

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SE DÉVOILER À L'ÉCOLE : ENTRE RECONNAISSANCE ET MICRO-AGRESSIONS, LE VÉCU DE
JEUNES ADOPTÉ·ES ISSU·ES DE FAMILLES HOMOPATERNELLES INTERRACIALES

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

GABRIELLE COMTOIS

JUILLET 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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. 12-2023). 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

Tout d’abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche, Éric Feugé, pour son engagement constant, son ouverture d’esprit et sa passion pour la recherche qui ont profondément nourri mon parcours doctoral. En tant que première étudiante sous ta direction, j’ai eu la chance de bénéficier de ta disponibilité et de ton accompagnement à chaque étape du projet. Je suis également reconnaissante d’avoir pu évoluer dans un climat de travail à la fois stimulant et humain que tu as su créer au sein du laboratoire de recherche.

Mélanie et Clémence, merci pour les fous rires, les moments de validation émotionnelle et le visionnement de *Couples Therapy* à la suite de nos journées de rédaction.

Josh, Nelle, Zineb et Anne-Sophie, vous avez su ajouter votre teinte lumineuse à mon doctorat ; toutes ces heures à débâter sur le tout et le rien, le sens et le pourquoi des choses, cet espace m’a été si précieux, si stimulant.

Fiona, merci pour ton soutien indéfectible durant toutes ces années à m’encourager dans la réalisation de ce projet. Manue, les journées de rédaction à tes côtés, dans ton chez-toi à Québec, ont été déterminantes pour l’avancement de cet essai ; merci pour ton accueil et ton amitié inestimable.

Catherine et Marguerite, collègues devenues amies, quel bonheur d’avoir traversé les épreuves de ce parcours avec vous, des examens du baccalauréat jusqu’aux internats.

Myriam, tu es une source d’inspiration depuis le tout début.

Mym, Maman et Papa, merci d’avoir toujours cru en moi. Je porte dans mon cœur tous vos mots d’encouragement et vos célébrations de mes accomplissements.

François, ami de confiance, témoin aux premières loges de ce que je deviens. La manière d’habiter notre amitié est quelque chose qui ne me quittera jamais.

Stéphanie, quelle joie de pouvoir célébrer la finalité de ce projet avec toi. Merci pour ta présence merveilleuse dans ma vie, tes élans d’enthousiasme et de fierté à me voir aller. Je ne pourrais être plus heureuse de t’avoir à mes côtés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 CONTEXTE THÉORIQUE	4
1.1 Micro-agressions et intersectionnalité.....	4
1.2 Normes sexuelles et de genre : des idéologies aux manifestations.....	6
1.2.1 Homophobie, hétéronormativité et hétérosexisme	6
1.2.2 Masculinité hégémonique et inversion de genre.....	7
1.2.3 Victimisation des enfants de familles homoparentales en contexte scolaire.....	9
1.3 Racisme	10
1.4 Bionormativité	13
1.5 Dévoilement du type de famille	15
1.6 Soutien social	16
1.7 Conclusion et objectifs de recherche	17
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE	19
2.1 Démarche qualitative.....	19
2.2 Position paradigmatique.....	20
2.3 Présupposés et réflexivité.....	21
2.4 Participant-es	23
2.5 Protocole d’entretien et questionnaires	25
2.6 Procédure de collecte	26
2.7 Démarche d’analyse des données	27
2.8 Considérations éthiques	29
CHAPITRE 3 RÉSULTATS	30
3.1 Méconnaissance de la famille homopaternelle adoptive interracial	30
3.2 Intersection des identités minorisées : entre acceptation et stigmatisation.....	33
3.2.1 Acceptation et valorisation de la diversité familiale	33
3.2.2 Stigmatisation en lien avec l’homosexualité : de l’implicite à l’explicite	35
3.2.2.1 Les normes de genre et le double standard	35
3.2.2.2 Intériorisation des stéréotypes de genre	37
3.2.2.3 Stigmatisation en lien avec l’hétéronormativité et l’hétérosexisme.....	38

3.2.3	Stigmatisation en lien avec la bionormativité	41
3.2.4	Stigmatisation en lien avec le racisme	42
3.3	Stratégies d'adaptation.....	44
3.3.1	Rester invisible.....	44
3.3.2	Se dévoiler auprès des personnes de confiance	46
3.3.3	Ignorer par impuissance ou indifférence	47
3.3.4	Sensibiliser pour responsabiliser	47
3.3.5	Fréquenter d'autres familles queer	49
CHAPITRE 4 DISCUSSION.....		52
4.1	La famille homopaternelle adoptive interracial : une grande inconnue chez les élèves du primaire et du secondaire	52
4.2	L'homopaternité adoptive interracial convoque diverses formes de stigmatisation liées entre autres à l'hétéronormativité, au sexisme, au racisme et à la bionormativité	53
4.2.1	Hétéronormativité et sexisme	54
4.2.2	Racisme.....	56
4.2.3	Bionormativité	56
4.3	Les différentes stratégies d'adaptation : de l'absence totale de dévoilement à la position revendicatrice	57
4.4	Implications théoriques et pratiques.....	59
4.5	Limites de l'étude et pistes de recherches futures	61
CONCLUSION		64
ANNEXE A AFFICHE DE RECRUTEMENT.....		65
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIEN		66
ANNEXE C ÉCHELLE SUR LA PRÉOCCUPATION CONCERNANT LA DIVULGATION DE L'ORIENTATION SEXUELLE DU PARENT		69
ANNEXE D QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIOÉDUCATIF DES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES		70
ANNEXE E LETTRE DESTINÉE AUX PARENTS.....		71
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		72
ANNEXE G CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		76
BIBLIOGRAPHIE		77
GLOSSAIRE		88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Variables sociodémographiques des participant·es	23
Tableau 2.2 Variables sociodémographiques des parents des participant·es.....	24

