenue avec une amie: « T'sais juste l'autre jour, je suis allé dans la maison du citoyen, je suis allé dans la salle de bain des filles, avec mon amie pis on s'est sentis hyper mal. » De cette façon, Alex a internalisé l'interdiction d'aller dans la toilette des filles alors qu'il voudrait utiliser cette salle de bain puisqu'iel s'y sentirait à l'aise.

De plus, Alex a également une perception négative de certains acteurs scolaires. En effet, Alex **perçoit une fermeture d'esprit de quelques enseignantes et enseignants** :

Je, je, je les connais depuis secondaire un souvent ceux-là que j'évite là. Les profs de mathématiques, sauf je vais dire un, les profs de mathématiques sont les plus à éviter je vais dire...parce que c'est souvent les plus, je vais généraliser là, mais à mon école, il y a une femme enseignante en mathéma... non il y a deux femmes ! Une que j'adore, qu'on s'entend hyper bien et une qui fait partie de la catégorie des autres profs de mathématiques, soit 70 ans et +. Donc, niveau, je sais qu'ils sont, t'sais mon prof de mathématiques n'a jamais rien dit, mais je le sais qu'il a déjà eu des pensées...parce que il m'a déjà dévisagé feck je... il est gentil, c'est un merveilleux enseignant, mais c'est sûr que j'irai pas le, le, le voir, pour parler gentiment [...]

Ainsi, lorsqu'Alex aborde les événements qui sont stressants à l'intérieur de l'école, iel dit : « [...] dès que je suis confronté à la directrice...je vais dire, je vais dire que quasiment toute forme

d'autorité [me stresse] ». Alex perçoit donc négativement les rencontres avec les acteurs scolaires puisqu'il perçoit que ceux-ci désirent changer sa façon de penser :

Mais sinon, toute forme, on dirait que comme ils sont pas d'accord avec ma façon de penser et qu'ils essaient de me faire entrer dans leur tête leur façon, dans ma tête leur façon de penser, c'est la seule à adopter. Feck, dès que je suis comme, quand on me dit: « [Alex], j'aimerais ça qu'on se rencontre. » C'est là, que je vais me faire...pis je suis une personne très, très anxieuse...emmm...pis, j'ai vraiment beaucoup, beaucoup d'anxiété là.

Puis, Alex a également une perception négative de l'aide professionnelle. Celle-ci l'**empêche d'aller chercher de l'aide**. Ainsi, Alex raconte :

Mais comme, je suis une [personne] bornée qui n'aime pas ça parler à des psychologues et à des TES non plus, moi je me confie pas aux TES là. [...] je sais pas pourquoi, j'ai jamais fait confiance. Au primaire, elle [la TES] était comme: « faut que tu ailles parler au psychologue, il faut que t'ailles parler au psychologue. » Non, non. C'était pas, j'étais pas et sûrement pas encore, mais à notre école, juste la psychologue elle me fait peur...pis, en plus, elle a l'air hyper fine là. Je suis sûr qu'elle l'est, mais elle me fait peur parce qu'on dirait que les psychologues, ça je pense que c'est une peur, de moi-même là, ça vient de moi. Moi, j'ai l'impression que le psychologue, il prend tout en note et il dit ça à tout le monde dans la salle des profs. Mais, je sais que c'est pas ça là, il a pas le droit de faire ça, c'est illégal. Mais, on dirait que même si je voudrais en parler, à part genre mes profs, et encore là, mes profs, je vais pas tout dire parce que c'est des profs...t'sais, je peux pas.

Et même si Alex sait que de l'aide professionnelle pourrait être bénéfique, il ne va pas la chercher. Il recommande alors aux autres jeunes qui pourraient vivre des difficultés à l'école :

J'y dirais de pas faire comme moi. Ça, c'est un bon truc. Ça serait de pas faire comme moi parce que t'sais oui, faire, de s'assumer, ça oui, mais quand je parle au niveau genre ma mentalité de, de genre, de *bucké* qui veut pas parler [à des professionnels], c'est pas une bonne chose à faire et je le sais là. T'sais, je suis pas, je suis pas stupide là, je sais que c'est pas une bonne chose que je fais et je sais que c'est pas bon pour moi feck, ma première affaire serait de dire de pas faire comme moi.

Finalement, Emmanuel vit du stress lorsqu'il se **change au vestiaire**. Il raconte : « Dans le vestiaire des gars, je me change dans les cabines pour limiter justement qui arrive quelque chose et toute ça. » : Puis, lorsque le stress vécu à l'école est abordé, il mentionne : « Pis, aussi, dans le vestiaire, il y a des gars qui s'amusent à regarder en dessous des cabines, donc si ils me voient en brassière...je vais être dans... ». Même s'il ne finit pas sa pensée, on sent qu'Emmanuel

appréhende une situation négative qui pourrait survenir dans le vestiaire, l'amenant à adopter certains comportements (se changer dans les cabines) et lui causant du stress lorsqu'il se change.

4.3.3 Stratégies d'adaptation

Face aux différents stressseurs du milieu scolaire et face aux difficultés que peuvent se présenter dans le milieu, les élèves ont développé différentes stratégies d'adaptation. Pour commencer, plusieurs élèves essaient de **sensibiliser** leur milieu scolaire. Par exemple, Alex a posé plusieurs gestes à visée sensibilisante :

Même que cette année, j'ai fait, pour la sensibilisation, ça, ça a choqué beaucoup de gens. J'ai pris un pantalon que j'ai pris dans une friperie et j'ai écrit une partie des insultes que je peux recevoir dans une journée à l'école et ça l'a choqué beaucoup parce que il y en a qui s'en rendre pas compte à quel point il y en a plus qu'on en pense. [...]

Face à ses diverses actions sensibilisantes, voici le discours intérieur d'Alex :

C'est là que moi j'ai dit, j'ai dit: « Bin moi, ça a marché, c'était mon but, c'était de faire quelque chose. » J'ai dit: « au moins, j'ai fait quelque chose. » J'ai dit: « peut-être qu'il y aura pas toute l'école qui a compris c'est quoi de l'homophobie, c'est quoi de la transphobie », mais j'ai dit: « peut-être que je peux essayer par faire comprendre quelque chose. » D'essayer d'enlever les œillères à tous les gens de mon école...

Ainsi, le fait de sensibiliser semble être une action qui montre le désir d'Alex de faire évoluer son milieu scolaire et lui permettant alors de s'adapter dans celui-ci. Gabriel, face au cheminement qu'il a fait dans son milieu scolaire, montre également que durant celui-ci, il a sensibilisé les gens et qu'il pense avoir réussi à amener davantage d'ouverture à son école :

Je me console à croire, bin je me dis que si, moi [j'ai été capable] de faire le minimum de...d'au moins d'ouverture pis de réflexions pour qu'il y ait des choses comme ça qui arrive [la modification du code vestimentaire vers un code non généré], moi c'est mission accomplie pour de vrai là. [...] t'sais d'essayer un petit peu, pas nécessairement, les déconstruire [les normes de genre] que je disais au début parce qu'il faut pas nécessairement que là gars-fille, ça existe plus pis genre t'sais: « ah là, t'as assumé mon genre pis toute » [sur un ton offusqué] alors que...bon, là, t'sais...à un moment donné, t'sais, on s'en va tranquillement vers quelque chose encore plus ouvert et plus inclusif. Feck, sans nécessairement enlever gars-fille, mais t'sais de, comme je disais un peu au début, de laisser un peu libre de pouvoir découper la boîte au lieu de la fermer plus t'sais.

Gabriel raconte donc qu'il a beaucoup sensibilisé les autres dans le passé et que c'est un rôle qu'il a à cœur :

J'ai toujours cet espèce d'aspect-là, de t'sais je veux aider. Pis, t'sais, ça s'adonne que publiquement, je me rends compte à quel point, j'ai fait des conférences, j'ai fait t'sais, justement... pis, depuis le début, j'ai toujours été porté à justement t'sais...donner de l'information pis bin, je me suis toujours senti précurseur parce que t'sais, je sais pas, me semble que c'est rare que je vois ça là, des jeunes surtout à mon âge qui font justement des entrevues, des interviews un peu de même [parlant de l'entrevue actuelle]. Pis, t'sais, moi, de mon bord, c'est juste que je me dis, je permets peut-être d'aider des jeunes que...t'sais, j'aurais aimé moi me faire aider quand j'étais plus jeune [...].

Gabriel désire également, avec des pairs, sensibiliser le personnel enseignant sur les questions 2SLGBTQ+ afin que ceux-ci soient outillés si jamais des élèves ont des questions sur ce sujet:

[...] on avait commencé à faire un beau *slides* avec plein, genre, plusieurs définitions des, surtout des termes les plus populaires L, G, B, T, Q, bon, voilà. Pour qu'au moins, les profs ils le savent pis que si mettons, il y a un jeune qui, qui est justement, le comité était neuf, feck mettons qu'ils le savent pas et qu'ils veulent aller en parler à un prof, que ce prof-là, soit sans leur dire genre je suis ta source de références, bin t'sais...qui soit quand même capable d'avoir une certaine approche envers ça là.

Emma, quant à iel, se montre combattante face aux élèves moins ouverts de son milieu scolaire :

Bin, t'sais, il y a des gens qui sont comme, à cause de leur religion, ils acceptent pas. Mais personne va crier fort sur les toits et les gens qui le sont, tu le sais c'est qui genre. Et moi, je m'approche pas des gens qui sont comme ça. Et honnêtement, je m'en fous que les gens soient comme ça envers moi parce que moi je sais que c'est correct ce que je suis ou les autres avec qui je traîne sont corrects. Et s'il y a des gens qui...genre (rires) moi, je, je *fight* pour ça si on veut. Fack, quand il y a des gens, des affaires qu'ils disent, qui disent des affaires un peu comme homophobe, transphobe, moi je peux rentrer dans les gens là.

De cette façon, face à des commentaires négatifs à l'école, Emma va sensibiliser les gens. Par contre, iel voit cette sensibilisation comme un combat puisqu'iel utilise des mots comme « *fight* » ou « rentrer dans les gens ».

Puis, certains ont **créé un comité** de l'inclusion ou un comité 2SLGBTQ+ dans leur milieu. Alex raconte :

J'ai créé un comité de l'inclusion à notre école. Donc, on vient lutter contre toute sorte de discrimination en milieu scolaire et même sur les réseaux sociaux. On vient faire

de la sensibilisation, des tournées de classes. On essaie de pouvoir réussir à sensibiliser à ce sujet-là qui est dans notre école, un sujet extrêmement tabou parce que de la discrimination à notre école, on est assez intense.

Ce comité permet donc à Alex de non seulement sensibiliser ses pairs à la discrimination, mais permet également de l'aider dans les périodes plus difficiles : « c'est sûr que cette année, ça été plus *tough*, mais mon comité m'a aidé vu qu'on a fait beaucoup de sensibilisation ».

Gabriel, quant à lui, a créé un comité 2SLGBTQ+ avec ses pairs. Gabriel raconte justement le but de ce comité :

Justement, avec ça, on voulait permettre aux autres plus jeunes après nous que si, ils ont à faire quelque chose du genre, t'sais c'était pas nécessairement mauvais de faire une vidéo pis l'indiquer, mais t'sais que au moins en sachant que le comité, t'sais, si t'es un peu perdu, t'es un peu anxieux pis toute, tu peux aller là pis tu peux en parler à des gens qui...t'sais, qui vivent soit la même chose, un peu différemment là, mais t'sais justement, ça permet de faire des échanges pis tout.

De plus, selon Gabriel, ce comité sert entre autres à ce que les jeunes de son milieu sachent qu'il y a de l'ouverture dans celui-ci :

[...] que c'est là pis que c'est toujours ouvert pis que t'sais si toi tu te débrouilles bien de ton bord, mais que là, un moment donné t'as quelques chose plus *rough* qui se passe, tu peux aller en parler aux jeunes là.

Par la suite, Emmanuel mentionne qu'il **dédramatise** comme stratégie lorsqu'il vit du stress proximal dans les vestiaires:

Bin...je me dis que c'est pas la fin du monde si je me fais pogner [en train de se changer]. Toute façon, s'ils me niaient, bin, ils vont avoir des problèmes...Pis je vais aller le dire au TES et le TES va s'en occuper...c'est ça que je me dis.

De plus, afin de se sentir bien à l'école, Emmanuel raconte également **faire des activités plaisantes** : « je pensais à des trucs que j'aimais, je faisais des trucs que j'aime pis...pis je faisais qu'est-ce que j'aimais faire. C'est ça. »

Parfois, certains jeunes **évitent de trop se dévoiler** dans leur école comme stratégie pour s'y sentir bien. Par exemple, lors de sa tournée des classes pour sensibiliser à propos de l'homophobie, de la transphobie ainsi qu'à propos des agressions physiques et sexuelles, Alex raconte qu'il évitait les classes de son propre niveau scolaire :

Parce que j'évitais beaucoup les classes de secondaire quatre, on était deux équipes qui faisaient les tournées de classe. Les deux, l'autre équipe était plus à l'aise, vu que c'était des secondaires cinq, donc ils étaient plus à l'aise à faire les autres niveaux. Moi, j'étais pas à l'aise de faire le niveau quatre parce que c'était, je parlais vraiment de ce qui était personnel. J'y allais dans le très, très, très personnel et de dire ça et surtout en secondaire quatre, on est des groupes éclatés partout, feck j'ai dit: « J'ai pas le goût de dévoiler toute ma vie personnelle à quelqu'un que je côtoie dans, dans la semaine comparée à quelqu'un que je vais juste croiser dans l'école et non être en cours avec. » Feck, c'est ça. Moi, j'ai fait secondaire un, deux, trois, cinq et les autres faisaient un, deux, trois, quatre.

Une autre stratégie d'adaptation utilisée par certains jeunes est de **parler**. Face à la question à savoir les stratégies développées afin de se sentir bien à l'école, Alex dit : « De un, c'est de parler là. Trouver quelqu'un à qui parler, c'est sûr que ça peut aider. » Gabriel utilisait aussi cette stratégie auprès d'un membre de sa famille :

[...] t'sais, on s'aidait les deux pis je pense que ça nous a vraiment aidés aussi, d'être capable d'en parler, même si c'est à [quelqu'un] qui vit exactement la même chose au même moment que toi. Bin, t'sais, là au moins, les deux où c'est qu'on est rendu, on est comme bin t'sais, regarde là, on, on s'en est sorti quand même pas mal en vrai là.

Pour finir, les élèves vivant du stress principalement face aux situations d'évaluation ont développé diverses **stratégies au niveau académique**. Développer des stratégies d'organisation comme un calendrier, un horaire, un *to-do list* et réviser en avance sont des éléments mentionnés par Emma. Puis, adopter une pensée positive face aux évaluations est une stratégie adoptée par Jade. Finalement, Alice dit : « j'essaie de me calmer, j'écoute de la musique ou je fais juste faire des respirations. J'essaie de me dire que ça va aller et au pire des cas, je ferai mieux la prochaine fois. » Ainsi, diverses stratégies sont développées par les élèves vivant du stress face aux situations d'évaluation.

4.3.4 Soutien social ressenti

4.3.4.1 Soutien social ressenti dans le milieu scolaire

Tous les jeunes ressentent du soutien dans leur milieu scolaire. Ce soutien vient de différentes personnes. Tout d'abord, certains élèves ressentent du **soutien de la direction**. Par exemple, lorsqu'Alex vit des insultes de remplaçants, iel va voir la directrice de secondaire trois et iel reçoit du soutien de celle-ci. En parlant de cette directrice, iel dit :

[...] c'est ma directrice de niveau trois, c'est...elle fait le plus qu'elle peut. Pis, elle essaye d'en apprendre le plus, elle m'a montré, elle a fait des recherches et des

recherches parce qu'elle ne connaît pas la communauté LGBTQ+, mais elle a fait des recherches et elle utilise de plus en plus, elle varie avec mes pronoms parce qu'elle dit: « J'ai remarqué que j'utilise tout le temps le il ». Feck, elle s'assure, dans les deux derniers mois, elle a utilisé une fois le « il ». Fack, c'est quand même, c'est ce que je trouve beau quand même comparé à certains adultes qui, qui vont rien faire et qui vont faire genre : « ah, c'est LGBT » et c'est fini là et y'a rien d'autre.

Ainsi, non seulement cette directrice prend action lorsqu'il y a des situations problématiques avec des remplaçants, elle s'informe sur la réalité de l'élève et respecte l'élève, montrant alors qu'elle fournit un soutien.

Gabriel dit quant à lui que « le directeur est super gentil, il est super ouvert à ça pis lui, il a quand même un rôle d'influence à l'école pis tout. » De plus, face à une situation d'intimidation ou de commentaires négatifs, il n'hésiterait pas à aller voir l'équipe de direction. Il raconte que face à des commentaires négatifs: « C'est sûr que si j'allais leur parler parce que t'sais, je veux dire, c'est bin beau que ça circule un peu, mais t'sais, c'est sûr que je serais le premier à aller dire justement. » Ainsi, Gabriel sent qu'il peut aller voir la direction et que celle-ci interviendra, montrant alors un soutien envers Gabriel et les élèves.

Emmanuel mentionne quant à lui qu'une politique de tolérance 0 existe à son école et que celle-ci est appliquée, entre autres, par la directrice.

Pis, moi, l'école c'est quand même bien encadré, je trouve. Genre, ils ont dit à mes parents que genre tolérance 0. Feck, si une personne me jugerait à cause de ça, bin il pourrait se faire renvoyer, quelque chose de même genre. Pis, c'est tolérance 0. Pis, y'a plein de gens (trans) qui sont à mon école pis c'est super bien pris. Genre, les TES sont là pour t'aider pis genre la directrice est vraiment cool. Fack...ça aide beaucoup...

Cet élève ressent donc du soutien de sa direction face à l'encadrement reçu à l'école, mais également du Technicien en Éducation Spécialisée (TES). Ainsi, dans le milieu scolaire, en plus de la direction, les acteurs scolaires peuvent fournir du soutien. En effet, tous les jeunes de l'échantillon racontent ressentir du **soutien des acteurs scolaires**. En parlant du TES, Emmanuel révèle que celui-ci lui a montré du soutien à travers son parcours scolaire lorsqu'il a été mis au courant de la situation :

Feck, là, [le TES] m'a comme aidé un peu. Genre, quand j'allais pas bien, j'allais y poser des questions pis à un moment donné, je veux que ma classe m'appelle par un nouveau nom, comme un gars. Feck il m'a comme aidé un peu à le dire à la classe. Pis, la même chose pour la toilette des gars, il a tout rassemblé les gars de la classe

et ils en ont parlé : « C'est un gars maintenant, donc il va être dans votre vestiaire et tout. » Il a dit: « si jamais, ça vous rend mal à l'aise, vous pouvez m'en parler. »

Alex révèle également porter son TES en haute estime : « Juste là, mon TES, t'sais, c'est une personne merveilleuse. » Selon Alex, son TES, « [...] c'est une des personnes les plus ouvertes d'esprit que j'ai rencontré [...] ». Ainsi, Alex met de l'avant le rôle de soutien que joue son TES. Par exemple, face au stress supplémentaire que causent les toilettes :

Il est là pis il m'aide. T'sais, l'autre jour, il a arraché, parce qu'il y a deux toilettes dans le centre de, le centre de services complémentaires, c'est le service aux élèves là, infirmière, psychologue, sexologue qui n'est plus à l'école à cause qu'elle a fini son stage, TES, psychoéducatrice, tout ça. Pis, il y a deux toilettes genre les toilettes d'accès, donc des toilettes pour personnes handicapées souvent. T'en avais une gars et une fille et il a arraché les pancartes. Et il a juste écrit « toilette » sur un *post-it* pis c'est tout. Juste ça et lui il veut qu'on crée une toilette non genrée à l'école.