RÉSUMÉ

Cet essai doctoral porte sur l'expérience de dévoilement en milieu scolaire de jeunes adopté·es¹ issu·es de familles homopaternelles interraciales. Ces jeunes se situent au croisement de plusieurs identités minorisées – l'adoption, la racisation et l'homopaternité – et peuvent ainsi faire face à des défis spécifiques, particulièrement à l'adolescence, période marquée par la tension entre conformité et affirmation de soi. À ce jour, aucune étude ne s'est spécifiquement penchée sur la manière dont ces jeunes naviguent le dévoilement de leur configuration familiale en milieu scolaire. Ancrée dans les cadres conceptuels de l'intersectionnalité et des micro-agressions, cette recherche vise à examiner : 1) leur aisance à dévoiler leur type de famille; 2) leur perception des réactions suscitées par ce dévoilement; et 3) leurs stratégies d'adaptation. Quatorze entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de préadolescent·es, et analysées selon une approche thématique réflexive. Les résultats mettent en lumière une méconnaissance de ce modèle familial, ainsi que des réactions d'acceptation et de stigmatisation. Parmi les réactions positives, certain·es jeunes évoquent des marques de curiosité bienveillante de la part de leurs pairs. À l'inverse, d'autres rapportent des expériences de micro-agressions (ex. : « Et tes vrais parents, ils sont où ? ») et des remarques hétéronormatives et racistes. Les participant·es rapportent diverses stratégies d'adaptation, telles que la dissimulation, la sélection des personnes à qui se confier, la sensibilisation des pairs, l'indifférence ou encore la recherche de soutien auprès d'autres jeunes de familles similaires. Ces résultats soulignent la nécessité de démystifier les familles dites non traditionnelles et de déconstruire les stéréotypes de genre en milieu scolaire afin de favoriser l'inclusion et le bien-être de ces jeunes.

Mots-clés : préadolescence, homopaternité, dévoilement, intersectionnalité, micro-agression, racisme, bionormativité, hétérosexisme, adaptation.

¹ L'écriture inclusive est utilisée tout au long de ce projet de recherche. Elle s'inspire du guide de Magali Guilbault Fitzbay : Apprendre à nous écrire : guide et politique d'écriture inclusive réalisé en collaboration avec Les 3 sex et le Club Sexu (2021).

INTRODUCTION

Le Québec connaît, depuis les deux dernières décennies, une diversification importante des modèles familiaux, dont certains incluent des membres de la communauté Lesbienne, Gaie et Bisexuelle (LGB) (Saint-Jacques *et al.*, 2016). Quelques données du recensement populationnel canadien de 2016 précisent qu'un couple de même sexe sur huit a des enfants à charge, biologiques ou adopté-es (Statistique Canada, 2017) et que parmi ces familles, un couple sur cinq est constitué d'hommes, ce ratio étant le même depuis 2001 (Statistique Canada, 2017). Selon l'Enquête des Savoirs sur l'Inclusion et l'Exclusion des personnes lesbiennes, Gaies, Bisexuelles, Trans et Queer (SAVIE-LGBTQ), environ 50 000 enfants vivent dans une famille LGBTQ au Québec (Greenbaum, 2021).

Plusieurs facteurs ont contribué au nombre croissant de familles homoparentales, dont une plus grande accessibilité aux technologies de procréation assistée pour les couples de même genre et le droit d'adopter localement (Lavoie et Greenbaum, 2012). En effet, depuis l'entérinement de la loi 84 au Code civil du Québec en 2002, rendant éligibles les formes d'union autres que le mariage (p. ex., conjoint de fait) à l'adoption, les couples de même genre ont accès au programme de la banque-mixte de la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ) (Gouvernement du Québec, 2002). La banque-mixte est un programme de famille d'accueil à vocation adoptive (Châteauneuf et Lessard, 2015). Ce programme diffère des familles d'accueil régulière puisqu'il prend en charge des enfants particulièrement vulnérables et à haut risque d'instabilité. Cela implique un engagement durable des parents d'accueil, au cas où le retour de l'enfant dans sa famille biologique serait impossible. L'adoption n'est pas garantie mais fort probable, puisque les parents biologiques, aux prises avec des problématiques graves et multiples, sont très susceptibles de perdre leurs droits parentaux. Ce programme permet que l'enfant grandisse dans un milieu stable, que ce soit dans le cadre d'un placement permanent ou d'une adoption éventuelle, selon la juridiction. Dans la région de Montréal, environ un tiers des enfants issu-es de la banque-mixte sont placé-es en famille d'accueil auprès de couples de même genre (Greenbaum, 2015).

Les écrits scientifiques révèlent que les parents gais et lesbiens sont plus susceptibles que les parents hétérosexuels de constituer des familles avec des enfants d'une origine ethnique différente de la leur (Brooks *et al.*, 2016; Farr et Patterson, 2009; Raleigh, 2012). Le nombre de familles LGB adoptives interraciales ne cesse de croître (Goldberg, 2019) et atteint un taux d'adoption d'enfants racisé-es plus élevé que chez les familles hétéroparentales (Estrellado *et al.*, 2021). Au Québec, les couples adoptifs de

même genre sont majoritairement des hommes blancs et la proportion d'enfants non blancs qui leur sont confiés avoisine le tiers (Feugé *et al.*, 2019). Ce type d'adoption, qualifié d'interraciale, se rapporte au fait que l'origine ethnique de l'enfant, et la couleur de peau, la plupart du temps, diffère de celle des parents adoptifs (Smith *et al.*, 2008). Ces enfants sont dits racisés du fait qu'ils se font imposer, sur la base de traits physiques, cette identité par le groupe dominant blanc (Yapi *et al.*, 2019). Ce processus s'inscrit dans un rapport de pouvoir où le groupe racisé est susceptible d'être perçu négativement (Yapi *et al.*, 2019).

Les recherches des dernières décennies montrent que le développement social, cognitif et affectif des enfants de familles LGB est similaire aux enfants de familles hétéroparentales (Crowl *et al.*, 2008; Feugé *et al.*, 2020; Moore et Stambolis-Ruhstorfer, 2013). Afin de démontrer l'aptitude des parents homosexuels à élever des enfants, les études réalisées auprès de ces familles les ont souvent comparés à des familles hétéroparentales (Fedewa *et al.*, 2015; Patterson, 2017). Ce faisant, les dimensions uniques de l'expérience des enfants et des adolescent-es évoluant dans une configuration familiale non traditionnelle ont en partie été ignorées par les recherches antérieures (Moore et Stambolis-Ruhstorfer, 2013). De surcroît, bien qu'il y ait eu plusieurs recherches portant sur la stigmatisation homophobe d'enfants de familles homoparentales, les échantillons de ces études étaient principalement composés de mères lesbiennes ayant eu recours à l'insémination (Bos *et al.*, 2008; Leddy *et al.*, 2012; van Gelderen *et al.*, 2009; van Rijn-van Gelderen *et al.*, 2015). Ces résultats sont difficilement généralisables aux familles homopaternelles puisqu'il est encore socialement présumé que les femmes sont mieux adaptées à la parentalité que les hommes (Biblarz et Stacey, 2010), en plus d'une désapprobation sociale plus marquée pour les couples de pères gais (Webb *et al.*, 2017), mettant les enfants et les adolescent-es potentiellement à risque d'une stigmatisation accrue (Carone *et al.*, 2018; Golombok *et al.*, 2018).

Dans ce contexte, le milieu scolaire représente un espace clé pour observer comment les jeunes négocient leurs identités minorisées, choisissent (ou non) de se dévoiler, et composent avec les réactions de leur environnement. En effet, l'école représente un espace majeur de rencontres entre les jeunes, à la fois propice aux formations d'amitiés et aux dynamiques d'exclusion et de stigmatisation. Les élèves y sont régulièrement confronté-es à des situations où il leur est demandé, explicitement ou implicitement, de se positionner par rapport à leur famille dans le cadre d'échanges avec les pairs ou à travers des activités pédagogiques. Ces contextes peuvent susciter des tensions liées au dévoilement de la structure familiale, particulièrement lorsque ces réalités s'écartent des normes dominantes.

Ainsi, cet essai doctoral s'intéresse à l'expérience de dévoilement en milieu scolaire des préadolescent·es racisé·es de pères gais adoptifs. Il comprend quatre chapitres. Le premier chapitre aborde le cadre théorique par une présentation de la théorie des micro-agressions et de l'intersectionnalité, puis une recension des écrits portant sur la stigmatisation liée aux normes de genre et à la masculinité, au racisme et à la bionormativité, ainsi que sur les enjeux relatifs au dévoilement familial en milieu scolaire. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie de la recherche qualitative menée, incluant le recrutement des participant·es, la conduite des entretiens et l'analyse thématique. Le troisième chapitre présente les résultats de cette analyse. Enfin, le quatrième chapitre propose une discussion des résultats à la lumière du cadre théorique, en mettant en évidence les contributions empiriques, les retombées pratiques et les pistes de recherche futures.

CHAPITRE 1

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Micro-agressions et intersectionnalité

La prochaine section vise à décrire sommairement, d'une part, la théorie des micro-agressions et d'autre part, celle de l'intersectionnalité. Ces théories favoriseront une compréhension des différentes formes de stigmatisation comme l'hétérosexisme, le racisme et la bionormativité qui peuvent aller d'une attitude de dénégation à des comportements violents. Puisque la discrimination ostentatoire et explicite envers les groupes marginalisés est davantage désapprouvée socialement, les insultes et les comportements offensants s'exprimeraient de façon plus subtile et ténue, d'où le concept de micro-agression (Sue, 2010). Initialement introduit par Pierce et ses collaborateurs (1977) pour traiter des comportements racistes subtiles et répétitifs, ce concept a été repris par Sue *et al.* (2007) afin de mieux le définir : « Les micro-agressions raciales sont de brèves et banales indignités verbales, comportementales et environnementales quotidiennes, intentionnelles ou non, qui communiquent des insultes raciales hostiles, désobligeantes ou négatives à la personne ou au groupe ciblé. » [traduction libre] (p. 273).

La micro-agression se décline en trois catégories selon le degré d'intensité (micro-assaut, micro-insulte et micro-invalidation) (Sue, 2010). Le *micro-assaut* est identifiable par son caractère intentionnel qui vise à heurter la personne ciblée. Le micro-assaut se manifeste notamment par des actions discriminatoires (p. ex., porter une croix gammée), des comportements d'évitement (p. ex., ignorer de façon délibérée une personne racisée) ou des injures verbales (Sue *et al.*, 2007). Un individu s'engagera dans un micro-assaut généralement dans un contexte privé afin de conserver un certain degré d'anonymat. Le contexte privé comme condition à ce type de micro-agression est une distinction avec le concept d'intimidation qui se produit souvent de façon répétée en contexte public dans le but de maintenir un statut social. Autrement, le micro-assaut peut se produire en public si l'agresseur perd le contrôle de lui-même ou s'il est en présence de personnes qui tolèrent ce type de comportement (Torino *et al.*, 2018). La *micro-insulte* est un comportement verbal ou non-verbal, souvent inconscient, qui témoigne d'un manque de sensibilité portant préjudice à l'identité de la personne ; ce sont des messages qui camouflent des présupposés infériorisant (Torino *et al.*, 2018). Par exemple, un élève racisé inscrit dans un programme enrichi pourrait régulièrement être interrogé sur la façon dont il a été sélectionné, sous-entendant qu'il ne fait pas parti des profils attendus. La *micro-invalidation* est encore plus subtile et définie par une négation de

l'expérience de la personne minorisée. À titre illustratif, la phrase selon laquelle il n'existerait "qu'une seule race humaine" nie la possibilité de vivre du racisme sur la base de la couleur de peau, et constitue donc une forme de micro-invalidation de l'expérience de la personne racisée. Bien que ce cadre théorique ait été initialement développé afin de reconnaître les types de micro-agressions subis par les personnes racisées, d'autres chercheur·seuses l'ont adapté à la communauté LGB (Nadal *et al.*, 2011) et à l'adoption (Baden, 2016; Garber et Grotevant, 2015).

Les micro-insultes et les micro-invalidations sont difficiles à identifier puisqu'elles sont souvent nommées avec une teinte d'humour, ou sans intention malveillante (Houde-Sauvé, 2020). La dénonciation des micro-agressions génère souvent des comportements défensifs ou un malaise chez son auteur·trice. Ainsi, il est commun que les personnes ciblées par les micro-agressions fassent, à leur tour, usage d'humour ou de comportements d'évitement pour composer avec ces remarques (Houde-Sauvé, 2020). Toutefois, même si ces commentaires sont d'apparence anodine ou sans mauvaise intention, ils peuvent avoir des impacts négatifs. Les micro-agressions peuvent être humiliantes et dégradantes pour les personnes qui les subissent à répétition et entraîner des affects dépressifs (Auguste *et al.*, 2021; Williams et Lewis, 2019).

Concernant l'aspect cumulatif et interactionnel de la stigmatisation, le concept d'intersectionnalité permet d'analyser comment le chevauchement de diverses formes de stigmatisation façonne l'expérience des personnes appartenant à plusieurs groupes socialement marginalisés (Crenshaw, 2017). En ce sens, l'intersectionnalité permet de briser la conception des inégalités sociales sous forme de silos afin de les comprendre plutôt sous forme de vases communicants. Par exemple, un enfant racisé adopté par des parents blancs est susceptible de faire face à des préjugés bionormatifs quant à la légitimité de ses liens familiaux, mais également quant à celui d'avoir été sauvé par des parents blancs altruistes, mettant en relation deux types de stigmatisation. Ainsi, ce concept est aujourd'hui mobilisé dans les études critiques et les mouvements sociaux afin d'illustrer l'effet de cumul et la dynamique interactionnelle d'une marginalisation multiple, comme il peut en être question pour les familles dites non traditionnelles.