Par la suite, le corps enseignant fournit du soutien aux élèves. Une première façon que les enseignantes et les enseignants montrent du soutien est en mettant de l'avant du matériel pédagogique lié aux communautés 2SLGBTQ+. Face à savoir si le corps enseignant de son école est ouvert, Emma répond :

Mes profs, je pense qu'ils sont ouverts. T'sais, on parle pas vraiment de ça avec mes profs. Mais genre ma prof de français comme, on a lu, on lit des livres de français et les deux livres qu'on a lu c'est : le premier livre, bin un des livres qu'on a lu, eee, la fille, elle était trans. Mais ce livre-là, il m'a vraiment fait peur, c'était pas un très bon livre. C'était un peu traumatisant (rires). Pis, l'autre livre, c'est, le gars, il se suicide, bin genre, non mais, c'est genre l'histoire d'un gars pas rapport et à son école qui se suicide, genre un gars dans l'équipe pis genre à la fin t'apprends que c'était parce qu'il était genre gai et que son coach était comme: « vous pouvez pas faire ça. » Feck là, il s'est suicidé à cause de son prof, son coach de ... ouais. Les profs, je sais que la prof, elle est correct là-dessus parce qu'elle nous a fait lire des affaires de même.

Puis, certaines personnes du personnel enseignant fournissent directement du soutien de façon plus personnalisée à certains élèves. Par exemple, Alex reçoit du soutien tous les jours d'une enseignante :

Il y a une prof, pas mon enseignante de français, elle m'a jamais enseigné cette enseignante-là. C'est une prof de français, mais elle, elle passe son local pour le comité [d'inclusion]. Elle, elle, $\frac{3}{4}$ du temps, moi j'aime pas ça manger parce que je suis pas bien dans mon corps. Feck, je dine pas, je dine pas et je déjeune pas. Donc, disons que c'est à cause de elle que je dine. Si je dine pas, elle va aller à la café en me tenant la main devant tout le monde, pis elle dit : « tu vas choisir de quoi et si tu fais pas ça, je vais te donner à manger, ce que t'aimes pas. » Feck, j'ai pas le choix

de diner parce que bin, toute façon, je le sais que c'est pas bien pour moi, mais encore là, c'est sûrement un autre problème au niveau mental que j'ai en quelque part, mais, feck, c'est la seule prof qui sait tout de moi là. T'sais, elle a un compte prof, pis elle l'a créé juste pour me texter pour que ce soit professionnel. Parce qu'on s'entend qu'un adulte de l'école n'a pas le droit de texter avec son compte personnel un élève. Fack, elle s'est créé un compte juste pour me texter...Fack, t'sais, on voit que cette personne, parce qu'elle s'assure, elle me texte à tous les jours pour s'assurer que j'ai déjeuné, ce qui est pas le cas et elle le sait que j'ai pas déjeuné, mais je vais lui écrire que j'ai pas déjeuné. Pis, elle s'assure que je vais bien et elle me demande tout le temps comment va se passer ma journée et elle me dit: « tout va bien se passer. » et le soir, elle me texte et elle me demande de lui faire un *brief* de la journée. Feck, je pense que c'est la seule prof qui, qui, celle-là et ma prof de français là, c'est comme mes, mes deux profs préférées dans l'école là.

Cependant, certains jeunes mentionnent que le soutien que peuvent donner les enseignantes et les enseignants est parfois limité au niveau personnel. Lorsque Gabriel parle du soutien dans son milieu scolaire, il mentionne :

C'était surtout bin...bin, t'sais, il y a des professeurs qui étaient un peu plus dedans que d'autres. T'sais, je me souviens que ma prof de français de secondaire deux, était full dedans. Pis toute, elle était super fine pis tout. Mais, t'sais...à part comme justement au début de nous appeler « il » et par nos noms...y'avait pas nécessairement comme grand-chose non plus t'sais, je pouvais difficilement aller voir un prof et commencer à lui parler de toutes mes problèmes de...de personne trans alors que eux, ils ont aucune expérience là-dedans ni personnellement.

Les enseignantes et les enseignants soutiennent également les élèves au niveau académique. Jade relate que : « Les profs aussi sont souvent là pour toi genre pendant les examens là, quand t'as besoin de mesures ou quand t'as des questions ou...ouais, des affaires de même. » De plus, les psychoéducatrices et psychoéducateurs sont également des acteurs scolaires qui peuvent fournir du soutien. Par exemple, Alice mentionne : « la psychoéducatrice, on se rencontre des fois pis elle aide vraiment à comme, développé des stratégies, à parler et à faire comme le point sur les derniers mois ou les dernières semaines. » Ainsi, de façon générale, les acteurs scolaires, c'est-à-dire, les TES, le personnel enseignant et les psychoéducatrices, psychoéducateurs, fournissent du soutien aux élèves.

Finalement, à l'école, tous les jeunes rencontrés mentionnent ressentir du **soutien du cercle d'amies et d'amis**. Face aux situations difficiles, les relations d'amitié sont un réel soutien. En parlant de son entrée au secondaire, Emmanuel raconte que : « ça été difficile, mais ça été facile en même temps parce que je me suis quand même fait des amis assez rapidement. » Ainsi, il mentionne : « J'ai des bons amis qui sont là pour moi, qui m'écoutent. C'est ça. Feck, ça m'aide

aussi. » Emmanuel raconte que concrètement, à l'école, lorsque les élèves se trompent de prénom en lui parlant, ses amis le soutiennent et l'aident :

Des fois quand ils se trompent, mes amis, ils corrigent : « non, c'est Emmanuel »... parce que des fois, il y en a qui se trompe encore, mais genre des gens de secondaire un qui étaient à mon école avant, au primaire. Pis, bin aussi, mon ami, sa mère elle a comme une maladie, une maladie chronique feck l'année passée, il a toute manqué l'année, feck il a du s'habituer au début de l'année. Feck, mon ami était là pour corriger, à chaque fois qu'il disait mon autre nom, il disait: « c'est Emmanuel ». Fack, ça, ça m'aidait.

Face à des remarques négatives, Gabriel raconte que ses amis seraient un soutien important :

J'irais voir, bon, j'irais voir mes amis, mais rendu là, je pense qu'on s'amuserait probablement, bin on s'amuserait, on irait probablement insulter la personne entre nous pour les insultes que la personne nous a dites.

Par ailleurs, certains jeunes mentionnent que les pairs des communautés 2SLGBTQ+ peuvent être souteneurs. Par exemple, face à savoir de qui iel ressent du soutien à son école, Emma répond : « Mes amis. D'autres élèves qui sont genre, qui font partie de la communauté [2SLGBTQ+] / *guess*. Parce que je sais que eux comme, je peux me confier à des gens comme ça ».

4.3.4.2 Soutien social ressenti à l'extérieur du milieu scolaire

Plusieurs jeunes ont également parlé du soutien ressenti à l'extérieur du milieu scolaire. En effet, plusieurs élèves ont mentionné avoir du **soutien de la famille**. En parlant du soutien ressenti, Jade parle de ses parents : « Pis même sans qu'elle soit là, genre, ma mère, mon père pis eee ouais, ils m'aident en dehors de l'école. » Quant à lui, Gabriel mentionne la chance qu'il a d'avoir une famille souteneuse : « comme personnellement, je suis vraiment chanceux parce que j'ai vraiment eu comme des parents qui t'sais, acceptant, pis toute, qui ont embarqué. » Puis, parfois, les parents interviennent directement dans le milieu scolaire. Par exemple, face au mal-être ressenti à l'école, le père d'Emmanuel a informé le milieu scolaire de la situation que vivait Emmanuel :

Dans le fond, en fait, moi comment ça s'est passé...c'est que il y a une journée que j'allais pas bien et j'avais vomi en classe. Là, mon père est venu me chercher. Feck là, il a parlé au TES parce que le TES était comme: « ça fait genre deux-trois fois que je vois qui va pas bien pis qui vient me parler de ça. » Pis, là, comme mon père a un peu expliqué la situation que je me sentais comme un gars pis toute. Pis, ça, c'était

genre l'année passée. Il m'a dit: « là, le TES est comme mis au courant un peu de la situation. »

Pour donner un autre exemple, la mère d'Alex est également intervenue à l'école lorsque le milieu scolaire a voulu réprimander Alex lorsqu'il avait sensibilisé ses pairs sur les agressions physiques et sexuelles à l'école en faisant des tournées de classe :

Fack, notre école, là-dessus, ils m'ont chicané [en parlant des tournées de classe], j'ai eu trois rencontres avec la directrice, ils ont voulu m'envoyer en retenue, mais ma mère elle a dit que s'ils m'envoyaient en retenue, elle portait plainte contre l'école. Parce que c'est genre pour la liberté d'expression, ce n'est pas le cas.

Au niveau de la famille, la fratrie peut également jouer un rôle de soutien. Gabriel a un membre de sa famille qui vit la même situation que lui et le fait d'en parler avec cette personne lui a fourni un soutien lorsqu'ils vivaient des moments difficiles :

J'imagine genre moi pis [...] on s'en parlait t'sais, je veux dire. Mais en même temps, on vivait un peu la même chose. Donc t'sais, ça faisait juste que comme oui, on était fâché là. Je veux dire se faire appeler « elle » alors qu'on a dit au monde de nous appeler « il », c'était fâchant, mais au lieu de le garrocher sur eux, on se le garrochait entre nous pis t'sais on...on envoyait pas vraiment la personne s'en aller se promener. Mais, t'sais, c'était comme au moins un moyen pour que, t'sais, une petite comme insulte indirecte qui vise vraiment pas la personne directement, comparé à *legit* se faire appeler par une personne que t'es pas pis que toute ta vie tu pensais que t'allais devoir rester là-dedans, bin je pense personnellement, que c'est pas grand-chose comparé à toute la douleur qu'on a vécu. Feck, c'est...c'était plus ou moins une stratégie, mais c'était comme un peu un moyen de garder une santé mentale le plus mieux possible.

Par la suite, les jeunes peuvent ressentir du **soutien d'un autre milieu à l'extérieur de l'école**. Par exemple, après l'entretien, Alex a parlé à l'étudiante-chercheuse d'un groupe de soutien 2SLGBTQ+ à la maison des jeunes de la ville où iel habite. Ce groupe de discussion permet à Alex d'obtenir des informations et d'échanger avec d'autres personnes qui vivent des situations similaires. Alex a donc mentionné l'aspect « l'fun » d'avoir un *safe space*. Puis, Alex raconte également être membre d'un regroupement de loisirs dans lequel iel se sent bien, accepté et soutenu :

Ça va faire en haut de sept ans que je suis dans [le regroupement de loisirs] et c'est l'endroit où je m'identifie le plus parce que c'est là que surprenamment, je vais dire, je peux être moi-même parce que j'avais, avant mon *coming out*, bin, quand j'ai fait mon *coming out*, ça s'est su sur les réseaux sociaux et j'ai eu peur de la réaction là-bas. Mais, finalement, ça s'est super bien passé, j'ai eu des personnes qui sont venues

m'en parler, qui m'ont dit « si t'as besoin de quelque chose, viens m'en parler ». Donc, ça m'a comme réconforté de un, mais ça fait que je m'identifie beaucoup plus [au regroupement de loisirs] et je suis capable de dire que je suis fier de venir de là.

L'ouverture de ce milieu a donc permis à Alex de s'y sentir soutenu :

Donc, quand j'ai fait mon annonce, il y a des [individus haut placés dans le regroupement de loisirs] qui sont venus me voir et ils m'ont dit...au début, je pensais qu'ils allaient me chicaner, mais ils m'ont dit : « s'il y a des pronoms que t'es à l'aise, dis nous-le, nous ça va être notifié et on va l'utiliser et on va s'assurer que les gens l'utilisent. »

De cette façon, plusieurs milieux à l'extérieur de l'école peuvent également fournir du soutien aux jeunes.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

À l'intérieur de ce chapitre, une discussion des résultats sera présentée. Pour commencer, cette recherche visait à répondre à la question suivante : comment les élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre perçoivent-ils leur santé mentale à l'école? De façon plus précise, un premier objectif spécifique était d'explorer la perception entretenue par des élèves créatifs sur le plan du genre à propos des normes de genre qui sont présentes dans leur milieu scolaire. De plus, cette étude visait à explorer la perception entretenue par ces élèves à propos de leur santé mentale à l'école, et ce, à l'aide de divers indicateurs en lien avec leur expérience scolaire. Ainsi, les résultats seront abordés à la lumière de ces objectifs, tout en y intégrant des liens avec la littérature existante. Ensuite, un modèle inspiré de Meyer (2013) sera proposé afin de représenter les stressseurs supplémentaires que peuvent vivre les jeunes créatifs sur le plan du genre à l'intérieur de l'école, mais également les éléments de la santé mentale positive qui peuvent ressortir de leur créativité sur le plan du genre. Par la suite, les forces et les limites de l'étude seront présentées. Finalement, les perspectives futures seront abordées et ce chapitre se conclura en redonnant la parole aux élèves de cette étude.

5.1 Synthèse des résultats et liens avec les écrits antérieurs

Dans la prochaine section, une synthèse des résultats intégrant des liens avec les écrits antérieurs sera présentée.

5.1.1 « Déconstruire » la binarité traditionnelle

Pour commencer, l'activité brise-glace effectuée avec les élèves a permis d'obtenir leur opinion à propos de la binarité traditionnelle prônée par la société. En effet, tous les jeunes de l'échantillon rejettent la conception binaire traditionnelle. La perception des élèves rencontrés à propos du sexe assigné à la naissance, de l'identité de genre, de l'expression de genre ainsi que de l'orientation sexuelle est davantage liée au modèle de Jourian (2015) expliqué au chapitre deux de ce mémoire. Ces élèves ont montré qu'ils ne percevaient pas ces concepts comme dichotomiques, mais bien comme des concepts dynamiques, c'est-à-dire, fluides et changeants, pouvant être en évolution tout au long de la vie. Par exemple, Alex mentionne la validité de toute identité de genre, rejoignant alors la représentation de Jourian (2015) qui utilise des flèches entre les différentes catégories afin de s'assurer que toutes options soient possibles et valides.

5.1.2 « Oui, [les normes de genre sont] quand même [à l'école]

Pour répondre au premier objectif, les normes de genre semblent être toujours présentes dans les milieux scolaires des élèves rencontrés dans cette étude. Bien que, selon les élèves, certaines écoles soient plus inclusives, les toilettes ainsi que le code vestimentaire sont deux éléments qui véhiculent des normes de genre, et ce, dans tous les milieux scolaires des élèves de cette étude. Ainsi, des toilettes non genrées ainsi qu'un code vestimentaire non genré sont des éléments qui seraient positifs à intégrer selon ces élèves. De plus, selon eux, l'application de ce code vestimentaire non genré ne devrait pas se faire à géométrie variable selon les sexes assignés à la naissance comme l'application du code vestimentaire se fait actuellement dans le milieu scolaire d'Alex, par exemple. En effet, afin de montrer une réelle ouverture, les règles des codes vestimentaires devraient être mises de l'avant de la même façon, peu importe le sexe assigné à la naissance, l'identité de genre ou l'expression de genre. Puis, certaines normes de genre se retrouvent également dans les sports et dans les cours d'éducation physique. Effectivement, dans certaines écoles des élèves de l'échantillon, des équipes sportives sont réservées seulement aux garçons ou aux filles. Quant au cours d'éducation physique, une séparation filles-garçons est observée pour les activités. De plus, selon Emma, le personnel enseignant attribue aux filles une moins grande motivation face aux activités sportives, influençant alors leur façon de s'adresser à celles-ci. Quant aux salles de classe, les jeunes ne perçoivent pas vraiment de normes de genre sauf lorsqu'il est question de notation. Selon Emma, dans ce cadre, le personnel enseignant favoriserait parfois les filles. Finalement, ces normes de genre à l'école amènent des émotions négatives aux élèves puisque les jeunes rencontrés mentionnent ressentir de la colère, de la tristesse et de l'impuissance face à celles-ci.

Rouyer *et al.* (2014) et Weber *et al.* (2019) avancent que le milieu scolaire reproduit les normes de genre qui se retrouvent dans la société. Du point de vue des élèves de l'échantillon, les normes de genre sont effectivement reproduites dans le milieu scolaire. Par contre, malgré les émotions négatives associées à ces normes de genre, la majorité de l'échantillon voit que leur milieu scolaire évolue et qu'il devient de plus en plus inclusif. Ainsi, la majorité des élèves de cette étude perçoivent leur milieu positivement et sont optimistes sur l'évolution de leur école vers davantage d'inclusion même s'il y a des normes de genre et qu'il y a place à davantage d'ouverture dans leurs milieux scolaires. Alex est le seul élève de l'échantillon qui mentionne que son milieu scolaire n'évolue pas et que les normes de genre sont particulièrement présentes. Effectivement, Alex perçoit que son milieu scolaire est réfractaire au changement et contre celui-ci.

5.1.3 La santé mentale des élèves créatifs sur le plan du genre de cette étude

Afin de répondre au deuxième objectif spécifique quant à la perception de la santé mentale d'élèves créatifs sur le plan du genre, plusieurs indicateurs ont été abordés. Tout d'abord, le sentiment de bien-être en milieu scolaire semble être un bon indicateur de la santé mentale perçue par les élèves. En effet, la plupart des élèves rencontrés ressentent un bien-être dans le milieu scolaire qui s'illustre par des émotions positives ressenties dans celui-ci. Se sentir « bien » ou « correct » est mentionné par plusieurs élèves. Emma rajoute qu'il se sent en sécurité et que c'est un élément important. Certains jeunes tels que Gabriel ont également vécu certaines difficultés dans leur parcours scolaire, mais en ressortent quand même du positif et un sentiment général de bien-être. Par contre, Alex ne ressent pas d'émotions positives dans son milieu scolaire. Il utilise des mots comme « massacré », « mal aller », « de trop » et « me sens pas bien » pour exprimer son faible bien-être dans le milieu scolaire, allant même jusqu'à dire : « c'est rare que je me sens bien à l'école. »

Plusieurs études nord-américaines et néerlandaises rapportent que les jeunes non conformes aux normes de genre sont plus à risque de développer divers symptômes de problèmes de santé mentale et de développer un faible bien-être psychologique (Baams *et al.*, 2013; Bennet *et al.*, 2019; Rieger et Savin-Williams, 2012). Cependant à l'intérieur de l'échantillon rencontré, seulement certains jeunes présentaient des difficultés au niveau de la santé mentale et un faible bien-être psychologique. En effet, comme mentionné précédemment, Alex est le seul à avoir rapporté un faible bien-être psychologique. Ainsi, cette personne créative sur le plan du genre a un faible bien-être psychologique, convergeant avec le fait que le faible bien-être psychologique des jeunes peut être associé à la non-conformité aux normes de genre de l'étude de Rieger et Savin Williams (2012). Puis, Alex dit ressentir des symptômes d'anxiété et Emmanuel mentionne avoir ressenti, avant son entrée au secondaire, des symptômes dépressifs, allant dans le même sens que Bennet et ses collègues (2019) qui ont observé une vulnérabilité au développement de symptômes liés à l'anxiété et à la dépression chez les enfants non conformes aux normes de genre.

5.1.3.1 « J'ai quand même une bonne expérience à l'école, mon école est bien. »

Plusieurs facteurs semblent être associés à ces émotions ressenties à l'école et ce bien-être.