La prochaine section fera état des idéologies impliquées dans le traitement social des identités minorisées des participant·es. En premier lieu, un bref portrait des théories critiques remettant en cause la représentation normative et naturelle de l'hétérosexualité (homophobie, hétéronormativité et hétérosexisme) est présenté, suivi de la victimisation en milieu scolaire des enfants de parents lesbiens et gais.

1.2 Normes sexuelles et de genre : des idéologies aux manifestations

1.2.1 Homophobie, hétéronormativité et hétérosexisme

La première forme de discrimination touchant les enfants des familles homoparentales est liée à la transgression des normes sexuelles. Cette discrimination se résume aux attitudes, aux croyances et aux systèmes qui favorisent l'hétérosexualité comme norme sociale dominante en marginalisant les personnes qui y dérogent. Voici une brève définition de chacun de ces trois concepts qui se rattachent à la transgression des normes sexuelles, soit l'homophobie, l'hétéronormativité et l'hétérosexisme.

Le concept d'homophobie se rapporte à une description du sentiment de peur fomenté par des préjugés à l'endroit des personnes homosexuelles. Une meilleure compréhension des attitudes négatives contre l'homosexualité a eu l'effet d'un renversement de paradigme au cours des années 1970 ; le problème ne résidait plus dans le fait d'être homosexuel, mais plutôt dans le jugement négatif émis à l'endroit des homosexuels (Fraïssé et Barrientos, 2016). S'en sont suivi des études corrélationnelles ayant pour but d'identifier un profil type de l'homophobe, à partir de variables sociodémographiques et des problématiques personnelles, encourageant le risque déterministe de réduire les causes de l'homophobie à des caractéristiques individuelles immuables (Bastien-Charlebois, 2011). C'est entre autres pour cette raison, c'est-à-dire la dépolitisation des attitudes négatives par la pathologisation de l'individu homophobe, que l'homophobie a été maintes fois critiquée (Chamberland et Lebreton, 2012)

L'hétéronormativité se rapporte à la représentation discursive et institutionnelle de l'hétérosexualité conçue comme bonne, naturelle et normale. La dominance de cette sexualité se manifeste par des privilèges sociaux comme la reconnaissance institutionnelle de la famille et du mariage, et les images culturelles et médiatiques de la romance entre personnes de genres opposés (Adam, 1998). Un autre exemple, cette fois dans l'institution scolaire, constitue les attentes normatives liées à la famille par la célébration de la Fête des Mères et des Pères ou celle du couple hétérosexuel à la Saint-Valentin (Richard, 2019). En son essence, l'hétéronormativité met de l'avant une concordance entre le sexe et le genre, puis une attirance envers le sexe et le genre opposés (Butler, 2006). Ainsi, le sexe mâle implique de s'identifier au genre masculin et d'être attiré par le sexe opposé. Cette concordance souhaitée pose des enjeux importants puisqu'elle discrédite les personnes intersexes ou transgenres, et les personnes gaies, lesbiennes, ou, dit autrement, toute personne queer (Bastien-Charlebois, 2011). En ce sens, l'hétéronormativité est un concept qui, d'une part, décrit la perception sociale selon laquelle

l'hétérosexualité est la norme prédominante, et qui d'autre part, met en lumière les avantages accordés à l'hétérosexualité contribuant à l'invisibilité des autres orientations sexuelles.

Enfin, l'hétérosexisme constitue un ensemble de croyances faisant la promotion de l'hétérosexualité à travers un processus actif d'infériorisation des sexualités non hétérosexuelle (Chamberland, 2019). Dans cet ordre d'idées, l'hétérosexualité existe en tant que sexualité universelle et est dotée d'une primauté morale qui lui confère un statut privilégié (Chamberland, 2019). Ainsi, l'hétérosexualité n'est pas uniquement représentée comme la norme, mais également hiérarchisée dans un système similaire à celui du racisme et du sexisme. Par ce fait même, l'hétérosexisme consiste en une élaboration d'un langage et d'une rationalisation pour rendre compte de la légitimité du mépris à l'endroit des personnes homosexuelles (Herek, 2004).

Ces idéologies peuvent se manifester à divers degrés dans le milieu scolaire par l'entremise de comportements d'intimidation directe ou indirecte. Certaines chercheuses ayant étudié l'intimidation à caractère homophobe avancent qu'ils pourraient découler, entre autres, de l'endossement d'une masculinité traditionnelle. La prochaine section vise à fournir une description de la masculinité hégémonique et de son influence sur l'infériorisation de l'homosexualité.

1.2.2 Masculinité hégémonique et inversion de genre

L'école est l'un des principaux lieux de réitération des pratiques de conformité de genre (Richard, 2019). En effet, ces normes se manifestent concrètement dans les échanges sociaux entre les adolescent·es, notamment par la mise en couple hétérosexuel, la performance des traits de personnalité typiquement masculins ou féminins (Richard, 2019). En ce sens, les pairs jouent souvent un rôle actif dans l'application des normes de genre, ce qui signifie que ceux qui ne s'y conforment pas encourent le risque d'être intimidé·es (Epstein, 2001; Pascoe, 2007; Phoenix *et al.*, 2003). Plus largement, les rôles de genre renvoient aux comportements, aux relations, aux attitudes, aux valeurs, aux intérêts et aux influences sociales qui sont accepté·es et valorisé·es dans un contexte socio-culturel donné. La masculinité hégémonique, quant à elle, incarne la façon la plus honorable d'être un homme et réfère à un patron de comportements qui justifie idéologiquement et perpétue la supériorité des hommes à l'égard des femmes (Connell et Messerschmidt, 2005).