5.1.3.1.1 L'expression de la créativité sur le plan du genre

La découverte de soi menant à l'affirmation de soi à l'école semblent être des facteurs positifs lorsque les jeunes s'acceptent et s'affirment. Ainsi, les jeunes qui s'expriment comme ils sont réellement rapportent ressentir du bien-être dans l'école. Par exemple, lorsqu'iel assume son expression de soi à l'école, Alex se sent bien comparé à avant, lorsqu'iel s'exprimait, mais sans affirmer que c'était son soi réel. La liberté d'expression prônée par certains milieux scolaires tels que le milieu d'Emma semble pouvoir être un facilitateur pour l'expression de soi. Cependant, cela n'est pas nécessairement tributaire d'une expression réelle de soi. Par exemple, Emma raconte ne pas demander l'utilisation de pronoms inclusifs en français au personnel enseignant par peur que ce soit compliqué. Ainsi, même si iel mentionne ressentir du bien-être lorsque les autres utilisent divers pronoms pour s'adresser à iel, Emma ne l'exprime pas à ses enseignantes et ses enseignants. De cette façon, l'expression de soi semble être en évolution dans l'environnement scolaire selon l'individu même, mais également selon l'environnement, rejoignant alors la théorie du développement du genre d'Ehrensaft (2011, 2012).

En effet, la théorie du développement du genre développée par Ehrensaft (2011, 2012) semble bien refléter la réalité des élèves créatifs sur le plan du genre à l'école. Les élèves rencontrés confirment qu'un soi véritable sur le plan du genre existe, c'est-à-dire, une sensation stable d'être mâle, femelle ou autre qui ne correspond pas nécessairement au genre assigné à la naissance qui leur est transmis selon le sexe assigné à la naissance (Ehrensaft, 2011). Puis, les jeunes adoptent également parfois un *false gender self* (soi faux sur le plan du genre) basé sur ce qui est attendu dans l'environnement scolaire. Effectivement, si on pense à Alex qui, au début du secondaire, mettait des talons hauts et du maquillage en mentionnant que c'était un défi plutôt qu'en disant que cela faisait partie de son *true gender self* est un exemple de masque que l'élève a mis dans son milieu scolaire. Un autre exemple est Emma qui avec le personnel enseignant s'abstient de demander l'utilisation de « iel ». Ainsi, Emma semble adopter un *false gender self* pour s'adapter au personnel enseignant. Gabriel et Emmanuel sont d'autres exemples de l'utilisation du *false gender self* parfois utilisé dans le milieu scolaire. En effet, ces deux élèves sont entrés au secondaire en utilisant un prénom et des pronoms qui ne leur correspondent pas pour s'adapter au milieu. Finalement, à l'école, chaque jeune rencontré fait preuve de créativité sur le plan du genre, c'est-à-dire, qu'iels finissent par négocier entre leur *true gender self* et leur *false gender self*, intégrant alors ce qu'iels ressentent dans leur corps, leur esprit et leur psyché, mais également en intégrant la culture et la socialisation (Ehrensaft, 2012). De plus, comme mentionnée précédemment, l'expression des élèves de l'échantillon semble également dépendre

de l'environnement scolaire. Effectivement, selon l'environnement, mais également selon à qui ils s'adressent dans le milieu scolaire, les élèves semblent négocier entre leur *true gender self* et leur *false gender self*, entraînant alors les élèves à faire des choix qui peuvent ensuite influencer leur bien-être. Ainsi, à travers leur secondaire, les jeunes rencontrés se découvrent, s'affirment et s'adaptent à leur environnement, leur permettant alors, de façon idéale, d'exprimer leur *gender creativity*.

5.1.3.1.2 « [...] le TES va s'en occuper... »

D'autres éléments semblent positifs pour le bien-être des élèves de l'échantillon. Lorsque les élèves perçoivent que le milieu prendra action lorsqu'il y a une situation problématique entre élèves, cela semble être positif pour ceux-ci. Gabriel utilise entre autres les mots « ça passerait pas » en parlant de commentaires négatifs envers lui, suggérant alors qu'il croit aux actions de son école. Puis, l'ouverture du milieu scolaire est un élément positif pour le bien-être des jeunes de cette étude. Par exemple, l'ouverture montrée par des actions du milieu telles que des activités pour le 17 mai, la journée internationale contre l'homophobie, et des affiches contre l'homophobie sur les murs de l'école est perçue positivement par Jade. Puis, Emma se sent bien à l'école, entre autres, puisqu'il voit son milieu scolaire comme étant très inclusif. L'ouverture des pairs à l'école est également un élément associé au bien-être pour les élèves créatifs sur le plan du genre de cette recherche. Des pairs ouverts et qui réagissent positivement aux différences des autres semblent amener des émotions positives à ces élèves. De plus, lorsqu'il y a des pairs créatifs sur le plan du genre à l'école qui peuvent être des modèles, cela semble être un élément facilitateur du bien-être à l'école. De plus, lorsque les élèves ressentent une reconnaissance des pairs, cela semble aider le bien-être dans le milieu scolaire. En effet, Alex mentionne que, sans la reconnaissance des pairs, l'école serait seulement académique. En effet, la reconnaissance des pairs lui permet de continuer à sensibiliser dans son milieu afin d'essayer d'améliorer son bien-être dans celui-ci. Finalement, l'amélioration du bien-être semble avoir amené un effet pour Emmanuel. En effet, il mentionne que ses notes se sont améliorées entre secondaire un et secondaire deux. Selon lui, ses notes ont augmenté « parce que je me sens mieux. »

Selon Boucher et ses collègues (2013), les élèves 2SLGBTQ+ ont généralement une perception plus négative du climat scolaire. Cependant, les divers éléments abordés précédemment sont tous des éléments positifs que les élèves perçoivent dans leur milieu scolaire, laissant alors penser qu'ils ont une perception positive du climat scolaire. Alex est la seule personne de l'échantillon qui semble percevoir de façon négative son milieu scolaire. Les sections suivantes

détailleront davantage cette perception négative illustrée par les propos d'Alex, en abordant tous les stressseurs qu'iel vit en milieu scolaire.

5.1.3.1.3 « C'est rendu que tu développes un peu un attachement à ton école. »

Le sentiment d'appartenance est également un indicateur du bien-être des jeunes à l'école. En effet, les jeunes qui disent être fiers de leur école et qui ressentent un attachement à celle-ci semblent mieux se sentir dans leur milieu scolaire. Par exemple, Gabriel mentionne vouloir retourner à son école secondaire même lorsqu'il sera au CÉGEP afin de voir comment celle-ci évolue. À l'inverse, Alex, qui vit davantage d'émotions négatives et qui dit ne pas être bien à l'école, a un faible sentiment d'appartenance et énumère les divers éléments négatifs qui diminuent ce sentiment tels que la « discrimination, la censure et les règles non censées. »

Selon Boucher et ses collègues (2013), les élèves 2SLGBTQ+ ont un faible sentiment de sécurité et d'appartenance à l'école. Le récit de vie d'Alex est lié avec ces résultats. Par contre, dans l'échantillon de cette étude, quelques élèves mentionnent ressentir un sentiment d'appartenance à l'école. Emma mentionne même ressentir un sentiment de sécurité à l'école. Ainsi, la perception du climat scolaire et les éléments positifs contribuant au bien-être ainsi que le sentiment de sécurité et d'appartenance semblent liés. En effet, la plupart des jeunes mentionnant divers éléments positifs de leur milieu scolaire contribuant à leur bien-être ont alors une perception positive de celui-ci et semblent avoir développé un sentiment de sécurité et un sentiment d'appartenance à ce milieu. En contrepartie, Alex qui perçoit négativement le climat de son école semble avoir développé un faible sentiment de sécurité et d'appartenance à l'école.

5.1.3.1.4 « De voir que tout s'en va vers la bonne voie, c'est l'fun aussi là. »

Ensuite, le bien-être en milieu scolaire semble lié à une représentation future positive. Que ce soit dans le milieu scolaire actuel ou dans un milieu scolaire futur, certains jeunes qui ressentent un bien-être positif au secondaire se sentent « prêts » pour la suite, pour reprendre les mots d'Emmanuel. Quant à Alex, qui ressent peu de bien-être dans son milieu scolaire, iel sent qu'iel a les outils nécessaires pour la suite, mais ne perçoit pas nécessairement positivement ce futur. En effet, Alex s'attend à vivre de la discrimination dans le futur.

5.1.3.2 « Ça me fait stresser. »

Par la suite, les stressseurs dans le milieu scolaire sont également de bons indicateurs de la santé mentale des élèves. Les élèves créatifs sur le plan du genre rencontrés ont nommé des stressseurs généraux que tous les élèves peuvent ressentir. La pandémie de COVID-19, la pression des enseignantes et des enseignants, la faible qualité perçue de l'enseignement fourni, la quantité élevée de travaux, l'équilibre entre les travaux scolaires et la vie personnelle ainsi que les évaluations sont des stressseurs abordés par les jeunes de l'échantillon.

Bos et Sandfort (2015), dans une étude quantitative, ont observé une interaction entre l'identification à une minorité sexuelle et la non-conformité aux normes de genre. Les élèves rencontrés à l'intérieur de la présente étude répondaient tous au critère de sélection de s'identifier comme étant créatifs sur le plan du genre. Puis, les élèves qui ont participé s'identifient aussi tous comme 2SLGBTQ+, convergeant alors avec l'interaction trouvée par Bos et Sandfort (2015) entre ces deux concepts. De plus, ces auteurs ainsi que d'autres auteurs suggèrent que la population adolescente 2SLGBTQ+ non conformes aux normes de genre vit des stressseurs supplémentaires (Bos et Sandfort, 2015; Rieger et Savin-Williams, 2012). Les résultats de la présente recherche abondent dans le même sens puisque les élèves ont raconté vivre des stressseurs supplémentaires à l'école en raison de leur appartenance aux communautés 2SLGBTQ+ et/ou à leur créativité sur le plan du genre.

5.1.3.2.1 « C'était vraiment plus stressant à ce niveau-là. »

Tout d'abord, des stressseurs distaux, indépendants de la perception des élèves créatifs sur le plan du genre, sont vécus par les jeunes de la présente étude. L'absence de toilettes non genrées représente l'un de ces stressseurs. En effet, certains ressentent du stress lorsqu'ils doivent aller aux toilettes. Ce stress a amené de l'évitement de certains des élèves rencontrés. Par exemple, Alex est très peu allé aux toilettes durant son secondaire puisqu'il ne se sent pas à l'aise dans celles-ci. Le code vestimentaire genré est aussi un stressseur que peuvent ressentir les élèves créatifs sur le plan du genre. Par exemple, Gabriel mentionne qu'il « haïssai[t] ça pour mourir [...] ». L'utilisation de la langue française peut également être un stressseur supplémentaire puisque « c'est compliqué accorder iel [...] », pour reprendre les mots d'Emma.

Ensuite, les élèves créatifs sur le plan du genre de l'échantillon racontent ressentir du stress lorsque leurs pairs ont des attitudes négatives envers les communautés 2SLGBTQ+ et la créativité sur le plan du genre. Ainsi, des commentaires négatifs, des insultes plus directes, se

faire « fixer » ou encore une fermeture face à la diversité sont des exemples d'attitudes négatives vécues à l'école. L'intimidation due à l'appartenance aux communautés 2SLGBTQ+ et à la créativité sur le plan du genre est également relevée comme un stressor distal dans le milieu scolaire. Cette intimidation peut être observée par certains jeunes de l'échantillon tandis que d'autres le vivent personnellement. Plus précisément, Alex reçoit beaucoup d'insultes à l'école et vit donc de l'intimidation de ses pairs au quotidien.

D'ailleurs, au niveau des pairs, Gordon et ses collègues (2018) ont trouvé une relation significative entre l'expression de genre et le fait d'être victime d'intimidation. En effet, ces auteurs avancent qu'une expression de genre non conforme aux normes sociales augmente le risque de vivre personnellement de l'intimidation. Alex est la seule personne de l'échantillon rapportant vivre de l'intimidation et iel est également la personne la plus « assumée » quant à l'expression de son « identité de genre et [son] orientation sexuelle dans même le milieu scolaire. » Ainsi, dans le cas d'Alex, son expression de genre non conforme aux normes de genre en vigueur à l'école est liée à l'intimidation qu'iel vit en milieu scolaire puisque les insultes sont dirigées, entre autres, vers son expression de genre, ce qui représente une illustration concrète des résultats avancés par Gordon *et al.* (2018). De plus, Jewell et Brown (2014) ont rapporté que les personnes de sexe assigné à la naissance masculin non conformes aux normes de genre vivent davantage de moqueries, de symptômes dépressifs, de symptômes anxieux, d'estime personnelle négative et d'une image corporelle plus négative. Alex rapporte vivre énormément d'insultes, beaucoup d'anxiété et a également une image corporelle négative représentant alors un exemple qualitatif convergeant vers certains éléments de la recherche de Jewell et Brown (2014).

Puis, l'intimidation vécue à l'école par Alex va dans le même sens que l'étude canadienne de Peter et ses collègues (2021) mentionnant que les pairs auraient tendance à renforcer la conception traditionnelle du genre en faisant des commentaires négatifs afin de réguler l'expression de genre de leurs pairs. Ainsi, dans le milieu scolaire d'Alex, ses pairs font des commentaires transphobes montrant leur peur ou de la haine envers les personnes (Alex) qui transgressent les normes de genre (Peter *et al.*, 2021). Les autres élèves de l'échantillon ne vivent pas d'intimidation, mais la plupart font quand même parfois face à des attitudes négatives de leurs pairs et entendent parfois des commentaires négatifs envers les communautés 2SLGBTQ+ et/ou la créativité sur le plan du genre comme mentionnés précédemment. Ainsi, tel qu'avancé par Peter *et al.* (2021), l'homophobie, la biphobie et la transphobie s'observent encore dans les milieux scolaires québécois, et ce, à des niveaux variables.

De plus, Alex vit également de la discrimination à l'école due à sa créativité sur le plan du genre. Alex doit, par exemple, respecter le code vestimentaire des garçons et des filles. La posture négative du milieu scolaire peut également faire ressentir du stress supplémentaire aux élèves créatifs sur le plan du genre. Premièrement, la fermeture des acteurs scolaires reflète cette posture négative. Par exemple, Alex voit de la fermeture au niveau des TES de son école, mais aussi de certains enseignantes et enseignants. Deuxièmement, l'inaction du milieu scolaire montre la posture négative du milieu scolaire. Toujours dans le milieu d'Alex, les TES ne font pas d'intervention auprès des élèves qui insultent et intimident Alex malgré la demande d'Alex. Troisièmement, la posture négative du milieu est ressentie par les élèves lorsqu'ils perçoivent leur milieu scolaire comme réfractaire. Jade raconte entre autres que la direction a mal perçu le port de jupes par des garçons lors d'une journée de sensibilisation à la réalité des personnes trans. Alex, quant à elle, vit de nombreuses situations négatives montrant que son école est réfractaire. Par exemple, son école n'a pas ajouté d'élément « contre l'homophobie et de toute ce qui est discrimination par l'identité de genre, l'orientation sexuelle [...] » dans sa politique de lutte contre l'intimidation malgré, encore une fois, la demande d'Alex.

Ainsi, Alex vit de la stigmatisation dans son milieu scolaire, et ce, autant du milieu scolaire en général que des pairs, élément qui influence négativement son bien-être psychologique, résultat appuyé par Baams et ses collègues (2019) qui ont trouvé que les jeunes des minorités sexuelles non conformes aux normes de genre sont plus à risque de stigmatisation.

En outre, pour les élèves de l'échantillon s'identifiant comme trans, se faire mégenrer est un stress supplémentaire vécu en milieu scolaire. Gabriel compare l'utilisation de son mauvais prénom et de ses mauvais pronoms à « des balles de fusil », montrant la violence qu'il vit lorsqu'il se fait mégenrer. Pour finir, le temps d'adaptation du milieu face à l'utilisation de ses bons prénoms et pronoms amène aussi du stress. Gabriel mentionne que pendant ce temps d'adaptation, il le ressentait comme un « fardeau ». Jade, sans avoir vécu personnellement un temps d'adaptation, perçoit que son milieu, face à la différence, pourrait prendre du temps pour s'adapter.

5.1.3.2.2 « Feck, d'autres éléments qui me stressent, c'est juste l'école me stresse [...] »

Puis, des stressseurs proximaux, dépendant de la perception des élèves créatifs sur le plan du genre, sont ressentis par certains élèves rencontrés. Par exemple, Alex vit plusieurs stressseurs en raison de l'internalisation de certaines attitudes et dus à la perception de ce qui pourrait arriver à l'intérieur de l'école. Pour commencer, Alex ressent un stress qu'elle dit « constant » à l'école.

Ainsi, iel est constamment stressé que quelque chose de négatif arrive à l'école puisque précédemment, iel a vécu beaucoup d'insultes et d'intimidation et qu'iel continue à vivre ces éléments à l'école. Entre autres, Alex ressent du stress en lien avec la salle des toilettes. En effet, iel a internalisé le fait qu'iel ne peut pas aller dans la toilette des filles dans laquelle iel se sentirait pourtant à l'aise, se faisant insulter dans la toilette des garçons. Alex perçoit également négativement la fermeture d'esprit de certaines personnes du personnel enseignant. Dû à ses expériences passées, Alex perçoit que les acteurs scolaires désirent changer sa façon de penser, lui amenant alors du stress lorsqu'iel doit rencontrer « toute forme d'autorité » dans le milieu scolaire. Alex perçoit aussi négativement l'aide professionnelle, l'empêchant alors d'aller chercher de l'aide qui pourrait lui être bénéfique. Emmanuel vit également du stress proximal. Pour cet élève, ce stress est vécu dans le vestiaire. Effectivement, Emmanuel utilise les cabines pour « limiter justement qui arrive quelque chose [...] » dans les vestiaires, reflétant sa perception de ce qui pourrait arriver dans les vestiaires, lui amenant donc du stress.

Il est possible de remarquer que dans l'échantillon, ce sont les personnes qui ont une identité de genre masculine ou un sexe assigné à la naissance masculin qui vivent le plus de stress supplémentaires. Ceci converge vers l'hypothèse de Jewell et Brown (2014) mentionnant que la pression sociale ressentie par les garçons pour se conformer aux normes de genre serait plus grande.

5.1.3.3 « [...] c'était mon but, c'était de faire quelque chose. »

Un autre indicateur de la santé mentale à l'école des élèves créatifs sur le plan du genre est les stratégies d'adaptation développées dans ce milieu. En effet, les jeunes rencontrés ont développé diverses stratégies afin de se sentir bien dans leur milieu scolaire. Pour débiter, certains élèves de l'échantillon utilisent la sensibilisation comme stratégie d'adaptation. Par exemple, Gabriel raconte qu'il s'est toujours senti un « précurseur » puisqu'il a toujours sensibilisé dans le but d'aider d'autres jeunes. Il voulait également sensibiliser ses enseignantes et ses enseignants aux réalités des élèves 2SLGBTQ+ afin que ceux-ci soient un minimum outillés. Emma dit aussi combattre les personnes qui ont des attitudes négatives envers la différence. Certains jeunes ont même créé un comité afin de lutter contre la discrimination comme nommé par Alex. Pour Gabriel, ce comité a été également créé afin d'offrir un endroit de référence pour les jeunes 2SLGBTQ+ vivant des moments plus difficiles. Ces stratégies font écho aux stratégies spécifiques aux minorités sexuelles de Toomey et ses collègues (2018). En effet, certains jeunes de la présente étude s'impliquent dans des organisations 2SLGBTQ+, allant même jusqu'à créer eux-mêmes

des comités 2SLGBTQ+ afin de sensibiliser leurs milieux, développant alors des stratégies spécifiques à leur identité minoritaire (Toomey *et al.*, 2018). Puis, Emmanuel fait appel à des stratégies cognitives (Toomey *et al.*, 2018). En effet, il dédramatise et fait des activités qu'il aime afin de se sentir bien dans son milieu scolaire. Alex, quant à lui, fait également appel à une stratégie cognitive puisqu'il évite parfois de trop se dévoiler afin de ne pas faire face à des insultes ou des attitudes négatives de ses pairs. Cette stratégie lui permet alors d'éviter certaines personnes, stratégie cognitive nommée dans l'étude de Toomey *et al.* (2018). Plusieurs jeunes de cette étude mentionnent également « parler » comme stratégie d'adaptation. Ainsi, « trouver quelqu'un à qui parler » peut aider, selon Alex. Cette stratégie semble liée au support social que les jeunes issus de minorités peuvent rechercher afin d'améliorer leur santé mentale (Meyer, 2013).