La sociologue Connell (2022) soutient que certaines expressions de la masculinité sont valorisées et perçues comme idéales alors que d'autres sont infériorisées. Par exemple, l'une des formes de la

masculinité hégémonique se caractérise par des traits tels que l'agressivité, la domination et la compétitivité et infériorise la sensibilité et l'expressivité. La construction identitaire des garçons au début de l'adolescence est teintée de cette forme de masculinité traditionnelle (Delaquis, 2015). Dans cette conceptualisation du genre, l'homosexualité est au bas des échelons et constitue le réceptacle des aspects rejetés de la masculinité, telle que la féminité ; l'homosexualité masculine est interprétée par la culture patriarcale comme un manque de virilité, indiquant un surplus de féminité (Connell, 2022). Ce phénomène s'illustre notamment par la quantité d'insultes faisant référence au féminin pour rejeter les garçons qui ne correspondent pas aux traits de la masculinité dominante et normative, révélant le sexisme sous-tendant l'idéologie patriarcale. En effet, le modèle binaire de genre actuel rend impossible une conception de l'homosexualité autre que par celle de l'inversion de genre (Chamberland *et al.*, 2007). L'inversion de genre réfère au fait que les personnes gaies et lesbiennes sont principalement représentées et jugées par cette caractéristique fondamentale que serait leur non-conformité aux normes de genre ; puisqu'il n'existerait que deux genres, l'attraction d'un homme pour un autre serait la conséquence de la présence de féminin en lui, ce schéma étant le même pour expliquer l'attraction d'une femme envers une autre (Chamberland *et al.*, 2007). Dès lors, les garçons qui ne correspondent pas aux standards de la masculinité hégémonique sont étiquetés comme efféminés et donc homosexuels, même si cela ne correspond pas à leur orientation sexuelle (Connell, 2022; Herek, 2004).

Dans une étude menée par Chamberland *et al.* (2011) auprès de 2 747 jeunes Québécois-es fréquentant l'école secondaire, le premier motif d'intimidation se rapporte à l'apparence physique (p. ex., corps, poids, taille), et non loin derrière, comme deuxième motif, se trouve l'expression de genre non conforme au sexe assigné à la naissance (i. e. selon l'idée qu'une personne identifiée garçon à la naissance devrait se comporter et s'habiller, se mouvoir et se présenter visuellement exclusivement selon les normes de genre masculin). L'orientation sexuelle réelle ou perçue constitue le troisième motif. Les autrices rapportent qu'il est commun qu'une dérogation aux stéréotypes de genre soit perçue comme une information sur l'orientation sexuelle de la personne. Poteat et DiGiovanni (2010) ont trouvé que les garçons s'engageaient davantage que les filles dans la production d'actes homophobes avec une augmentation de ces comportements dans le temps. Il en va de même pour les garçons dans une étude réalisée aux États-Unis qui ont déclaré être plus fréquemment auteurs et victimes d'insultes homophobes que leurs homologues féminines (Rinehart *et al.*, 2020). L'utilisation d'insultes homophobes serait une manière pour les garçons de s'engager dans des comportements perçus comme plus typiquement masculins ; le recours à ces

moqueries représente une façon de signifier aux autres une hétérosexualité assumée sécurisant une appartenance au groupe de pairs (Rinehart *et al.*, 2020).

À la lumière de ces études, des chercheuses émettent l'hypothèse qu'un endossement implicite des dimensions de la masculinité traditionnelle par les élèves serait à l'origine de comportements d'intimidation homophobe (Espelage *et al.*, 2019; Ingram *et al.*, 2019; Poteat *et al.*, 2012). Par conséquent, il est possible que les garçons n'adhèrent pas consciemment à la dévalorisation des identités de genre et sexuelles non traditionnelles, mais qu'ils perpétuent de façon implicite des idéologies hétéronormatives et sexistes en tentant de sécuriser leur identité masculine.

1.2.3 Victimisation des enfants de familles homoparentales en contexte scolaire

La victimisation par les pairs d'enfants de familles homoparentales a été un phénomène de recherche d'intérêt afin de déterminer leur adaptation en milieu scolaire (Rivers *et al.*, 2008). La victimisation (ou intimidation) à l'école est un problème bien documenté (Beaumont *et al.*, 2014). Une des définitions de la victimisation renvoie au fait d'être la cible de violence physique ou psychologique, de façon répétée (Giguère *et al.*, 2011). Elle inclut également la cyberintimidation, c'est-à-dire l'intimidation par des moyens électroniques, tels que les textos et les réseaux sociaux. Elle existe sous la forme physique (p. ex., bousculer), verbale (p. ex., moqueries, insultes, menaces) et relationnelle (p. ex., faire circuler de fausses rumeurs).

Dans le cadre d'une étude américaine auprès de familles lesbiennes et gais, des enfants âgés entre 6 et 11 ans, dont plusieurs sont issus de l'adoption interracial, ont rapporté des expériences d'attaques verbales méprisantes et explicites en lien avec l'OS de leurs parents (Farr *et al.*, 2016). Des participant·es se sont également senti·es comme le·la porte-parole de la famille non traditionnelle et ont entendu des commentaires qui remettaient en question la légitimité de leur type de famille, parfois même au sein de leur fratrie (p. ex., ayant deux mères, le frère du participant à l'étude se plaint de ne pas avoir de père).

Aux États-Unis, Kosciw et Diaz (2008) rapportent que, sur un total de 154 adolescent·es blanc·hes et racisé·es de parents LGBT, la moitié d'entre eux (51%) déclaraient ne pas se sentir en sécurité au secondaire en raison de caractéristiques personnelles. Les raisons les plus évoquées en lien avec ce sentiment d'insécurité étaient la configuration familiale LGBT (23%) et l'orientation sexuelle réelle ou perçue du jeune lui-même (21%). Plus du tiers d'entre eux (40%) ont rapporté avoir été verbalement

harcelé-es à l'école en raison de l'OS de leurs parents. Les participant-es ont également été parfois présumé-es homosexuel·les par les autres élèves en raison de l'OS de leurs parents. Enfin, les remarques sexistes et homophobes étaient les commentaires désobligeants les plus entendus à l'école.

Dans une étude menée par Chamberland *et al.* (2011), 25 élèves parmi les 2 747 jeunes Québécois fréquentant l'école secondaire ont répondu qu'au moins un de leur parent était LGB, et 11 d'entre eux (44%) rapportaient avoir vécu de l'intimidation en raison de l'OS de leurs parents (Chamberland *et al.*, 2011). En outre, les remarques "gai", "fif" ou "tapette" étaient encore utilisées en contexte scolaire québécois pour qualifier quelque chose d'indésirable ou pour dénigrer un autre élève.

Chez les adultes, une étude américaine a montré que 28 des 30 participant-es rapportant rétrospectivement leur expérience en tant qu'enfants de mères lesbiennes, ont été confronté-es à de la stigmatisation indirecte, c'est-à-dire des commentaires portant préjudice à leur famille sans qu'ils ne leur soient directement adressés (p. ex., que les parents homosexuels sont inaptes, que les enfants ont besoin d'un père et d'une mère comme modèles, etc.) (Kuvallanka *et al.*, 2014). De surcroît, quelques participant-es de cette même étude ont été confronté-es à des remarques hétéronormatives relatives aux rôles de genre, comme la question de savoir quel parent joue le rôle de la mère et celui du père dans une configuration homoparentale.