Puis, les élèves de l'échantillon qui vivaient peu de stress distaux et proximaux liés à la créativité sur le plan du genre et/ou l'appartenance aux communautés 2SLGBTQ+ ont quant à eux davantage parlé des stratégies développées au niveau académique. En effet, puisque certains élèves vivaient peu de stress supplémentaires, ces derniers n'ont pas eu besoin de développer des stratégies d'adaptation face à ces stress. Ainsi, Alice, Jade et Emma ont nommé principalement des stratégies au niveau académique.

5.1.3.4 Soutien social ressenti

Le dernier indicateur de la santé mentale des objectifs spécifiques de cette étude est le soutien social ressenti.

5.1.3.4.1 « Pis, moi, l'école, c'est quand même bien encadré je trouve. »

En premier lieu, les jeunes de l'échantillon ressentent du soutien de personnes directement dans le milieu scolaire. En effet, certains jeunes de l'échantillon ressentent du soutien de la direction. Par exemple, une directrice de niveau s'informe sur les réalités des personnes 2SLGBTQ+ afin de s'adresser de façon convenable à Alex. Quant à Gabriel et Emmanuel, ils voient leur direction d'établissement de façon positive et croient également que celle-ci agirait si une problématique se présentait dans le milieu scolaire. Puis, tous les élèves de cette étude disent recevoir du soutien des acteurs scolaires. Les TES (Techniciens en Éducation Spécialisée) sont un premier corps d'emploi qui fournit du soutien au jeune en milieu scolaire. Que ce soit pour intervenir auprès des pairs comme raconté par Emmanuel ou que ce soit pour diminuer des stress distaux tels que l'utilisation des toilettes comme narré par Alex, les TES peuvent fournir un soutien aux élèves

créatifs sur le plan du genre. Le personnel enseignant forme aussi un groupe d'acteurs scolaires fournissant du soutien. Les enseignantes et les enseignants qui montrent leur ouverture par l'utilisation de matériel pédagogique 2SLGBTQ+, mais également celles et ceux qui interviennent plus directement auprès des élèves pour s'assurer de leur bien-être comme Alex le vit avec deux de ses enseignantes, peuvent être des personnes clés dans le milieu scolaire afin de promouvoir la santé mentale des élèves créatifs sur le plan du genre. Les psychoéducatrices et psychoéducateurs peuvent également fournir du soutien aux élèves.

Ainsi, ce soutien des acteurs scolaires ressenti par les élèves de l'échantillon semble contribuer de façon positive à leur santé mentale. Ce résultat converge avec la littérature actuelle sur les mentors qui met de l'avant que la présence d'un mentor, qui peut être un adulte du milieu scolaire, contribue au développement positif des adolescentes et adolescents 2SLGBTQ+ (Bunningham et Weiler, 2021; Drevon *et al.*, 2016; Gastic et Johnson, 2009). Selon Gastic et Johnson (2009), le personnel enseignant est particulièrement significatif pour les jeunes 2SLGBTQ+. Le récit de vie d'Alex abonde dans le même sens puisque, comme mentionné précédemment, iel a développé une relation significative avec deux de ses enseignantes qui lui fournissent un soutien constant et qui promeuvent de façon positive son développement, en l'accompagnant, entre autres, sur l'heure du midi pour s'assurer qu'iel mange (Bunningham et Weiler, 2021). De plus, selon Miranda et ses collègues (2018), le soutien des adultes du milieu scolaire est un facteur de protection important en présence d'intimidation. Le récit de vie d'Alex semble encore une fois converger vers ce résultat puisque, non seulement, ses enseignantes lui fournissent du soutien, mais également son TES et une de ses directrices. De cette façon, les résultats de la présente étude abondent dans le même sens que les écrits antérieurs mettant de l'emphase sur l'importance des acteurs scolaires offrant un soutien social aux élèves et étant des modèles pour la santé mentale des élèves (Bunningham et Weiler, 2021; Drevon *et al.*, 2016; Gastic et Johnson, 2009; Miranda *et al.*, 2018).

5.1.3.4.2 « Mes amis, je pense qu'ils me soutiennent beaucoup. »

Le cercle d'amies et d'amis fournit aussi un soutien important à l'école selon tous les jeunes de cette étude. Les jeunes mentionnent que leurs relations d'amitié leur permettent de se sentir écoutés et de parfois même de les aider à intervenir auprès des pairs comme raconté par Emmanuel. De plus, le groupe d'amies et d'amis permet également de décompresser lorsqu'une situation négative se passe dans le milieu scolaire comme le mentionne Gabriel. Boucher et ses collègues (2013) mentionnent d'ailleurs l'importance du soutien des pairs pour favoriser un

sentiment de sécurité à l'école et diminuer la détresse psychologique. Ainsi, le fait que tous les élèves mentionnent les relations d'amitié comme soutien ressenti à l'école souligne l'importance de celles-ci, résultats avancés par Boucher et ses collègues (2013).

5.1.3.4.3 « Pis même sans qu'elle soit là, genre [cette personne] m'aide en dehors de l'école. »

En deuxième lieu, les élèves de cette étude ressentaient aussi du soutien d'individus à l'extérieur de l'école, contribuant alors à une meilleure santé mentale. La famille des élèves rencontrés est un premier milieu qui peut fournir du soutien. La famille peut également intervenir auprès des écoles afin que les élèves s'y sentent mieux. Par exemple, le père d'Emmanuel a parlé au TES afin que celui-ci soit au courant de comment se sent Emmanuel. La mère d'Alex est également intervenue auprès de l'école lorsqu'elle a vu qu'il vivait de l'injustice. Ainsi, certains jeunes rencontrés ressentent du soutien de leurs parents. D'autres membres de la famille peuvent aussi fournir du soutien tels que la fratrie. Freeman et ses collègues (2016) avancent que le foyer familial peut être un facteur de protection important pour les jeunes et les protéger contre les différents stress vécus puisque la famille peut fournir un soutien social et un lien positif avec une personne significative. De plus, Miranda *et al.* (2018) avancent que le support reçu à la maison peut faire une énorme différence pour les jeunes vivant de l'intimidation. Le vécu de plusieurs élèves de la présente étude converge vers ces écrits antérieurs qui mettent de l'avant que le support reçu à la maison est important pour le bien-être de la population adolescente (Freeman *et al.*, 2016; Miranda *et al.*, 2018).

Puis, d'autres milieux à l'extérieur du milieu scolaire peuvent fournir du soutien tels que les maisons des jeunes avec des groupes de discussion pour jeunes 2SLBTQ+ et des regroupements de loisirs comme raconté par Alex. La littérature sur l'importance des mentors pour la population adolescente 2SLGBTQ+ est donc liée à ce résultat. En effet, un mentor est un adulte qui fait partie du réseau social du jeune, pouvant alors se retrouver dans un regroupement de loisirs ou tout autre milieu du jeune (Bunningham et Weiler, 2021). Dans le récit de vie d'Alex, ces mentors à l'extérieur du milieu scolaire semblent être importants et positifs pour son développement, comme avancé par les écrits antérieurs sur le sujet (Bunningham et Weiler, 2021; Drevon *et al.*, 2016).

5.1.3.5 Alors, comment vont les jeunes créatifs sur le plan du genre? Et pourquoi?

En somme, les récits de vie mettent en lumière des parcours différenciés et des niveaux variables de santé mentale selon les élèves rencontrés et selon leur milieu scolaire. Bien que les écrits antérieurs attribuent généralement aux élèves créatifs sur le plan du genre un faible bien-être

psychologique et davantage de symptômes liés à des difficultés de santé mentale, les résultats de la présente étude permettent de constater que la plupart des élèves rencontrés rapportent une santé mentale globalement positive. Certaines pistes peuvent nous aider à mieux comprendre pourquoi.

Selon Zentner et bon Aufsess (2020), la non-conformité aux normes de genre serait davantage nuisible lorsque le contexte social dans lequel les jeunes évoluent prône des normes de genre strictes et limitantes. Ceci pourrait expliquer pourquoi la majorité des jeunes créatifs sur le plan du genre rencontrés ressentent un bien-être psychologique et n'ont pas de symptômes de problèmes de santé mentale. En effet, malgré les normes de genre présentes dans les milieux scolaires, comme mentionné précédemment, la majorité des élèves de la présente étude voient leur milieu scolaire comme ouvert, inclusif et positif, étant alors moins nuisible à leur santé mentale. Cependant, Alex qui perçoit que son milieu scolaire reproduit de façon « intense » les normes de genre et qui perçoit son école comme fermée et réfractaire vit peu de bien-être et ressent des symptômes liés à l'anxiété. Ainsi, ceci montre que les normes de genre strictes et limitantes de son école sont réellement nuisibles pour cet élève. De cette façon, Alex mentionnant que sa créativité sur le plan du genre est « mal vue » par son milieu va dans le même sens que les propos de Nielson et ses collègues (2020) qui mentionnent qu'avoir des comportements non conformes demeure généralement négatif aux yeux des sociétés occidentales. Alex est donc un exemple concret de cette posture négative envers la créativité sur le plan du genre.

Un autre élément qui pourrait expliquer pourquoi la majorité des jeunes de l'échantillon ont une santé mentale positive à l'école est que selon Chamberland et ses collègues (2011), ce serait la victimisation et non l'orientation sexuelle qui engendrait des impacts négatifs sur le cheminement scolaire. Ainsi, puisque la majorité des élèves de cette étude ne vivent pas d'intimidation ni de discrimination liée à leur appartenance aux communautés 2SLGBTQ+ et/ou liée à leur créativité sur le plan du genre, leur parcours scolaire se déroule bien. Quant à Alex, qui vit énormément d'intimidation et de discrimination, il y a beaucoup d'impacts sur son cheminement scolaire, c'est-à-dire, un faible bien-être psychologique avec de nombreuses émotions négatives ressenties à l'école, des symptômes liés à l'anxiété, une image corporelle négative, un faible sentiment d'appartenance au milieu scolaire et une représentation du futur en partie négative.

Finalement, les résultats montrent que les jeunes créatifs sur le plan du genre vivent des stressseurs supplémentaires tel que théorisé par le modèle de Meyer (2013). En effet, les élèves

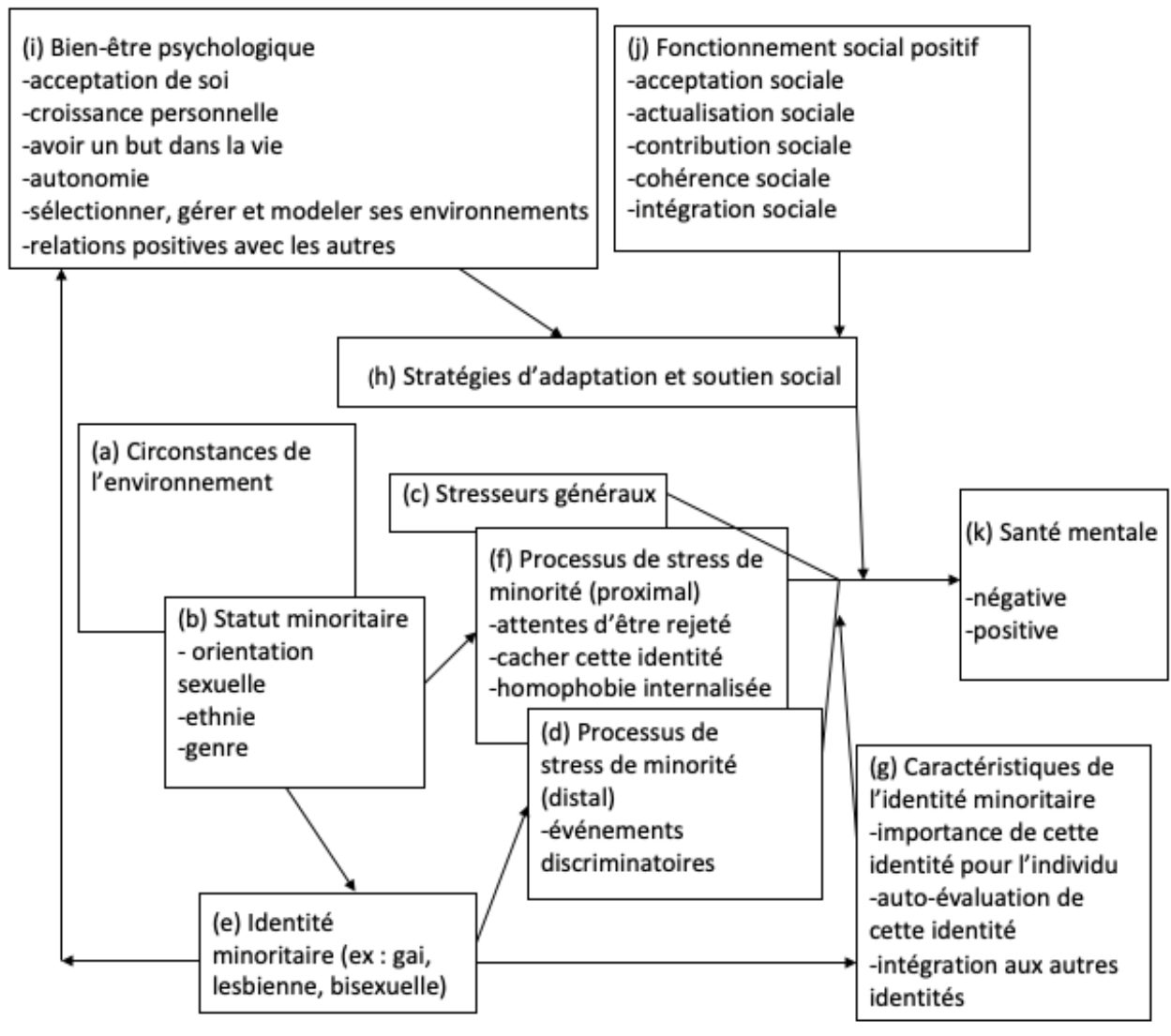
de cette étude vivent des stresseurs distaux à l'école, c'est-à-dire, des événements discriminatoires qui se déroulent dans le milieu scolaire, comme rappelé précédemment. Puis, certains jeunes créatifs sur le plan du genre vivent également des stresseurs distaux. En effet, certains élèves ont internalisé des attitudes négatives face à leur créativité. Par exemple, Alex a internalisé l'interdiction d'aller dans les toilettes des filles même s'il se sent confortable dans celles-ci et ne va pas dans les toilettes de garçons puisqu'il y reçoit des insultes. De plus, certains élèves ont également des attentes d'être rejetés et/ou insultés dans certaines situations, comme Emmanuel qui s'attend à vivre une situation négative dans les vestiaires. Ainsi, le statut minoritaire sur le plan du genre amène bel et bien des stresseurs supplémentaires, distaux et proximaux, dans le milieu scolaire. Par la suite, l'identité minoritaire permet également de développer certaines stratégies d'adaptation et un support social dans le milieu scolaire même et à l'extérieur de celui-ci, comme mentionnée dans le chapitre des résultats et dans la synthèse de ceux-ci. Par contre, chez les élèves rencontrés, divers éléments de la santé mentale positive semblent également être amenés grâce à l'identité minoritaire. Ainsi, dans la prochaine section, un modèle intégrant le stress supplémentaire de Meyer (2013) et la santé mentale positive sera présenté.

5.2 Proposition d'un modèle intégrant le stress supplémentaire et la santé mentale positive

Le modèle de stress de minorité de Meyer (2013), comme présenté dans le chapitre deux, explique les éléments influençant la santé mentale chez les individus issus de minorités sexuelle, ethnique et de genre. De façon plus précise, ce modèle se concentre sur les stresseurs supplémentaires vécus en raison du statut minoritaire et permet d'expliquer l'environnement hostile créé par la discrimination, la stigmatisation et les préjudices vécus par les personnes issues de minorités (Meyer, 2013). Ainsi, comme mentionnés dans la section précédente, les jeunes rencontrés vivent bel et bien des stresseurs supplémentaires, distaux et proximaux, à l'école. Puis, les élèves ont également développé des stratégies d'adaptation et du soutien social en raison de leur identification à un statut minoritaire. Cependant, les stratégies d'adaptation et le soutien social ressenti ne sont pas les seuls éléments positifs dus à leur statut minoritaire abordés par les jeunes rencontrés. En effet, les élèves de l'échantillon, en racontant leur parcours scolaire, ont abordé divers éléments associés aux émotions positives ressenties à l'école, contribuant alors à leur bien-être émotionnel et améliorant alors leur santé mentale. Le modèle ici suggéré souhaite donc ajouter aux stresseurs supplémentaires certains éléments de la santé mentale positive que peuvent développer les jeunes issus de minorités de genre. De façon plus précise, le bien-être psychologique ainsi que le fonctionnement social positif semblent influencer positivement le développement des stratégies d'adaptation et le soutien social des jeunes créatifs sur le plan du

genre de la présente étude, influençant alors positivement les émotions ressenties dans le milieu scolaire (bien-être émotionnel) et influençant alors, par le fait même, leur santé mentale de façon positive.

Figure 5.1 Modèle intégrant le stress supplémentaire (Meyer, 2013) et la santé mentale positive (Keyes, 2007)



Dans ce modèle intégrant certains aspects de la santé mentale positive au modèle de Meyer (2013), l'identité minoritaire (boîte e) engendre des situations permettant de développer le bien-être psychologique (boîte i). En effet, l'identité minoritaire peut aider à développer l'acceptation de soi, la croissance personnelle, le fait d'avoir un but dans la vie, l'autonomie, le fait de

sélectionner, gérer et modeler ses environnements ainsi que les relations positives avec les autres. Le développement de ces différents aspects du bien-être psychologique de Keyes (2007) peut ensuite aider les individus issus d'une minorité à mobiliser les stratégies d'adaptation ainsi qu'à développer un soutien social, influençant alors positivement la santé mentale des personnes issues d'une minorité de genre. L'identité minoritaire (boîte e) peut également aider à développer le fonctionnement social positif (boîte j). Effectivement, l'identification à une minorité peut appuyer le développement de l'acceptation sociale, l'actualisation sociale, la contribution sociale, la cohérence sociale et l'intégration sociale. Ces aspects liés au fonctionnement social peuvent ensuite influencer positivement le développement de stratégies d'adaptation et le soutien social ressenti par les personnes issues d'une minorité, influençant alors positivement la santé mentale de l'individu. Ainsi, plusieurs aspects positifs, c'est-à-dire, le bien-être psychologique ainsi que le fonctionnement social positif, peuvent être engendrés grâce à l'identité minoritaire, étant alors positifs pour la santé mentale des personnes issues d'une minorité.