La suite du contexte théorique s'articule autour des deux autres idéologies discriminatoires, relatives à la racisation et à l'adoption, susceptibles d'affecter la population à l'étude.

1.3 Racisme

La deuxième forme de discrimination a trait au racisme. Les prochains paragraphes visent à définir le racisme et à étayer certaines de ses manifestations dans le contexte scolaire québécois, puis à expliciter la posture socio-politique du Québec vis-à-vis du racisme.

La racisation est un processus d'altérisation à travers lequel des individus perçus distincts du groupe dominant sont catégorisés et érigés en *Autres* (Garneau, 2019) qui entraîne des phénomènes de marginalisation, de dévalorisation et d'exclusion sociale. Le racisme prend forme par une différenciation entre l'endogroupe et l'exogroupe qui repose, de prime abord, sur un processus de catégorisation (Glick et Fiske, 2001). Les stéréotypes sont des représentations simplifiées et rigides qui ont pour fonction la

rationalisation et la justification du préjugé (Salès-Wuillemin, 2006). Le préjugé est plutôt une attitude, souvent associée à des sentiments ; il assigne une valeur affective, connote de façon positive ou négative le jugement d'un individu envers un groupe, et a donc le potentiel d'influencer les comportements (Fiske et Taylor, 2011). Il importe de considérer les caractéristiques sociales, culturelles et historiques afin de comprendre l'existence d'un préjugé d'un groupe envers un autre (Salès-Wuillemin, 2006) puisqu'il s'agit d'un phénomène systémique et historique agissant comme dispositif de maintien des privilèges de certains groupes au détriment d'autres (Nadeau et Zaaza, 2019). Par conséquent, le racisme n'est pas fondé sur l'existence réelle de races biologiques, mais bien sur des mécanismes par lesquels certains groupes, souvent les blancs, marginalisent d'autres groupes en se basant sur des différences physiques ou culturelles (Yapi *et al.*, 2019; Zoghلامي, 2016). De façon plus précise, le racisme ne découle pas de la présence d'une minorité démographique ou de la couleur de peau en soi, mais plutôt de dynamiques de pouvoir utilisant ces différences comme prétextes pour discriminer (Garneau, 2019), d'où l'utilisation du terme « minorisé » au lieu de « minorité » dans cet essai.

En ce qui a trait aux manifestations du racisme, elles varient en termes de gradation, allant des stéréotypes et préjugés à des discours haineux et de la violence physique et psychologique. Les écoles au Québec ne sont pas exemptes de dynamiques de pouvoir inégales entre les personnes blanches et les personnes racisées (Gauvreau, 2022). Pourtant, le milieu scolaire se considère comme un espace non-raciste et empreint de valeurs inclusives et égalitaires, et les biais du groupe dominant continuent d'interférer avec la pleine reconnaissance de la discrimination qui s'y produit (Dhume, 2019, cité dans Potvin *et al.*, 2022). De ce fait, la dénonciation du racisme systémique occupe de plus en plus de place dans la sphère publique et médiatique au Québec (Levasseur et Nicolas, 2020; Samson, 2020). Des événements sont organisés pour créer des espaces de parole sur le racisme dans différents arrondissements de la ville de Montréal (Beaulieu-Kratchanov, 2023). Plusieurs élèves ont exprimé, dans le cadre du Salon de la jeunesse noire au Collège de Maisonneuve en avril 2023, un manque de soutien et de représentativité parmi le corps enseignant et avoir été réprimandé-es par des personnes en posture d'autorité après avoir dénoncer une situation raciste. Un webdocumentaire québécois réalisé à des fins de formation pour le personnel scolaire au sujet de l'éducation antiraciste (Potvin *et al.*, 2022) met en lumière des témoignages d'élèves rapportant des expériences subtiles de racisme à l'école (p. ex., difficulté à faire reconnaître leur point de vue, absence de sensibilisation antiraciste en classe). Par conséquent, il n'est pas rare que les élèves racisé-es en viennent à tolérer plutôt qu'à dénoncer les situations discriminatoires considérant la difficulté à les faire reconnaître.

Dans le cadre d'une étude qualitative réalisée auprès d'élèves racisées ayant fréquenté des milieux scolaires franco-ontariens, des micro-agressions raciales ont été rapportées, telles que la tendance des personnes blanches à imiter l'accent et les gestes expressifs des personnes racisées (Louis, 2020). La dénonciation de ces comportements par les participantes entraînait une autre forme de micro-agression, soit la micro-invalidation. En effet, les auteur-es de la remarque tentaient de dédramatiser leurs comportements qu'ils qualifient de blagues, banalisant par ce fait même l'expérience de la personne minorisée subissant le comportement raciste. De plus, des questions relatives à la nationalité du type « d'où viens-tu » étaient récurrentes pour les participantes, une marginalisation vécue en réaction à leur couleur de peau. Cette question constituait une micro-agression puisqu'elle impliquait un déni de l'appartenance à la culture dominante en raison de traits physiques différents (Sue *et al.*, 2007).

Pour sa part, l'intimidation envers les communautés autochtones se manifeste généralement par des préjugés ou des stéréotypes en lien avec leur ostracisation sociale (Bergeron, 2019). L'enquête sociale générale de Statistique Canada indique que la discrimination est plus saillante chez la population autochtone (33%) que parmi la population non autochtone n'appartenant pas à une minorité visible (16%) (Cotter, 2022). Plus exactement, 44% des Premières Nations, 24% des Métis et 29% des Inuit ont été victimes de discrimination au cours des cinq années ayant précédé la collecte de données. De surcroît, les expériences de discrimination envers les Autochtones ont connu une hausse de 10% entre 2014 et 2019 (Cotter, 2022). Les études effectuées en milieu scolaire démontrent que les jeunes autochtones sont plus susceptibles d'être la cible d'intimidation par les pairs (Brownlee *et al.*, 2014; Eisler et Schissel, 2004; Lemstra *et al.*, 2011) et que dans plusieurs cas, cette intimidation a trait à leur origine ethnique (Dunlop, 2016). Les garçons autochtones sont également plus à risque de subir de la violence physique que leurs pairs minorisés ou blancs (Do, 2012). L'Enquête sociale générale abonde dans le même sens en désignant l'origine ethnique ou la culture (15%) et la couleur de peau (14%) comme principaux motifs de discrimination à l'endroit des Autochtones. Par ailleurs, c'est un ratio de 7 autochtones lesbiennes, gais ou bisexuels sur 10 qui ont été victimes de discrimination, une proportion deux fois plus élevée que chez leurs pairs autochtones hétérosexuels (Cotter, 2022).