De façon concrète, ces éléments de la santé mentale sont ressortis à travers l'expérience des élèves rencontrés et donc, à travers les résultats. Tout d'abord, plusieurs aspects du **bien-être psychologique** de la santé mentale positive semblent bénéfiques pour les élèves créatifs sur le plan du genre de cette étude. Pour commencer, l'**acceptation de soi** semble être une étape importante durant le secondaire des élèves créatifs sur le plan du genre. En effet, chaque jeune rencontré est passé par un processus de découverte de soi pour ensuite s'affirmer dans son milieu scolaire, montrant ainsi que les élèves de l'échantillon acceptent leur créativité sur le plan du genre et acceptent leur identification aux communautés 2SLGBTQ+. Cette acceptation de l'identité minoritaire chez les jeunes créatifs sur le plan du genre de la présente étude semble d'ailleurs influencer positivement la santé mentale de ceux-ci puisque cette acceptation semble positive pour leur bien-être. De plus, pour quelques élèves, l'identité minoritaire et les situations engendrées par celle-ci leur ont permis de croître au niveau personnel. En effet, une **croissance personnelle** a été racontée par certains jeunes. Par exemple, Alex mentionne avoir créé une boîte à outils à travers son secondaire, lui permettant de faire face à son futur. Ainsi, les difficultés en raison de son identité minoritaire vécues dans son milieu scolaire lui ont permis de croître au niveau personnel. Puis, pour certains, l'identité minoritaire a permis de développer **un but dans la vie**. Par exemple, Gabriel mentionne qu'il poursuivra dans un programme au CÉGEP lui permettant de, par la suite, atteindre son objectif de carrière qui est « d'aider les personnes trans, d'une façon ou d'une autre. » Ensuite, certains jeunes ont dû développer leur **autonomie** en raison, entre autres, de leur identité minoritaire. Par exemple, les TES du milieu scolaire d'Alex

n'interviennent pas auprès des élèves de l'école face à l'intimidation qui se déroule à l'école, et ce, malgré la demande d'Alex. Ainsi, Alex a entrepris diverses actions de façon autonome afin de faire évoluer son milieu, développant par le fait même sa **capacité à sélectionner, gérer et modeler son environnement** scolaire afin que celui-ci réponde à ses besoins. En effet, plusieurs jeunes ont pris des initiatives dans leur milieu scolaire afin de le rendre plus ouvert et inclusif. Par exemple, certains ont pris l'initiative de sensibiliser leur milieu scolaire aux réalités des communautés 2SLGBTQ+, allant jusqu'à créer des comités de « l'inclusion » ou 2SLGBTQ+ dans leur école. Puis, le fait de faire partie d'une minorité a amené des **relations positives avec les autres** pour certains élèves de la présente étude. Par exemple, Emma raconte ressentir du soutien « des gens de la communauté », amenant ainsi des relations positives avec des pairs en raison de son identification aux communautés 2SLGBTQ+.

Par la suite, plusieurs éléments du **fonctionnement social positif** ont été abordés par les jeunes rencontrés, influençant alors positivement leur santé mentale. Grâce à leur identité minoritaire, les jeunes de l'échantillon ont développé leur **acceptation sociale**. Par exemple, à travers leur réaction à l'image de la représentation binaire, il a été possible d'observer que les élèves de l'échantillon sont ouverts à la différence, peu importe cette différence. En effet, ces élèves ont une attitude positive envers les différences humaines, et plus spécifiquement, envers la diversité de genre et la diversité sexuelle, les reconnaissant et les acceptant. Puis, plusieurs jeunes font également preuve d'**actualisation sociale**, c'est-à-dire, qu'ils croient au potentiel d'évolution positive des gens. En effet, selon plusieurs élèves de l'échantillon, leur milieu scolaire est en évolution et devient de plus en plus ouvert. La **contribution sociale** est un autre élément du fonctionnement social positif qui est ressorti grâce à l'identité minoritaire des élèves de cette étude. Effectivement, plusieurs jeunes voient que leurs actions sont utiles et valorisées par les autres. Par exemple, Alex reçoit de la reconnaissance des pairs dans son milieu scolaire suite à ses actions de sensibilisation dans celui-ci. De plus, certains élèves de cette étude ont développé une **cohérence sociale** en raison de leur identité minoritaire. En effet, certains signifient leur intérêt face à la société et face à divers groupes sociaux grâce à leur identité minoritaire. Par exemple, Gabriel mentionne faire des entrevues et être un « précurseur » en ce qui a trait à la sensibilisation de la société en générale, montrant ainsi son intérêt envers la société et l'importance qu'il y accorde. Pour finir, plusieurs jeunes de l'échantillon entretiennent un sentiment d'appartenance à l'école, mais également aux communautés 2SLGBTQ+, rapportant alors ressentir **une intégration sociale**. Ainsi, plusieurs jeunes se sentent confortables à l'école, mais également dans des groupes de discussion 2SLGBTQ+. Puis, tous les jeunes de cette étude ont mentionné

qu'ils se sentaient supportés par leurs groupes d'amies et d'amis et par des acteurs scolaires, montrant ainsi le support ressenti à l'école et l'intégration que ces jeunes vivent.

De cette façon, le bien-être psychologique ainsi que le fonctionnement social positif sont deux concepts qui semblent influencer positivement la santé mentale des jeunes créatifs sur le plan du genre de la présente étude, en leur permettant de développer des stratégies d'adaptation et en leur permettant de développer le soutien social obtenu. La proposition de ce modèle basé sur le modèle de Meyer (2013), intégrant donc les stressseurs supplémentaires, mais intégrant également les éléments de la santé mentale positive (Keyes, 2007) permet alors d'expliquer les différents éléments influençant la santé mentale des jeunes issus de minorités et ici, plus précisément, des élèves créatifs sur le plan du genre, s'identifiant aux communautés 2SLGBTQ+.

5.3 Forces et limites de l'étude

D'une part, cette étude a plusieurs forces. Pour commencer, cette recherche a permis de démontrer l'importance d'étudier la santé mentale des élèves créatifs sur le plan du genre du Québec, en mettant de l'avant les difficultés que peuvent vivre ces personnes ainsi qu'en mettant en lumière le manque de littérature sur le sujet, et ce, spécifiquement au Québec. De plus, cette étude a permis d'obtenir de nouvelles informations riches et nuancées sur l'expérience à l'école secondaire d'élèves créatifs sur le plan du genre du Québec. Puis, une autre force de cette recherche est la collaboration développée avec divers organismes communautaires afin de s'assurer que les outils utilisés avec les élèves soient respectueux et non oppressifs et que le recrutement soit adapté. De plus, selon Proulx (2019), l'enjeu principal pour les recherches qualitatives est la générativité, c'est-à-dire, l'apport de la recherche qualitative au niveau des connaissances et des compréhensions générées. Ainsi, lorsqu'une recherche qualitative contribue à son domaine d'étude par exemple en produisant de nouveaux sujets ou de nouvelles perspectives, elle participe et contribue à l'avancement des compréhensions et est alors pertinente (Proulx, 2019). Ce mémoire contribue à la compréhension des normes de genre en milieu scolaire et la santé mentale d'élèves créatifs sur le plan du genre en proposant, entre autres, un modèle de stress de minorité (Meyer, 2013) intégrant la santé mentale positive (Keyes, 2007). Ainsi, cette recherche répond au critère de générativité des recherches qualitatives de Proulx (2019). Finalement, la force principale de cette recherche réside dans le fait qu'elle redonne la parole aux jeunes eux-mêmes. En effet, en adoptant une méthode de récit de vie, c'est-à-dire, un entretien narratif, la parole est redonnée aux élèves. Ainsi, cela a permis aux élèves rencontrés d'aborder ce qu'ils désiraient sur leur expérience à l'école.

D'autre part, cette étude présente des limites. Pour commencer, l'échantillon de ce mémoire est plutôt « homogène ». Premièrement, tous les jeunes rencontrés s'identifient aux communautés 2SLGBTQ+. La créativité au niveau du genre est un construit lié, mais distinct des minorités sexuelles. Ainsi, le fait de rencontrer des élèves créatifs sur le plan du genre, mais ne s'identifiant pas aux communautés 2SLGBTQ+ aurait été intéressant et devrait être considéré dans une prochaine étude. Deuxièmement, tous les élèves de l'échantillon se trouvent dans le système scolaire québécois francophone. Il serait intéressant dans de futures études de rencontrer également des élèves fréquentant des milieux scolaires anglophones du Québec. Troisièmement, tous les élèves de l'échantillon s'identifient aux communautés 2SLGBTQ+ et sont créatifs sur le plan du genre, mais ne s'identifient à aucun autre type de minorité (ethnique, religieuse, etc.). Ainsi, il serait intéressant, dans une future étude, de tenter de recruter des élèves présentant des profils plus variés afin d'aborder les enjeux minoritaires dans une perspective intersectionnelle. Par la suite, il aurait été intéressant de soumettre les résultats de l'analyse aux élèves ayant participé à l'étude (Drapeau, 2004). Cette lecture effectuée par les élèves aurait permis une corroboration, c'est-à-dire, de valider la signifiante des interprétations (Drapeau, 2004). Cela aurait alors permis de vérifier « le degré de concordance entre le sens attribué par [l'étudiante-chercheuse] et sa plausibilité aux yeux des sujets » (Drapeau, 2004, p.82). Cependant, selon Proulx (2019), cette vérification par les sujets va à l'encontre des intentions des recherches qualitatives, c'est-à-dire, produire de nouvelles connaissances et compréhensions. En effet, selon cet auteur, il est normal que les sujets ne se reconnaissent pas nécessairement dans les analyses puisque celles-ci permettent de porter un regard nouveau sur les phénomènes (Proulx, 2019). De cette façon, rien ne dit que les sujets seront en accord avec ce regard nouveau puisque ce regard peut être, entre autres, critique et mettre en lumière des éléments négatifs des phénomènes (Proulx, 2019). À l'opposé, si les analyses mettent en lumière des éléments positifs, les sujets pourraient tenter de s'y reconnaître « indépendamment de l'adéquation ou non avec leur expérience » (Proulx, 2019, p. 61). Ainsi, selon ce chercheur, l'accord ou le désaccord des personnes participantes sur l'analyse n'affecte pas la crédibilité des recherches qualitatives puisque ces recherches visent à voir les phénomènes autrement. Pour finir, l'unique méthode de collecte de données utilisée, c'est-à-dire, l'entretien narratif, ne permet pas de faire une triangulation des données. Il serait intéressant, pour de futures études, de prévoir diverses sources d'informations et divers types de données recueillies, permettant par exemple de collecter des données quantitatives, à l'aide de questionnaires autorapportés sur la santé mentale et d'autres données qualitatives telles que des observations en milieu scolaire. Ainsi, la

diversification des types de données et de méthodes de collecte de données permettrait un regard multifactoriel sur la réalité des jeunes.

5.4 Perspectives futures

5.4.1 Recommandations pour les milieux scolaires

Les résultats de cette recherche permettent d'émettre certaines recommandations aux milieux scolaires afin que tous les élèves s'y sentent bien. Tout d'abord, puisque tous les jeunes de l'échantillon ont mentionné que les normes de genre étaient reproduites dans leur milieu scolaire, certaines actions pourraient être prises par les écoles par rapport à celles-ci. En effet, plusieurs élèves ont avancé qu'il serait pertinent d'avoir des toilettes non genrées ainsi qu'un code vestimentaire non genré dans leurs milieux scolaires. De cette façon, une première recommandation pour les écoles est de créer des toilettes non genrées pour que tous les élèves de l'école se sentent à l'aise d'y aller, peu importe leur identité de genre ou leur expression de genre. L'absence de toilette non genrée est un stress supplémentaire que les élèves créatifs sur le plan du genre peuvent vivre en milieu scolaire. Ainsi, la création d'une toilette non genrée dans chaque milieu scolaire permettrait d'enlever ce stress supplémentaire. De plus, un code vestimentaire non genré serait également positif pour tout milieu scolaire. En effet, ce code vestimentaire permettrait davantage de liberté d'expression, élément associé à un bien-être positif en milieu scolaire, mais permettrait également d'éliminer le stress supplémentaire qu'est le code vestimentaire genré pour certains élèves créatifs sur le plan du genre. Ces diverses actions permettraient également de diminuer la présence des normes de genre en milieu scolaire qui peuvent actuellement faire ressentir des émotions négatives aux élèves créatifs sur le plan du genre.

Par la suite, certaines attitudes et certaines actions du milieu scolaire semblent influencer la santé mentale des élèves créatifs sur le plan du genre. En effet, certains aspects du milieu scolaire semblent être associés au bien-être des jeunes tels que l'ouverture du milieu scolaire et les actions du milieu scolaire. Ainsi, tous les milieux scolaires devraient entreprendre des actions concrètes qui tendent vers l'inclusion. Par exemple, la création d'un comité 2SLGBTQ+, des affiches contre l'homophobie et des activités lors des journées contre l'homophobie et la transphobie semblent être des actions montrant l'ouverture de l'école et contribuant au bien-être des élèves. Les écoles peuvent faire appel à des organismes communautaires tels que *GRIS-Montréal*, *Interligne*, *les 3sex*, *Sphère santé sexuelle et globale*, pour n'en nommer que quelques uns (Gris-Montréal, 2018; Interligne, 2022b ; Les 3sex, 2022; Sphère santé sexuelle et globale,

2020). Ces organismes peuvent fournir un soutien important aux écoles pour des ressources de toutes sortes afin de sensibiliser tout le milieu scolaire. Puis, pour augmenter l'ouverture en milieu scolaire, tous les acteurs scolaires devraient prendre part à des formations sur les réalités des jeunes issus des communautés 2SLGBTQ+ et les élèves créatifs sur le plan du genre. Cette action a été, entre autres, entreprise par un jeune de l'échantillon, Gabriel, qui désirait informer tout le personnel enseignant sur les communautés 2SLGBTQ+ afin que ceux-ci soient au courant des réalités de ces communautés si des élèves ont des questions. Ici, la recommandation est élargie à tout le personnel scolaire puisque tous contribuent à l'ouverture de l'école, mais également à la prise d'actions concrètes. Comme démontré par les résultats quant au soutien social ressenti à l'école, la direction, le personnel enseignant, les TES ainsi que les psychoéducatrices et les psychoéducateurs peuvent fournir du soutien aux élèves. Ainsi, que tout le personnel de l'école soit informé et développe son ouverture semble optimal. Encore une fois, les organismes communautaires 2SLGBTQ+ peuvent être une ressource importante pour les milieux scolaires puisqu'ils ont les connaissances, le savoir-être et le savoir-faire nécessaires afin de former le personnel scolaire. Puis, selon la Charte des droits et libertés de la personne :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grosseur, l'orientation sexuelle, [...]. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit (*Charte des droits et libertés de la personne*. RLRQ. (2022), ch. C-12, art. 10).

Ainsi, tous les milieux scolaires doivent mettre en place des protocoles clairs visant à mettre en oeuvre le plan de lutte contre l'intimidation liée à l'identité de genre, à l'expression de genre et aux communautés 2SLGBTQ+ pour être en adéquation avec la Charte des droits et libertés de la personne. De plus, lorsque les jeunes perçoivent que leur milieu scolaire prendra action face à des commentaires négatifs et face à toute forme d'intimidation, cela est positif pour leur bien-être. Le contraire peut amener de nombreuses émotions négatives. Alex en est un exemple. Effectivement, il vit énormément de stress supplémentaires dans son milieu scolaire en raison de la posture négative de son école. Dans son milieu, la fermeture des acteurs scolaires, l'inaction de l'école et le fait que son milieu soit réfractaire créent des stress supplémentaires, influençant alors négativement sa santé mentale. Ainsi, les milieux scolaires doivent promouvoir l'ouverture dans leur milieu et promouvoir la prise d'action concrète face à toute forme d'intimidation ou de discrimination face à la créativité sur le plan du genre et face aux

communautés 2SLGBTQ+ afin que les élèves s'identifiant à ces minorités développent une meilleure santé mentale en milieu scolaire.

5.4.2 Redonner la parole aux jeunes

5.4.2.1 Recommandations des élèves aux milieux scolaires

Certains élèves de l'échantillon ont également exprimé avoir certaines recommandations pour leur milieu scolaire. Pour commencer, Alice mentionne **qu'un cours devrait être créé pour aborder des sujets tabous, mais pertinents pour la population adolescente**. Elle dit :

[...] ce qui serait vraiment bien, c'est que même on implante un cours pas juste forcément pour ça [la diversité sexuelle et la diversité de genre], mais juste en général, des, des sujets que comme les élèves aimeraient parler comme mettons...genre, je sais pas...les viols, l'avortement...t'sais, tous les sujets qu'on comme...t'sais, on pourrait débattre et donner notre opinion, notre avis. Pis, genre, en apprendre plus parce que c'est pas tout le monde qui est vraiment éduqué là-dessus là. Aussi, les ITSS, tout ce genre de choses là. Dans une relation, qu'est-ce qui peut arriver, comment on réagit...ou peu importe là.

Ainsi, selon cette élève, autant des sujets quant à la diversité sexuelle et la diversité de genre devraient être abordés avec les élèves, mais aussi des sujets que les jeunes eux-mêmes voudraient approfondir afin que tous aient des informations sur les sujets jugés importants par la population adolescente. Selon Alice, l'école devrait palier au fait que ce n'est pas dans toutes les familles que ces sujets importants sont abordés :

[...] c'est pas tous les parents qui sont ouverts à parler ce genre de choses-là. Il y en a qui sont très, très fermés et que parler de ça, c'est vraiment tabou. Feck, là, ces enfants-là ils auront pas les informations nécessaires, ça serait important qu'ils les aient.

Puis, Gabriel donne comme conseil aux milieux scolaires de **donner des cours de sexualité qui sont davantage inclusifs et positifs face à la diversité**, c'est-à-dire que, selon lui, il devrait y avoir davantage d'informations sur la sexualité des communautés 2SLGBTQ+ dans ces cours. Ainsi, Gabriel dit :

[...] qu'ils parlent pas juste de bin, des relations sexuelles genre hétérosexuelles. Là, t'sais, on le voit un petit peu toute notre vie, je pense qu'on a compris le principe pis ça serait intéressant aussi il me semble de voir...que t'sais, moi là, tout ce que j'ai vu là, ils parlent de personnes transgenres pendant 5 secondes pis ils parlent des homosexuels pendant comme...le quart d'un cours là. Tout ce qu'ils nous montrent,

c'est des vidéos négatives sur encore l'homophobie pis des choses du genre. T'sais, je sais que ça existe pis tout, mais j'ai l'impression que la plupart du temps, ce qu'on véhicule, c'est surtout ça, genre le négatif, les, les...toutes les gens qui ont, bin c'est ça qui sont homophobes pis les crimes commis contre eux...pis, t'sais, c'est ça, je trouve qu'encore, c'est trop renfermé. T'sais, alors qu'on a probablement parler un cours et demi de la pilule du lendemain alors que t'sais, en tout cas. Pis, c'est toujours pratique de le savoir, je veux dire, mais t'sais quand même, je veux dire...t'sais, moi, il y a la moitié, même si c'est pas le trois quart des informations que pour moi, ça me servira absolument à rien t'sais.

De cette façon, du point de vue Gabriel, en ce moment, les informations importantes quant à la sexualité des communautés 2SLGBTQ+ sont très peu abordées dans les cours de sexualité et c'est davantage abordé du côté négatif. Davantage d'informations ainsi que ces informations vues d'une façon positive seraient donc des éléments clés pour un cours de sexualité adéquat pour les élèves du secondaire. Voici quelques éléments, qui, selon cet élève, devraient être abordés en cours de sexualité et qui seraient aidant pour tous :

[...] déjà, de voir comment comme t'sais deux hommes sont capables t'sais, comment ça fonctionne, deux filles, comment ça fonctionne, ça peut...peut-être justement comme je parlais, les jeunes qui sont plus renfermés pis tout pis qui laisse moins savoir que peut-être que pour eux, ça les aiderait énormément pis t'sais, sans que ça ait un impact direct sur genre: « ah, oui, bin oui, ça a permis d'aider telle personne. » Bin, t'sais, genre moi...à part me faire expliquer telle chirurgie comment ça fonctionne, telle chirurgie comment ça fonctionne après ...t'sais, je veux dire, ça dépend quelle procédure aussi, mais t'sais, en tout cas...c'est ça, je sais pas, il me semble que ça serait intéressant que ça soit plus...autant que pour les personnes cisgenres, hétéros, ça, ça...tout ça, ça ouvre quand même un peu des connaissances autant que pour nous, nous, ça nous aide. Autant que pour nous, quand on voit toute ça qui est basé sur les relations cisgenres hétéros...t'sais en tout cas, moi de mon bord, j'ai l'impression que j'ai fait le tour parce que je me suis fait comme ensevelir de ça et t'sais à un moment donné, c'est correct, j'ai compris là.

5.4.2.2 Recommandations à leurs pairs

Pour finir, aux yeux des élèves rencontrés, les changements en milieu scolaire peuvent prendre du temps. Ainsi, ce n'est pas demain la veille que toutes ces recommandations seront appliquées afin que tous les élèves, peu importe leur identité de genre ou leur expression de genre, atteignent leur plein potentiel en milieu scolaire. De cette façon, les élèves de l'échantillon ont donné des conseils à des élèves créatifs sur le plan du genre ou des élèves qui vivent des difficultés à l'école qui se trouvent en ce moment dans les milieux scolaires du Québec. Premièrement, la majorité des élèves de l'échantillon recommandent de « **rester soi-même** », pour reprendre les mots de Gabriel. Selon lui :

[...] t'sais d'essayer d'être quelqu'un qu'on est pas, c'est, ça te brise un petit peu comme...t'sais, t'évolues pas de la façon que tu devrais être parce que tu te construis un petit peu une personnalité pis des choses sur des attraits qui sont pas liés, pas vraiment les tiens. Donc, de rester soi-même [...]

Dans le même sens qu'être soi-même, Alice dit : « iel doit s'affirmer ». Emmanuel abonde dans le même sens en disant :

[...] t'as le droit de faire qu'est-ce que tu veux dans la vie, droit d'aimer qui tu veux, t'as le droit de faire qu'est-ce que tu veux. Genre on s'en fout. S'il y a des gens qui te jugent, dis-toi que genre, tu l'as fait pour toi pis que, que toi t'apprécies ça. Ça, pis, genre...t'as pas, t'as pas à te gêner à ça, il y a plein de gens qui sont comme ça, c'est juste que c'est un peu rare, mais, mais au moins, il y a, t'as pas à, à te gêner avec ça.

Alex dit : « sois qui tu es », et ce, malgré les difficultés qui peuvent se présenter en milieu scolaire et même s'il faut briser les règles de l'école, si celles-ci ne permettent pas d'être soi-même :

[...] oui, il y en a qui vont t'insulter, mais il y a pire... oh mon dieu, ça va mal sortir ça, il y a pire que ça dans la vie, mais ça veut pas dire que c'est correct ce que tu vis. Il faut préciser là parce c'est pas parce que tu te fais insulter que c'est correct là. Mais, on sera capable de dire, si je surmonte ça, je vais surement être capable de surmonter surement le reste de ma vie. Pis, c'est sûr que la vie est pas facile là...la vie est pas faite pour être facile là. Mais jamais je vais dire: « Ma vie facile et merveilleuse! » J'aimerais ça ne pas mentir. Fack, un conseil, je dirais...je dirais... fais ce que tu veux. Si t'as le goût de, OK, c'est peut-être pas une bonne idée de dire, respecte pas le code vestimentaire, mais écoute si tu veux porter un T-shirt pis t'as pas le droit parce que t'es une personne qui s'identifie être une femme, à un moment donné, c'est l'école qui a plus de sens, on s'entend là...

Puis, **aller chercher de l'aide** est un autre conseil important, selon les élèves de la présente étude. Gabriel mentionne qu'il faut « trouver des ressources d'aide, en qui on a confiance [...] ». Il raconte d'ailleurs son expérience pour montrer le côté positif de demander de l'aide :

C'est rendu [à son école] qu'il y a des ressources un petit peu plus disponibles. Mais, t'sais pour les autres écoles, peut-être d'en parler à un intervenant à qui on a confiance. Eee...pis t'sais, rendu là, cet intervenant-là a accès à un petit peu plus, justement, t'sais [moi], [j'ai] parlé à une intervenante qui était là. Bon, maintenant, elle est plus là, mais t'sais, il y a d'autres personnes qui ont pris le relais pis toute. [J'ai] commencé à en parler à elle, fack après ça, elle a pu en parler avec X, Y personnes fack t'sais, après ça, il y a une espèce de chaîne qui se fait et tout. Fack, c'est...de trouver comme justement des personnes de confiance à qui vous pouvez en parler [...].

Alice le dit d'une autre façon, mais va dans le même sens que Gabriel : « Moi, je dirais aussi comme : "si t'as besoin d'aide, demandes de l'aide, restes pas comme...restes pas dans ton coin à rien dire parce que sinon, tu vas juste comme te rendre nulle part." »

Ensuite, **se faire un groupe d'amis ouvert** est un conseil mentionné par plusieurs élèves. Par exemple, Gabriel dit :

[...] c'est un petit peu niais, mais juste se trouver des amis qui sont dans la communauté, sans nécessairement être trans ou quoi, ça rend comme les communications par rapport à ça tellement plus facile parce que comme, t'sais, justement, eux aussi ont comme une différence que ce soit au niveau du genre ou de la sexualité pis tout. Pis, t'sais, c'est ça. Des fois, se trouver une petite gang, une petite gang d'amis plus comme, pas plus *safe*, mais t'sais, je veux dire, à qui c'est plus facile de parler de ces affaires-là. Fack, t'sais, si l'école est moins comme déjà ouverte et connaisseuse à ce niveau-là, bin d'en parler à sa gang d'amis [...] ça aide à garder une tête t'sais pis une santé mentale qui a au moins de l'allure t'sais. Pis, c'est ça.

Ainsi, Gabriel voit l'appartenance aux communautés 2SLGBTQ+ comme une opportunité d'affiliation influençant positivement sa santé mentale, rejoignant alors le modèle de Meyer (2013).

Finalement, le dernier conseil donné est de **persévérer**. Alice dit de ne « pas abandonner ». En se basant sur son expérience personnelle, Emma raconte que malgré les difficultés, il faut foncer :

[...] même si ça a l'air d'être vraiment dur, il y a des, il y a de la lumière au bout du tunnel. Pis même moi, genre, je cherche encore la lumière, mais je sais qu'elle est là. Il faut juste croire en soi-même et toujours comme foncer *I guess*. Faut pas comme arrêter comme ça quand tu penses que, faut pas tout lâcher. C'est ça qu'il faut se dire. Voilà.

CONCLUSION

En définitive, malgré ses limites, cette étude a permis de faire avancer les connaissances sur non seulement la perception d'élèves sur les normes de genre en milieu scolaire, mais également sur la perception de la santé mentale d'élèves du secondaire créatifs sur le plan du genre. Les résultats obtenus permettent d'avancer que le milieu scolaire semble jouer un rôle non négligeable dans le développement de la santé mentale des jeunes, comme mentionné par le Conseil supérieur de l'éducation (2020) et Weare (2019). En effet, les élèves de cette étude qui fréquentent un milieu scolaire perçu comme positif et ouvert y ressentent davantage d'émotions positives et de bien-être et moins de stress supplémentaires, influençant alors positivement la perception de leur santé mentale. Ainsi, plusieurs actions doivent être prises par le milieu de l'éducation pour créer des écoles ouvertes et véritablement inclusives afin de contribuer à la santé mentale de tous les élèves, et ce, sans discrimination.

Tout d'abord, la création d'environnements sécuritaires pour les élèves 2SLGBTQ+ et les élèves créatifs sur le plan du genre semble primordiale. L'organisme *Interligne* a créé des outils afin de faciliter la création de comités qui mettent en place un espace accueillant et solidaire par et pour les jeunes dans les milieux scolaires (Interligne, 2022a). Cet organisme nomme ces comités des Alliances genres, identités et sexualités (AGIS) et peut accompagner les élèves et le personnel de l'école aux différentes étapes de la mise en place d'une AGIS (Interligne, 2022a). Les écoles sont donc invitées à utiliser cette ressource.

Par la suite, certaines pratiques devraient être adoptées en salle de classe. La pédagogie inclusive en est une première. La pédagogie inclusive consiste à ajouter des représentations davantage diversifiées dans le curriculum actuel (Richard, 2019). La pédagogie inclusive, également appelée pédagogie de la tolérance (Hakeem, 2021; Richard, 2019), reconnaît alors la présence de groupes minoritaires et reconnaît leur exclusion de la société (Richard, 2022). Ainsi, elle essaie d'améliorer la représentativité de ces minorités en classe en les incluant entre autres en exemple ou dans les contenus (Richard, 2022). Un jeune de l'échantillon a d'ailleurs mentionné la nécessité d'inclure davantage les minorités sexuelles et de genre dans les cours d'éducation à la sexualité. Cependant, cette pédagogie inclusive n'est pas suffisante puisqu'elle présente plusieurs limites (Hakeem, 2021; Richard, 2019; Richard, 2022). En effet, cette pédagogie de la tolérance laisse en place le rapport de pouvoir qui s'installe entre la majorité cisgenre hétéronormative qui « tolère » les minorités (Hakeem, 2021). Ainsi, elle vise à enseigner aux

élèves l'acceptation et la tolérance des différences, mais elle n'encourage pas la réflexion critique face aux enjeux liés à la diversité sexuelle et de genre (Hakeem, 2021).

Une pratique à prôner dans les écoles afin de pallier aux limites de la pédagogie inclusive est la pédagogie queer, également appelée pédagogie critique des normes et pédagogie antioppressive (Richard, 2019). Dans cette pédagogie, la norme est regardée et questionnée en vue de comprendre les intérêts qu'elle favorise (Richard, 2022). Au lieu de s'intéresser à ce qui est vu comme minoritaire, les centres d'intérêt de cette pédagogie sont les normes, les conditions de leur production, les moyens de leur maintien et les personnes qui sont servies ou desservies par celles-ci (Richard, 2019). De cette façon, dans cette pédagogie, les normes de genre et les normes sociales qui contribuent à l'exclusion des personnes créatives sur le plan du genre et à l'exclusion des personnes 2SLGBTQ+ sont questionnées et défiées (Hakeem, 2021). Puisque les jeunes créatifs sur le plan du genre de l'échantillon vivent des émotions négatives vis-à-vis les normes de genre transmises dans le milieu scolaire, la pédagogie queer semble intéressante à mettre en place dans les milieux scolaires. En effet, « rendre visible les dynamiques et les constructions sociales oppressives, comprendre comment elles en sont venues à exister et à perdurer » permettrait de « reconstruire les fondements d'une vie sociale basée sur des notions d'équité et de véritable inclusion. » (Richard, 2019, p.124) De plus, deux éléments mis de l'avant par cette pédagogie sont que le personnel enseignant devrait toujours enseigner comme s'il y avait des élèves non cisgenres et non hétérosexuels dans leurs salles de classe ainsi qu'enseigner comme si tous les élèves avaient une relation fluide avec leur orientation sexuelle et leur genre (Richard, 2022). Ces deux prémisses obligent alors le personnel enseignant à se placer dans une position d'ouverture et d'acceptation face à tous les élèves, contribuant alors à leur bien-être en salle de classe.

Selon Richard (2019), afin de soutenir le personnel enseignant à adopter une pédagogie critique des normes, il est primordial de l'inclure dans la formation initiale. De plus, les contenus pédagogiques doivent se penser en termes critiques et antioppressifs, et ce, de façon explicite, facilitant alors l'application de cette pédagogie par le personnel enseignant (Richard, 2019). La formation est alors primordiale, mais en elle seule est insuffisante pour qu'un réel changement se crée dans les milieux scolaires (Richard, 2019). En effet, l'ajustement des programmes d'un point de vue de la pédagogie queer reste un appui important afin de permettre au personnel enseignant de procéder à la contestation des normes.

Ainsi, plusieurs changements doivent s'opérer dans les milieux scolaires afin de s'assurer de promouvoir la santé mentale de toute la population adolescente. En effet, tel qu'avancé par les jeunes de l'échantillon, des changements au niveau du bâti, par exemple avec les toilettes non genrées et des changements au niveau organisationnel, par exemple avec le code vestimentaire non genré sont souhaités dans les écoles secondaires. De plus, les stressés supplémentaires vécus par les jeunes de l'échantillon, mais également l'importance de ressentir du soutien de la part du personnel scolaire ouvrent la réflexion à l'égard de la mise en place de changements au niveau pédagogique, par exemple avec le développement de la pédagogie inclusive et de la pédagogie queer en salle de classe. En outre, dans une perspective plus large, les changements mis de l'avant tant par les personnes participantes au présent projet de recherche que par les écrits recensés dans celui-ci mettent en lumière la nécessité de changements en amont, au niveau de la formation initiale des futur.es enseignant.es et au niveau de l'ajustement des programmes d'un point de vue de la pédagogie queer.

ANNEXE A

FIGURE 2, JOURIAN, 2015, P. 465

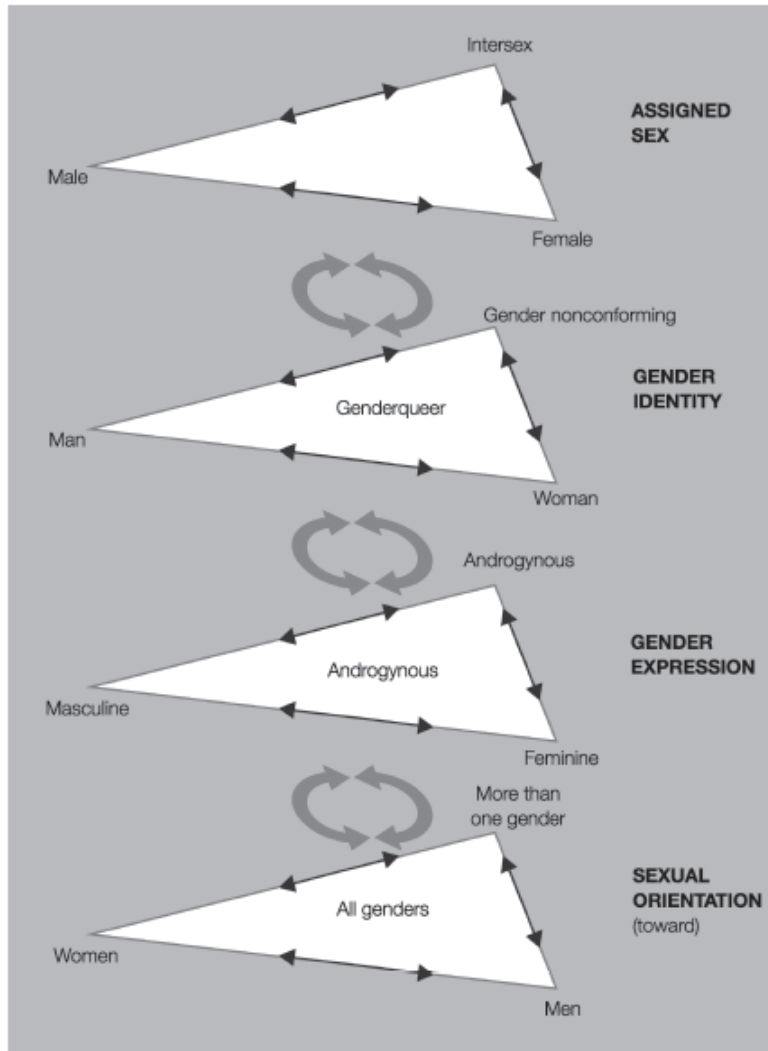
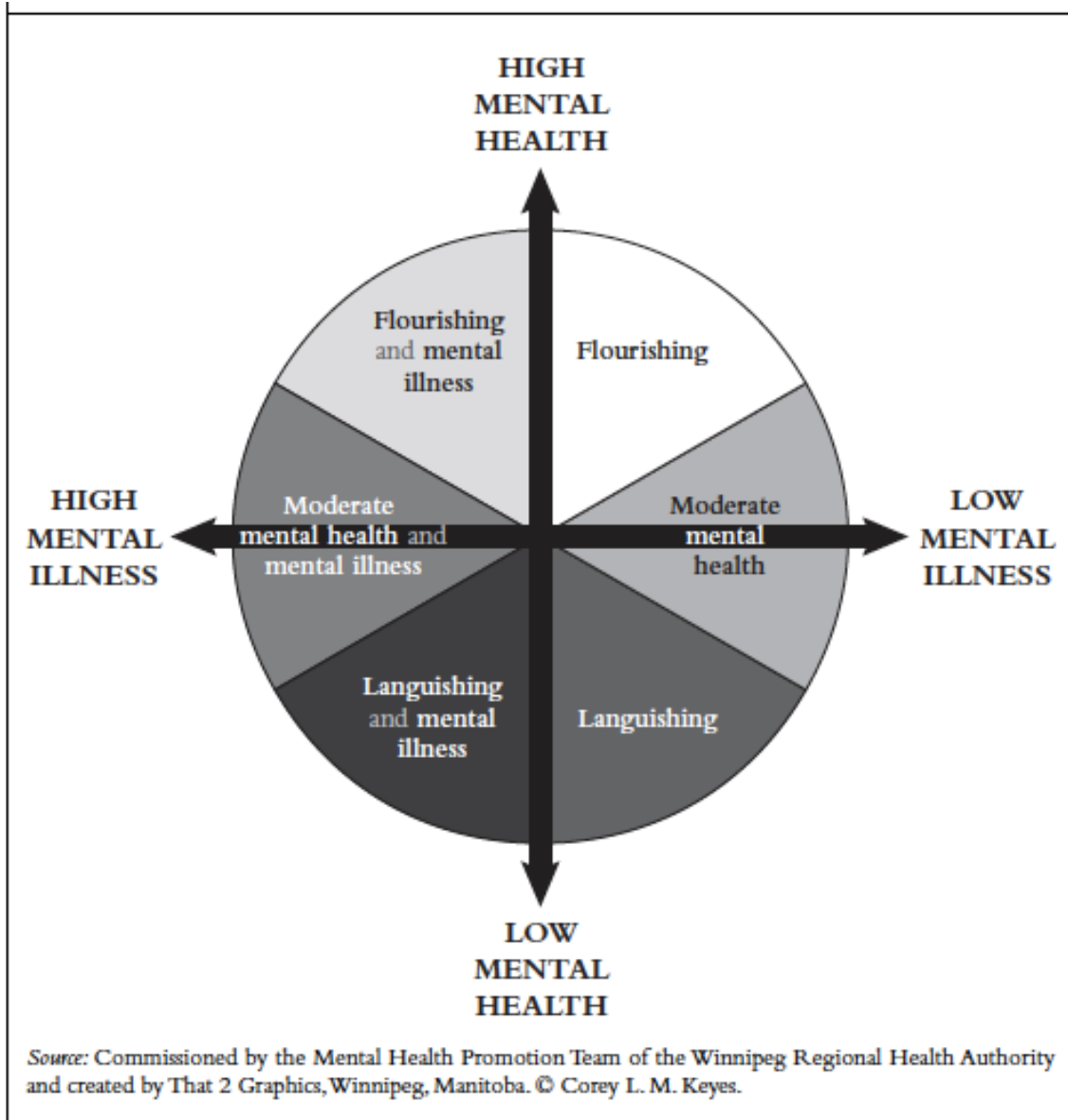


Figure 2. A dynamic model of gender and sexuality.