Malgré ces études, le racisme est toujours géré sous l'angle de rapports individuels plutôt que systémiques dans le milieu scolaire québécois, reléguant les interventions contre le racisme à un recadrage des comportements jugés excessifs ou déplacés d'un-e élève, plutôt qu'à un traitement de cette question sous la perspective des rapports d'inégalité entre les groupes dominants et minorisés (Potvin et Carr, 2008).

Par la quasi-absence de programmes antiracistes dans les écoles québécoises, les élèves du groupe dominant sont peu outillés pour comprendre les multiples facettes du racisme et sont à risque de participer, malgré elleux, à la perpétuation des stéréotypes et préjugés à l'endroit des élèves racisé-es ou autochtones.

1.4 Bionormativité

La troisième forme de discrimination est la bionormativité. Cette idéologie est définie par la valorisation des liens génétiques dans la formation d'une famille au détriment des liens de filiation non génétiques (Suter *et al.*, 2014). À cet effet, l'adoption a longtemps été conçue par la loi comme une alternative à la parentalité biologique ; elle représentait une solution face à l'échec des parents adoptifs de ne pas avoir pu fonder une famille sur la base génétique et face à l'échec des parents de naissance qui n'étaient pas en mesure de prendre soin de l'enfant (Baker, 2008; Kressierer et Bryant, 1996). Des adolescent-es adopté-es rapportent que l'adoption est encore perçue à tort par certain-es comme une option par défaut, moins désirable que la génétique comme manière de fonder une famille (Brodzinsky, 2011).

Les récits sociétaux, culturels et historiques influencent la perception et la stigmatisation des familles qui ne correspondent pas aux normes traditionnelles, qui sont, quant à elles, basées sur les liens biologiques. Les normes véhiculent des idéaux de parenté biologique, de généalogie et de lignée qui peuvent marginaliser les familles adoptives en les considérant comme différentes ou moins légitimes (March et Miall, 2000). Ainsi, puisque la représentation traditionnelle de la famille implique des personnes physiquement similaires, l'adoption interracial se pose comme un double éloignement de cette norme par le type de filiation d'une part, et la différence de couleur de peau qui peut exister entre ses membres, d'autre part.

Baden (2016) a développé un cadre conceptuel des micro-agressions concernant l'adoption. Elle les définit comme

[...] des insultes et des indignations courantes qui peuvent se produire presque quotidiennement, qui peuvent être intentionnelles ou non, mais qui communiquent des jugements, des insultes ou des critiques liés à l'adoption et à la biologie concernant l'adoption, le placement en famille d'accueil ou l'abandon de la prise en charge d'un enfant.
[traduction libre]

D'ailleurs, cette chercheuse a créé une nouvelle forme de micro-agression pour l'identité adoptive, soit la *microfiction*, qui se rapporte à de fausses vérités et des histoires qui nient ou déforment l'expérience réelle et vécue de l'adoption. Parmi ces histoires se trouve celle que les enfants adopté-es qui grandissent dans un foyer bienveillant et empreint d'amour ne devraient pas avoir de problèmes parce que l'amour est la solution à tous les obstacles. Il y a également cette conception que l'adoption est une solution parfaite pour les couples sans enfants et les enfants en protection de la jeunesse, occultant l'expérience de perte ou de deuil inhérent à l'adoption. Outre les microfictions, les micro-agressions dirigées vers les jeunes adopté-es se rapportent au questionnement de l'authenticité des relations familiales, notamment par l'usage de la formulation "vrais parents" pour désigner les parents de naissance. Certaines perceptions suggèrent que les personnes adoptées sont chanceuses d'avoir obtenu une deuxième chance ou d'avoir été sauvées, ou encore qu'elles ont été indésiré-es par leurs parents de naissance. L'altruisme associé aux parents adoptifs renvoie à la micro-agression de la gratitude, laissant entendre que les enfants doivent être éternellement redevables pour le cadeau d'avoir été adopté-es.

Dans un même ordre d'idées, des adolescent-es blanc-hes adopté-es par des parents hétérosexuels ont identifié des expériences récurrentes de micro-agressions liées à ce type de filiation dans une étude américaine (Garber et Grotevant, 2015). Des questions intrusives, de la confusion et des jugements négatifs à l'endroit de l'adoption ont été relatés par des participant-es. Certaines questions relatives aux raisons de leur adoption (p. ex., pourquoi tes parents t'ont abandonné-e ? connais-tu ta mère ?) étaient vécues comme invalidantes. La mise en doute de la légitimité de leurs liens familiaux ou de leur propre développement, l'utilisation par les pairs de leur statut d'adoption comme source d'infériorisation en les étiquetant d'anormaux, de bizarres et de dysfonctionnel-les ont également été rapportés comme des expériences difficiles par les participant-es.

En résumé, les différentes formes de discrimination liées aux normes sexuelles et de genre, au racisme ou à la bionormativité, ont en commun cette idée que certaines identités sont considérées comme plus normales, souhaitables ou acceptables que d'autres. Ces messages conviés de manière implicite et explicite peuvent affecter l'expérience quotidienne des jeunes se situant au croisement d'identités minorisées. Dans ce contexte, la décision de divulguer ou non la configuration familiale peut devenir complexe. Elle peut être partagée afin de s'affirmer authentiquement, tout en représentant un risque de stigmatisation. La prochaine section vise à expliciter les enjeux relatifs au dévoilement de la famille auprès des pairs en milieu scolaire.

1.5 Dévoilement du type de famille

Une des préoccupations que peuvent vivre les jeunes de parents de même genre est la décision de partager leur structure familiale aux pairs et aux membres du personnel scolaire, ou de la garder secrète (Garner, 2004; Gianino *et al.*, 2009). Cette préoccupation, lorsqu'elle est présente chez le-la jeune, peut générer un déploiement de stratégies afin de déterminer le contexte à privilégier pour communiquer cette information.