ANNEXE B

FIGURE 2, KEYES, 2010, P. 21



ANNEXE C

FIGURE 1, MEYER, 2013, P. 8

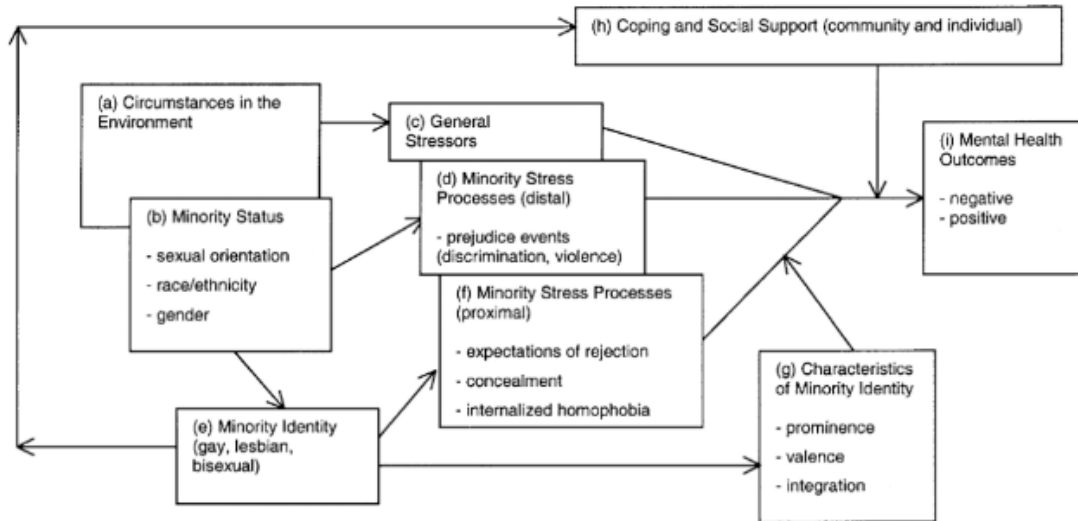


Figure 1. Minority stress processes in lesbian, gay, and bisexual populations.

ANNEXE D

CANEVAS RÉCIT DE VIE

Activités brise-glaces

-Le jeune aura eu comme instruction de se présenter à l'entretien avec un objet ou une photo qui la/le représente.

1. Pourrais-tu me présenter l'objet qui te représente? Pourquoi cet objet te représente-t-il?

-Montrer l'image suivante représentant les normes de genre



Azam, J. (2022, 4 mars). *C'est quoi l'égalité entre les filles et les garçons? – 1 jour, 1 question* [vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=nKwVOTntIVc>

2. Qu'est-ce que cette image évoque pour toi?
3. Que penses-tu de cette image?

Récit de vie :

Invitation à parler du vécu à l'école :

4. J'aimerais que tu me parles de ton expérience à l'école.

Stratégies à adopter pour pallier une possible difficulté du sujet à partager son histoire : fonctionner par chapitres de vie. Commencer par l'arrivée à l'école secondaire, puis secondaire un, secondaire deux... et actuellement (Tétreault, 2014).

Ex. : Quels souvenirs as-tu de ...

Thématiques à aborder si le jeune n'en parle pas dans son récit :

- Normes de genre à l'intérieur de l'école
Ex. : Comment décrirais-tu les normes de genre véhiculées à travers ton parcours scolaire? Quelles émotions te font-elles vivre?
- Émotions vécues dans le milieu scolaire (Sentiment de bien-être)
Ex. : Comment te sens-tu dans ton milieu scolaire (émotions positives et émotions négatives)
- Situations stressantes dans le milieu scolaire
Ex. : Pour toi, quelles situations de ton école te font vivre du stress?
- Stratégies d'adaptation développées
Ex. : Quelles stratégies as-tu développées pour te sentir bien à l'école?
- Soutien social (Pairs et acteurs scolaires)
Ex. : De qui ressens-tu du soutien dans ton école? As-tu des exemples de situations dans lesquelles tu as ressenti que la personne te soutenait?

Dernière question :

- 5. Si t'avais à donner un conseil à un élève créatif sur le plan du genre/un élève dans ta situation, quel serait-il?**

ANNEXE E

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Avant l'entretien :

- Accueillir chaleureusement le sujet et faire les présentations.
- Mentionner ses propres pronoms.
- Demander au sujet quels pronoms devraient être utilisés lors de l'entretien.
- Remercier le sujet de prendre le temps de participer à la recherche.
- Expliquer le but de l'entretien en soulignant clairement qu'il ne s'agit pas d'évaluer le sujet.
« L'objectif est de connaître ton vécu à l'école en abordant comment tu te sens à l'intérieur de celle-ci et ta perception des normes de genre. »
- Expliquer le déroulement de l'entretien :
 - 1) Vous poserez quelques questions et il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse;
 - 2) L'entretien va durer environ une heure;
 - 3) L'entretien sera enregistré afin qu'il soit transcrit;
 - 4) La déontologie est respectée :
 - Anonymat et pseudonyme
 - Confidentialité
 - Droit de ne pas répondre ou de cesser l'entretien en tout temps, et ce, sans préjudice.
- Demander au sujet s'il a des questions et y répondre.
- Vérifier le bon fonctionnement de l'enregistrement.
- Demander au sujet s'il est prêt pour la suite; si oui, commencer à enregistrer et débiter à poser les questions du canevas du récit de vie.

À la fin de l'entretien :

- Demander au sujet s'il a d'autres éléments à ajouter.
- Arrêter l'enregistrement.
- Remercier chaleureusement le sujet une dernière fois et lui mentionner que s'il y a quoi que ce soit, vous restez disposé à répondre à ses questions.
- Prendre le temps de savoir comment le sujet se sent après l'entretien et s'il a besoin de parler davantage. Être attentive aux signes de détresses possibles du sujet et prendre le temps d'être là pour lui.

- Au besoin, référer à Interligne ou Project 10 pour plus d'aide. Rappeler les coordonnées et la disponibilité de l'organisme.

Coordonnées Interligne (24h/24, 7 jours sur 7) :

- Ligne d'écoute : (514) 866-0103 (Montréal) ou 1 888 505-1010 (sans frais)
- Clavardage disponible sur le site internet
- Texto: 1 888 505-1010
- Courriel : aide@interligne.co

Coordonnées Project 10 (selon les heures d'ouverture):

- Pour prendre rendez-vous avec un intervenant : <https://calendly.com/support-p10>

BIBLIOGRAPHIE

- Airton, L. et Meyer, E. J. (2014). Glossary of Terms. Dans E. J. Meyer et A. Pullen Sansfaçon (dir.), *Supporting Transfender & Gender Creative Youth : Schools, Families and Communities in Action* (p. 217-224). Peter Lang Publishing.
- Atkins, L. et Wallace, S. (2012). Ethical Research in Education. Dans L. Atkins et S. Wallace (dir.), *Qualitative Research in Education* (p. 26-29). Sage Publications Ltd.
- Azam, J. (2022, 4 mars), *C'est quoi l'égalité entre les filles et les garçons? – 1 jour, 1 question* [vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=nKwVOTntIVc>
- Baams, L., Beek, T., Hille, H., Zevenbergen, F. C. et Bos, H. M. W. (2013). Gender Nonconformity, Perceived Stigmatization and Psychological Well-Being in Dutch Sexual Minority Youth and Young Adults : A Mediation Analysis. *Arch Sex Behaviour*, 42, 765-773. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-0055-z>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Baril, A. (2015). Sexe et genre sous le bistouri (analytique): interprétations féministes des transidentités. *Recherches féministes*, 28(2), 121-141. <https://doi.org/10.7202/1034178ar>
- Bennett, D. S., Borczon, E. et Lewis, M. (2019). Does Gender Nonconforming Behavior in Early Childhood Predict Adolescents' Depressive Symptoms? *Sex Roles*, 81, 521-528. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-1010-4>
- Bernard, M.-C. (2014). La présentation de soi: cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. *Revue Interrogations*, 17. <http://www.revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour>
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Armand Colin.
- Boe, J. L. et Woods, R. J. (2018). Parents influence on Infants' Gender-Typed Toy Preferences. *Sex Roles*, 79, 358-373. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0858-4>
- Boucher, K., Blais, M., Gébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N. et l'Équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans : Résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & éducations*, 8(1), 83-98. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1566>
- Bos, H. et Sandfort, T. (2015). Gender Nonconformity, Sexual Orientation, and Dutch Adolescents' Relationship with Peers. *Arch Sex Behavior*, 44, 1269-1279. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0461-5>
- Burningham, K. L. et Weiler, L. M. (2021). Natural Mentoring and LGBTQ Youth : A systematic Review. *Adolescent Research Review*, 6, 391-407. <https://doi.org/10.1007/s40894-020-001246-x>

- Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé [CCNDS]. (2017). *Fondements : définitions et concepts pour cadrer la promotion de la santé mentale des populations chez les enfants et les jeunes*. Centres de collaboration nationale en santé publique. https://nccph.ca/images/uploads/general/02_Fondements_SanteMentale_CCNSP_2017_FR.pdf
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan W. (2011). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Fonds de recherche sur la société et la culture et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://familieslgbt.org/app/uploads/2022/03/Impacts_homophobie_sommaire_des_resultats.pdf
- Chamberland, L., Richard, G. et Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducations*, 8(1), 99-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1567>
- Charte des droits et libertés de la personne*. (2022). RLRQ, ch. C012, art.10. <https://www.legisquebec.gc.ca/fr/document/lc/C-12#:~:text=Toute%20personne%20a%20droit%20%C3%A0%20la%20reconnaissance%20et%20%C3%A0%20l,%C3%A2ge%20sauf%20dans%20la%20mesure>
- Commission de la santé mentale du Canada [CSMC]. (2012a). *Changer les orientations, Changer des vies; Stratégie en matière de santé mentale pour le Canada*. Commission de la santé mentale du Canada, Santé Canada. https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/MHStrategy_Strategy_FRE.pdf
- Commission de la santé mentale du Canada [CSMC]. (2012b) *La nécessité d'investir dans la santé mentale au Canada*. Commission de la santé mentale du Canada, Santé Canada. https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/Investing_in_Mental_Health_FINAL_FRE_0.pdf
- Commission de la santé mentale du Canada [CSMC]. (2013). *La santé mentale en milieu scolaire au Canada*. Commission de la santé mentale du Canada, Santé Canada. https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/ChildYouth_School_Based_Mental_Health_Canada_Final_Report_FRE_0.pdf
- Commission de la santé mentale du Canada [CSMC]. (2019). *La stratégie en matière de santé mentale pour le Canada : Une perspective axée sur les jeunes*. Commission de la santé mentale du Canada, Santé Canada. https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/2019-03/Youth_Strategy_fr_2019.pdf
- Conseil du statut de la femme. (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Bibliothèques et Archives nationale du Québec, Gouvernement du Québec. https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Bibliothèques et Archives nationales du Québec, Gouvernement du Québec.

<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

- Dalgleish, T., Black, M., Johnston, D. et Bevan, A. (2020). Transdiagnostic Approaches to Mental Health Problems: Current Status and Future Directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88(3), 179-195. <https://dx.doi.org/10.1037/ccpp0000482>
- De Lijster, J., Dieleman, G., Utens, E., Diercks, B., Wieranga, M., Verhulst, F. et Legerstee, J. (2018). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 230. 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.01.008>
- Divergenres. (2021). *Règles de grammaire neutre et inclusive* [Guide]. <https://divergences.org/wp-content/uploads/2021/04/guide-grammaireinclusive-final.pdf>
- Djamadar, M. et Fraile-Boudreault, A. (2020). *La Transphobie, c'est pas mon genre : Guide pédagogique, niveau secondaire* [Guide pédagogique]. GRIS Montréal et Conseil québécois LGBT 2020. https://www.gris.ca/app/uploads/2020/10/GRI2001_Guide-pedagogique_02.10.20.pdf
- Dorais, M. (2015). Repenser le sexe, le genre et l'orientation sexuelle. *Santé mentale au Québec*, 3, 37-53. <https://doi.org/10.67202/1034910ar>
- Dorais, M., Roy, J. et Tardif, G. (2022). *Comment aborder la diversité sexuelle et de genre dans les médias?* [Guide]. Commission canadienne pour l'UNESCO et Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais. <https://fondationjasminroy.com/initiative/comment-aborder-la-diversite-sexuelle-et-de-genre-dans-les-medias/#:~:text=Le%20guide%20propose%20notamment%20un,de%20genre%20dans%20diff%C3%A9rentes%20cultures>
- Doré, I. et Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/104027ar>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 53-70. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Drevon, D., Almazan, E., Jacob, S. et Rhymer, K. (2016). Impact of Mentors During Adolescence on Outcomes Among Gay Young Adults. *Journal of Homosexuality*, 63(6), 821-837. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1112583>
- Dubuc, D. (2017). *LGBTQI2SNBA+ : Les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle* [Guide]. Comité Orientations et Identités Sexuelles : Fédérations des des enseignantes et des enseignants du Québec. https://familieslgbt.org/app/uploads/2022/01/Glossaire-FNEEQ-CSN_FRA.pdf
- Dumas, J. E. (2013). Une approche descriptive, développementale et relationnelle. Dans J. E. Dumas (dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd., p. 9-27). De Boeck.
- Egale Canada. (2022a). *Préparer les élèves à la transition d'un.e camarade de classe transgenre ou de genre divers*. Egale. <https://egale.ca/awareness/preparer-les-eleves/>

- Egale Canada. (2022b). *Termes et concepts 2SLGBTQI*. Egale.
<https://egale.ca/awareness/termes-et-concepts/>
- Egale Canada et Fondation émergence. (2020). *Grammaire neutre* [Guide]. <https://egale.ca/wp-content/uploads/2020/06/French-Inclusive-Language-4.0.pdf>
- Ehrensaft, D. (2011). True Gender Self, False Gender Self, Gender Creativity. Dans D. Ehrensaft (dir.), *Gender Born, Gender Made : Raising Healthy Gender-nonconforming Children* (p. 73-99). The experiment.
- Ehrensaft, D. (2012). From Gender Identity Disorder to Gender Identity Creativity : True Gender Self Child Therapy. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 337-356.
<https://doi.org/10.1080/00918369.2012.653303>
- Ehrensaft, D. (2014). From Gender Identity Disorder to Gender Identity Creativity. Dans E. J. Meyer et A. Pullen Sansfaçon (dir.), *Supporting Transgender & Gender Creative Youth : Schools, Families, and Communities in Action* (p. 13-25). Peter Lang Publishing.
- Ewing-Lee, E. A. et Troop-Gordon, W. (2011). Peer Socialization of masculinity and femininity Differential effects of overt and relation form of peer victimization. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 197-213. <https://doi.org/10.1111/J.2044-835X.2010.02002.x>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Freeman, J. G., King, M. et Pickett, W. (2016). *Comportements de santé des jeunes d'âge scolaire au Canada : un accent sur les relations*. Agence de la santé publique du Canada.
https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/aspc-phac/HP35-65-2016-fra.pdf
- Gastic, B. et Johnson, D. (2009). Teacher-Mentors and the Educational Resilience of Sexual Minority Youth. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 21(2-3), 219-231.
<https://doi.org/10.1080/10538720902772139>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin éditeur.
- Gervet, J.-F. (2017). La norme du genre et son impact sur la sexualité. *Société française de Gestalt*, 51, 59-72. <https://doi.org/10.3917/gest.051.0059>
- Gilmour, H. (2014). Positive mental health and mental illness. *Statistics Canada Catalogue*, 25(9), 3-10. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/82-003-x/2014009/article/14086-fra.pdf?st=gQqlal-9>
- Gordon, A. R., Conron, K. J., Calzo, J. P., White, M. T., Reisner, S. L. et Austin, S. B. (2018). Gender Expression, Violence, and bullying Victimization : Findings From Probability Samples of high School Students in 4 US School Districts. *Journal of School Health*, 88(4), 306 à 314. <https://doi.org/10.1111/josh.12606>

- Gouvernement du Canada. (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada*. Ministre des travaux publics et des Services gouvernementaux. https://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/human-humain06/pdf/human_face_f.pdf
- Gouvernement du Canada. (2019, 22 février). *Lexique sur la diversité sexuelle et de genre*. Bureau de la traduction, Gouvernement du Canada. <https://www.btb.termiplus.gc.ca/publications/diversite-diversity-fra.html>
- Gouvernement du Québec. (2021a, 19 novembre). *Conséquences des stéréotypes sur le développement*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement>
- Gouvernement du Québec. (2021b, 9 décembre). *Éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>
- GRIS-Montréal. (2018). *Nos actions*. GRIS-Montréal. <https://www.gris.ca/nos-actions/>
- Groupe de travail mixte sur l'homophobie. (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/rapport_homophobie.pdf
- Hakeem, H. (2021). Axiomes de la pédagogie queer. *Voix plurielles*, 18(2), 261-273. <https://doi.org/10.26522/vp.v18i2.3411>
- Heise, L., Greene, M. E., Opper, N., Stavropoulou, M., Harper, C., Nascimento, M. et Zewdie, D. (2019). Gender inequality and restrictive gender norms : framing the challenges to health. *The Lancet*, 393, 2440-2554. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30652-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30652-X)
- Institut de la Statistique du Québec [ISQ]. (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Tome 2 : Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2010-2011-le-visage-des-jeunes-d-aujourd'hui-leur-sante-mentale-et-leur-adaptation-sociale-tome-2.pdf>
- Institut de la Statistique du Québec [ISQ]. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Tome 2 : L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*. Institut de la Statistique du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_EQSJS_2016_2017H00F02.pdf
- Institut de la Statistique du Québec [ISQ]. (2021). *Lien entre les sentiments associés à la détresse psychologique et la pandémie de COVID-19 selon différentes caractéristiques de la populations de 15 ans et plus se situant au niveau élevé sur l'échelle de détresse psychologique, régions sociosanitaires de résidence et ensemble du Québec, 2020-2021*. Institut de la Statistique du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/lien-entre-sentiments-associes-detresse-psychologique-et-pandemie-covid-19-15-ans-et-plus-niveau-eleve-detresse-psychologique-regions-sociosanitaires-quebec#tri_tertr=00

- Interligne. (2022a). *AGIS, créer des espaces accueillants et solidaires*. Interligne. <https://agis.interligne.co/>
- Interligne. (2022b). *Programmes*. Interligne. <https://interligne.co/nos-programmes/>
- Interligne. (2022c). *Service d'aide et de renseignements*. Interligne. <https://interligne.co/aide-et-renseignements/>
- Jeunes identités créatives. (2022). *Notre mission*. Jeunes identités créatives. <https://jeunesidentitescreatives.com/a-propos>
- Jewell, J. A., et Brown, C. S. (2014). Relations Among Gender Typicality, Peer Relations, and Mental Health During Early Adolescence: Gender Typicality in Adolescence. *Social Development*, 23(1), 137-156. <https://doi.org/10.1111/sode.12042>
- Jourian, T. J. (2015). Queering Constructs: Proposing a Dynamic Gender and Sexuality Model. *The Educational Forum*, 79(4), 459-474. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1068900>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation, Étapes et approche* (4^e éd.). PUQ.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. et Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distribution of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*, 62, 593-602.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, C. L. (2010). The next steps in the promotion and protection of positive mental health. *Revue canadienne de recherche en sciences infirmières*, 42(3), 17-28.
- Larousse. (2020). Mental. Dans Le dictionnaire Larousse. Récupéré le 8 décembre 2020 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mental/50507?q=mental#50396>
- Larousse. (2021). Norme. Dans Le dictionnaire Larousse. Récupéré le 10 novembre 2021 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/norme/55009>
- Larson, G. (2008). Anti-oppressive Practice in Mental Health. *Journal of Progressive Human Services*, 19(10), 39-54. <https://doi.org/10.1080/10428230802070223>
- Lemaster, P., Strough, J., Stoiko, R. et DiDonato, L. (2015). To Have and to Do : Masculine Facets of Gender Predict Men's and Women's Attitudes About Gender Equality Among College Students. *Psychology of Men & Masculinity*, 16(2), 195-205. <https://doi.org/10.1037/a0036429>
- Les 3sex*. (2022). *Projets*. Les 3sex*. <https://les3sex.com/fr/projets>
- Liben, L. et Bigler, R. (2008). Developmental Gender Differentiation: Pathways in Conforming and Nonconforming Outcomes. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 12(1-2), 95-119.

- Lurye, L., Zosuls, L. et Ruble, D. (2008). Gender Identity and Adjustment : Understanding the Impact of Individual and Normative Differences in Sex Typing. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 120, 31-46. <https://doi.org/10.1002/cd.214>
- Ma, N., Roberts, R., Winefield, H. et Furber, G. (2020). A dimensional approach to the mental health of siblings of children with mental health problems: a 20-year systematic review. *Journal of Family Studies*, 26(2), 308-328. <https://doi.org/10.1080/13229400.2017.1375966>
- Martin-Storey, A. (2016). Gender, Sexuality, and Gender Nonconformity: Understanding Variation in Functioning. *Child Development Perspective*, 10(4), 257-262. <https://doi.org/10.1111/cdep.12194>
- Martin-Storey, A. et Baams, L. (2019). Gender Nonconformity During Adolescence: Links with Stigma, Sexual Minority Status, and Psychosocial Outcomes. Dans E. Fitzgerald, D. Johnson, D. B. Qin, F. Villarruel et J. Norder (dir.), *Handbook of Children and Prejudice* (p. 583-596). Springer International Publishing.
- Merikangas, K. R., Nakamura, E. et Kessler, R. (2009). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(1). 7-20.
- Meyer, I.H. (2013). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay and Bisexual Populations : Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(S), 3-26. <https://doi.org/10.1037/2329-0382.1.s.3>
- Meyer, I.H. (2015). Resiliences in the Study of Minority Stress and Health of Sexual and Gender Minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209-213. <https://dx.doi.org/10.1037//sdg0000132>
- Miles, B. M., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). Fundamentals of Qualitative Data Analysis. Dans B. M. Miles, A. M. Huberman et J. Saldaña (dir.), *Qualitative Data Analysis* (3^e éd., p. 69-104). Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006a) Chapitre 1 : Présentation du Programme de formation. Dans Ministère de l'Éducation du Québec (dir.), *Programme de formation de l'école québécoise, Version approuvée* (p. 1-10). Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006b) Chapitre 3 : Domaines généraux de formation. Dans Ministère de l'Éducation du Québec. Dans Ministère de l'Éducation du Québec (dir.), *Programme de formation de l'école québécoise, Version approuvée* (p. 41-50). Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2018a). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité : Préscolaire et primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-

[scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf](#)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2018b). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité : Secondaire*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf

Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec [MSSS]. (2017). *Faire ensemble et autrement : Synthèse, Plan d'action en santé mentale 2015-2020*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-914-18W.pdf>

Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A. et Ortúzar, H. (2018). Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction : Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect ? *Revista de Psycodidáctica*, 24(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>

Neergaard, M.A., Olesen, F., Andersen, R. S. et Sondergaard, J. (2009). Qualitative description – the poor cousin of health research? *BMC Medical Research Methodology*, 9(52), 1-5. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-52>

Nielson, M. G., Schroeder, K. M. Martin, C. L. et Cook, R. E. (2020). Investigating the Relation between Gender Typicality and Pressure to Conform to Gender Norms. *Sex Roles*, 83, 523-535. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01136-y>

Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood : A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9-26. <https://doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>

Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2006). *Constitution of the World Health Organization*. In Basic Documents, Forty-fifth edition. https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2013). *Plan d'action pour la santé mentale 2013-2020*. Bibliothèque de l'OMS. <https://apps.who.int>

Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2020a). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2018/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>

Organisation mondiale de la santé [OMS]. (2020b) *WHO urges more investments, services for mental health*. World Health Organization. https://www.who.int/mental_health/who_urges_investment/en/#:~:text=Mental%20health%20is%20defined%20as,to%20her%20or%20his%20community

Paillié, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans Paillié, P. et Mucchielli, A. (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd, p. 235 à 312). Armand Colin.

Peter, T., Edkins, T., Watson, R., Adjei, J., Homma, Y. et Saewyc, E. (2017). Trends in Suicidality Among Sexual Minority and Heterosexual Students in a Canadian Population-

Based Cohort Study. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(1), 115-123. <https://dx.doi.org/10.1037/sgd0000211>

Peter, T., Campbelle, C.P. et Taylor, C. (2021). *Still in every class in every school: Final report on the second climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian Schools*. Egale Canada Human Rights Trust.

[https://adobeindd.com/view/publications/3836f91b-2db1-405b-80cc-b683cc863907/2o98/publication-web-resources/pdf/Climate Survey - Still Every Class In Every School.pdf](https://adobeindd.com/view/publications/3836f91b-2db1-405b-80cc-b683cc863907/2o98/publication-web-resources/pdf/Climate_Survey_-_Still_Every_Class_In_Every_School.pdf)

Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M-É. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>

Plante, I., O'Keefe, P.A., Aronson, J., Fréchette-Simard, C. et Goulet, M. (2019). The interest gap : How gender stereotype endorsement about abilities predicts difference in academic interests. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 227-245.

<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9472-8>

Project 10. (2022). *Notre Mission*. Project 10. <https://p10.qc.ca/fr/about-us/mission/>

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 79-86. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>

Pullen Sansfaçon, A. et Medico, D. (2021). Introduction : pour une approche transaffirmative. Dans A. Pullen Sansfaçon et D. Medico (dir.), *Jeunes Trans et Non Binaires : De l'accompagnement à l'affirmation* (p. 7-26). Éditions du Remue-Ménage.

QSR International Pty Ltd. (2020). NVivo (released in March 2020).

<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

Raz, M. (2016). Bicatégorisation. Dans J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre* (p. 87 à 95). La Découverte.

Richard, G. (2019). *Hétéro l'école?* Les Éditions du Remue-ménage.

Richard, G. (2022). *Enseigner dans une culture scolaire normative sur les plans du genre et de la sexualité* [Communication orale]. Colloque pour prévenir et contrer l'homophobie et la transphobie dans les réseaux de l'éducation, Montréal, Canada. https://interligne.co/wp-content/uploads/2022/11/prog_colloque22_141122-compressed.pdf?fbclid=IwAR2xVk_LSR4YF9-Y0pixFtb8yO0hovSd4AuKt2SXm1kXmTj21OILxb9hEnU

Rieger, G. et Savin-Williams, R. C. (2012). Gender Nonconformity, Sexual Orientation and Psychological Well-Being. *Arch Sex Behaviour*, 41, 611-621.

<https://doi.org/10.1007/s10508-011-9738-0>

Roberts, A. L., Rosario, M., Corliss, H. K., Koenen, K. C. et Aiston, S.B. (2012). Childhood Gender Nonconformity: A Risk Indicator for Childhood Abuse and Posttraumatic Stress in Youth. *Pediatrics*, 129(3), 410-417. <https://doi.org/10.1542/peds2011-1804>

- Roberts, A. L., Rosario, M., Slopen, N., Calzo, J. P. et Austin, S. B. (2013). Childhood Gender Nonconformity, Bullying Victimization, and Depressive symptoms Across Adolescence and Early Adulthood: An 11-Year Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(2), 143-153.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 187. 97-137. <https://jstor.org/stable/24547171>
- Sandelowski, M. (2010). What's in a Name? Qualitative Description Revisited. *Research in Nursing & Health*, 33, 77-84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Siann, G. (1994). Gender and Sexuality. Dans G. Siann (dir.), *Gender, sex, and sexuality: contemporary psychological perspectives* (p. 1-21). Taylor & Francis.
- Sphères Santé Sexuelle Globale. (2020). *Services de SPHÈRE*. Sphère Santé Sexuelle Globale. <https://www.spheressg.org/index.php/services>
- Strümpfer, D.J.Q. (1995). The Origins of health and strength: From “salutogenesis” to “fortigenesis”. *South African Journal of Psychology*, 25, 81-89.
- Table régionale en santé mentale de Montréal [TRSM]. (2021). *Guide: Santé mentale en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://sre.servicescsmb.com/wp-content/uploads/2021/11/Sante-Mentale-Guide.pdf>
- Tétreault, S. (2014). Récit de vie ou histoire de vie. Dans S. Tétreault et P. Guillez (dir.), *Méthodes, techniques et outils d'intervention, Guide pratique de recherche en réadaptation* (1^e éd., p. 299-312). De Boeck Supérieur.
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M. et Russel, S. T. (2018). Coping With Sexual Orientation-Related Minority Stress. *Journal of Homosexuality*, 65(4), 484-500. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1321888>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/108161/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2022). *Guide de rédaction inclusive de l'Université de Sherbrooke* [Guide]. https://www.usherbrooke.ca/decouvrir/fileadmin/sites/decouvrir/documents/direction/directives/Guide_redaction_inclusive_vf.pdf
- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 35(1), 76-100.
- Van Beusokom, G., Baams, L., Bos, H., Overbeek, G. et Sandfort, T. (2015) Gender Nonconformity, Homophobic Peer Victimization, and Mental Health: How Same-Sex Attraction and Biological Sex Matter. *The Journal of Sex Research*, 53(1), 98-108. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.993462>

- Veale, J. F., Watson, R. J., Peter, T. et Saewyc, E. M. (2017). Mental Health Disparities Among Canadian Transgender Youth. *Journal of Adolescent Health, 60*(1), 44-49. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.09.014>
- Watson, R.J., Peter, T., McKay, T., Edkins, T. et Saewyc, E. M. (2018). Evidence of Changing patterns in mental health and depressive symptoms for sexual minority adolescents. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health, 22*(2), 120-138. <https://doi.org/10.1080/19359705.2018.1427646>
- Weare, K. (2019). Promoting health and well-being. What can schools do? Dans D. Bhugra, K. Bhui, S. Y. Shan Wong et S. E. Gilman (dir.), *Oxford Textbook of Public Mental Health*. Oxford University Press.
- Weber, A., Cislighi, B., Meausoone, V., Abdalla, S., Mejía-Guevara, I., Loftus, P., Hallgreen, E., Seff, I., Stark, L., Victora, C., Buffarini, R., Barros, A., Domingue, B., Bhushan, D., Gupta, R., Nagata, J., Shakya, H., Richter, L., Norris, ... Darmstadt, G. (2019) Gender norms and health: insights form global survey data. *The lancet, 393*, 2455-2468. [https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30765-2](https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30765-2)
- Zentner, M. et von Aufsess, C. (2020). Is being gender nonconforming ditressing? It depends where you live: gender quality across 15 nations predicts how much gender nonconformity is related to self-esteem. *Psychological Medecine, 1-9*. <https://doi.org/10.1017/S0033291720003645>
- Zosuls, K. M., Andrews, N., Martin, C. L., England D. E. et Field, R. D. (2016). Developmental Changes in the Link Between Gender Typicality and Peer Victimization and Exclusion. *Sex Roles, 75*, 243-256. <https://doi.org/10.2007/s11199-016-0608-z>

GLOSSAIRE⁴

Terme identitaire associé au sexe assigné à la naissance :

Intersexe : « Une personne dont les caractéristiques sexuelles chromosomiques, hormonales ou anatomiques ne correspondent pas aux catégories conventionnelles des hommes et des femmes. La désignation « intersexe » peut être stigmatisante pour certain.e.s puisque, dans le passé, des praticien.ne.s imposaient ce diagnostic à des nourrissons, des enfants et de jeunes adultes comme devant être corrigé, souvent au moyen d'une intervention pharmaceutique ou chirurgicale non consensuelle » (Egale Canada, 2022b, p.3).

Termes identitaires associés à l'identité de genre

Agendre : « Une personne qui s'identifie comme n'ayant aucun genre, ou qui possède une identité de genre neutre » (Egale Canada, 2022b, p.3).

Cisgenre : « Une personne dont l'identité de genre correspond à celui qui est attendu socialement en fonction du sexe qui lui a été assigné à la naissance (p.ex., une personne assignée garçon à la naissance qui s'identifie comme un homme » (Egale Canada, 2022b, p.3).

Créativité sur le plan du genre (*gender creative*): Une personne qui « transcende les définitions normatives d'homme/femme de la culture pour tisser de manière créative un sens du genre qui ne vient pas totalement de l'intérieur (le corps, la psyché), ni totalement de l'extérieur (la culture, la perception d'autrui de son genre), mais réside quelque part au milieu » (Traduction libre, Ehrensaft, 2011, p.5).

De genre queer : « Une personne dont l'identité de genre se trouve à l'extérieur de la binarité des genres. Une personne de genre queer peut s'identifier comme étant un homme, une femme, aucun des deux, les deux ou peut complètement rejeter l'idée du genre. » (Egale Canada, 2022b, p.4).

De genre fluide : « Une personne dont l'identité de genre n'est pas vécue de manière fixe, et qui change et qui varie dans le temps ou en fonction du contexte » (Egale Canada, 2022b, p.4).

Iel : Iel est un pronom permettant de désigner les individus de manière neutre et inclusive. « La grammaire neutre peut également être utilisée pour parler de personnes non-binaires » (Egale Canada et Fondation émergence, 2020, p.1). Au Québec, iel fait partie des pronoms les plus populaires pour les personnes non-binaires (Divergenres, 2021). Pour désigner un groupe de manière inclusive, « iels » peut être utilisé. Ainsi, ce pronom au pluriel permet « de représenter (...) un groupe comprenant des personnes de différentes identités de genre. » (Divergenres, 2021, p.3).

Non-binaire : « La non-binarité représente les identités de genre autres que la binarité exclusive homme/femme. Les personnes non-binaires peuvent se sentir ni homme ni femme, comme les deux, ou comme toutes autres combinaisons des deux. La non-binarité inclut les identités en lien avec la fluidité des genres. Les personnes non-binaires peuvent s'identifier comme trans,

⁴ Ce glossaire de la diversité sexuelle et de la diversité de genre ne prétend pas être exhaustif, mais est plutôt un survol des termes utilisés en ce moment dans la langue française pour décrire les minorités sexuelles et les minorités de genre.

mais [ce ne sont] pas toutes les personnes non-binaires [qui] le font » (Djamadar et Fraile-Boudreault, 2020, p. 18).

Non conformes aux normes de genre (*gender nonconforming*)/ genre variant (*gender variant*)/ genre divers (*gender diverse*) : « Des termes génériques utilisés pour les identités ou expressions de genre qui diffèrent des attentes culturelles et sociétales dominantes définies en fonction du sexe assigné [à la naissance]. (...) Une personne [non conforme aux normes de genre] peut aussi, ou non, s'identifier comme une personne trans » (Egale Canada, 2022b, p.4).

Transgenre : « Une personne qui ne s'identifie pas, en tout ou en partie, au genre associé au sexe qui lui a été assigné à la naissance. Il est souvent utilisé comme terme générique pour représenter une vaste gamme d'identités de genre; la forme courte « trans » est répandue » (Egale Canada, 2022b, p.4).

Termes identitaires associés à l'expression de genre :

Androgyne : « Un mot qui décrit un comportement, une caractéristique ou un style d'expression qui mélange des formes d'expression masculines et féminines ou qui est perçu culturellement comme neutre quant au genre » (Egale Canada, 2022b, p.4).

Féminin.e : « Un mot qui décrit un comportement, une caractéristique ou un style d'expression qui comporte des associations culturelles à "l'état d'être femme". Ces associations varient dans le temps, entre les cultures et d'une personne à l'autre » (Egale Canada, 2022b, p.4).

Masculin.e : « Un mot qui décrit un comportement, un trait ou un style d'expression qui comporte des associations culturelles à "l'état d'être homme". Ces associations varient dans le temps, entre les cultures et d'une personne à l'autre » (Egale Canada, 2022b, p.4).

Termes identitaires associés à l'attirance :

Asexuel.le : « Une personne asexuelle ne ressent pas d'attirance sexuelle, ou rarement. Il s'agit d'un terme parapluie qui inclut une diversité de degrés d'attirances; par exemple, certaines personnes asexuelles ressentent du désir seulement après avoir créé un lien affectif fort avec une personne, alors que d'autres n'en ressentiront jamais » (Dubuc, 2017, p.8).

Bisexuel.le : Une personne qui fait l'expérience d'une attirance (physique et/ou romantique) pour des personnes du même genre qu'elle et des personnes d'un genre différent de leur propre genre (Egale Canada, 2022b; Peter *et al.*, 2021).

Demisexuel.le : « Une personne qui ressent une attirance sexuelle envers une autre personne seulement après avoir ressenti une attirance émotionnelle envers celle-ci » (Egale Canada, 2022b, p. 5).

Gai.e : « Une personne qui ressent une attirance pour les personnes du même genre. Ce terme peut être utilisé par des personnes de différents genres, ou spécifiquement pour désigner des hommes qui ressentent une attirance pour d'autres hommes. » (Egale Canada, 2022b, p. 5).

Hétérosexuel.le : De façon traditionnelle, l'hétérosexualité assume que la conception binaire sexe/genre est exacte et réfère à des personnes qui sont exclusivement attirées par le sexe opposé (Peter *et al.*, 2021). Par exemple, une personne s'identifiant femme est hétérosexuelle si elle est attirée par les hommes et vice-versa (Dubuc, 2017; Peter *et al.*, 2021). Les personnes

transgenres, non-binaires et intersexes peuvent également s'identifier comme hétérosexuelles (Peter *et al.*, 2021).

Homosexuel.le : « Une personne homosexuelle (...) est attirée par les personnes de son propre genre » (Dubuc, 2017, p.8).

Lesbienne : « Une personne qui s'identifie comme femme et qui ressent une attirance pour des personnes du même genre. » (Egale Canada, 2022b, p.5).

Pansexuel.le : « Une personne qui ressent une attirance pour des personnes sans égard pour leur genre » (Egale Canada, 2022b, p.5).

Termes identitaires liés à plusieurs éléments de l'identité :

Bispirituel.le : « Un terme générique en français pour refléter et restaurer les traditions autochtones réprimées de force par la colonisation et qui souligne la nature fluide et diverse du genre et de l'attirance, ainsi que leurs liens à la communauté et à la spiritualité. Il est utilisé par certaines personnes autochtones plutôt que les identités LGBTQ+ ou conjointement avec elles » (Egale Canada, 2022b, p.6).

En questionnement : « Un terme générique pour désigner le parcours d'une personne pour réconcilier : 1) tous les sentiments qu'elle a concernant son attirance ou son genre; 2) le langage à sa disposition pour décrire ces sentiments; et 3) la manière dont cela répercutera sur ses interactions avec les autres dans son contexte social. » (Egale Canada, 2022b, p.6).

Queer : « Une personne queer est une personne qui choisit ce terme pour affirmer son orientation sexuelle, son identité de genre ou son expression de genre. La réappropriation de ce terme, autrefois considéré comme péjoratif, est une forme d'*empowerment*. Certaines personnes queers incluent un aspect politique de rejet des normes sociales dans cette auto-identification » (Dubuc, 2017, p. 8).