La documentation scientifique a déjà identifié tout un continuum de pratiques de dévoilement chez les jeunes de parents LG allant de la dissimulation à la parfaite aisance à divulguer. La dissimulation peut prendre la forme de l'évitement ; afin de se protéger de questions sur le type de famille, des jeunes décident de ne pas inviter d'ami-e à la maison (Cody *et al.*, 2017). D'autres jeunes, par manque de mots pour rendre compte de leur type de famille, ou par appréhension de se faire elleux-mêmes identifier comme homosexuel-les, tendent à éviter d'en parler (Gianino *et al.*, 2009). Les mêmes auteurs soulignent que plusieurs abordent uniquement la configuration familiale à condition de recevoir des questions par rapport à celle-ci (Gianino *et al.*, 2009; Samuels, 2009). Lors de leur inclusion dans de nouveaux cercles sociaux, les jeunes se fient aux réactions passées des ami-es pour les guider dans leur décision de dévoiler à nouveau ou non leur type de famille. La relation de confiance auprès des pairs avant de dévoiler l'OS des parents constitue une façon de se protéger de réactions négatives potentielles (Cody *et al.*, 2017). De surcroît, la révélation de cette information leur permet aussi de tester les valeurs des ami-es ; dans la mesure où l'homoparentalité est acceptée et normalisée, la relation pourra perdurer et être approfondie, alors qu'une réaction négative pourrait inciter le-la jeune adopté-e à s'éloigner de la personne (Gianino *et al.*, 2009). Il en va de même avec les réactions envers l'adoption interracial (Samuels, 2009).

Comme c'est le cas pour les jeunes LG (Rosario et Schimshaw, 2013), le partage de cette information peut permettre aux adolescent-es de pères gais de s'affirmer et de se sentir plus proches de leurs ami-es, mais peut également augmenter les risques de stigmatisation ou de désapprobation sociale. Certains éléments peuvent influencer le dévoilement, notamment la présence de commentaires dérogatoires homophobes dans le groupe de pairs (LaRossa et Reitzes, 1993). Il semble que plus la pression ressentie par les enfants de se conformer aux standards hétéronormatifs est importante, moins les jeunes sont prompts à aborder l'OS de leurs parents avec les autres (Goldberg, 2007). L'existence de taquineries et de stigmatisation envers l'homosexualité à l'école crée un sentiment de peur chez les jeunes de parents LG, les décourageant de divulguer leur type de famille afin de se protéger d'être la cible d'insultes homophobes (Ray et Gregory, 2001). En outre, le début de l'adolescence (11-13 ans) est une période marquée par une forte appréhension du dévoilement de la structure familiale (Gianino *et al.*, 2009). Les mêmes auteurs

soulignent que les adolescent·es ont une plus grande facilité à dévoiler leur statut d'adoption que l'orientation sexuelle de leurs parents. La dissimulation de l'OS des parents, après avoir été victime de réactions négatives de la part des pairs, figure parmi les stratégies de protection face à l'hétérosexisme (van Gelderen *et al.*, 2012), tout comme l'ignorance ou la confrontation (Cody *et al.*, 2017). Toutefois, certain·es jeunes font tout de même le choix de s'exposer malgré les risques associés dans le but d'éduquer les autres (Kuvallanka *et al.*, 2014) puisque la divulgation du type de famille peut créer une opportunité pour les autres jeunes de discuter et de s'informer sur la diversité familiale (Freidlander *et al.*, 2000; Horne *et al.*, 2014). Ainsi, iels peuvent en parler par désir d'authenticité (Herek, 1996) et par fierté d'être unique (Cody *et al.*, 2017; Ray et Gregory, 2001).

En raison des différences physiques liées à l'adoption interracial, le dévoilement de l'adoption ou de l'OS des parents ne relève pas toujours du choix du jeune. Le simple fait d'être en famille peut provoquer de la curiosité, des regards insistants ou des questions des autres personnes, suscitant des sentiments de vulnérabilité et de vigilance plus accrus chez les jeunes adopté·es (Gianino *et al.*, 2009). Les questions sur les différences intrafamiliales peuvent engendrer des émotions négatives chez les enfants (Freidlander *et al.*, 2000). La visibilité de l'adoption au sein des familles interraciales, conjuguée au fait que ce sont souvent les enfants adopté·es qui sont racisé·es, accroît la probabilité d'un chevauchement des micro-agressions raciales et bionormatives (Baden, 2016). Ce dévoilement forcé peut générer des questions chez les autres (p. ex., est-ce vraiment ton père ? as-tu été adopté·e ? d'où viens-tu ?) positionnant le jeune dans une situation délicate, car elle sollicite des explications ou spécifications parfois jugées plus personnelles (Cody *et al.*, 2017; Samuels, 2009). On peut se demander dans quelle mesure les jeunes Québécois·es ayant plusieurs caractéristiques minorisées estiment difficile de dévoiler ces dernières (adoption et OS des parents) auprès des pairs à l'école, et s'ils appréhendent les réactions des autres ou s'ils se sentent assez en confiance et en sécurité pour dévoiler ces informations.

1.6 Soutien social

Le soutien des pairs dans un contexte d'intimidation constitue un facteur de protection (Zych *et al.*, 2019). Les ami·es en contexte scolaire peuvent intervenir pour défendre la personne victime d'actes d'intimidation (Hodges *et al.*, 1999) et offrir du soutien psychologique (Chamberland *et al.*, 2011). La protection potentielle qu'offrent les ami·es en contexte de micro-agressions reste par contre à définir. Par ailleurs, le groupe de pairs permet de diminuer l'impact négatif de la stigmatisation sur la santé mentale et le sentiment de bien-être des jeunes de parents LG (van Gelderen *et al.*, 2013). En outre, des contacts fréquents avec des enfants de parents

LG amoindrie la relation négative entre la stigmatisation et l'estime de soi (Bos et van Balen, 2008). Une des hypothèses explicatives est que les enfants de parents LG font face au rejet en s'identifiant plus fortement à leur groupe d'appartenance et que cette identification les protégerait de l'expérience négative de la stigmatisation (Crocker et Major, 2003). Compte tenu de la pression envers les adolescent·es de se conformer aux rôles de genre traditionnels et de démontrer, chez les garçons, des comportements correspondant à la masculinité traditionnelle, voire toxique (Espelage *et al.*, 2019), le soutien par les pairs chez les adolescent·es adopté·es par deux pères gais mérite d'être investigué.

Les motivations influençant le choix de stratégies mériteraient d'être plus amplement explorées (Vyncke *et al.*, 2014) et les circonstances dans lesquelles le dévoilement joue un rôle protecteur contre la victimisation restent à déterminer, particulièrement chez les adolescent·es de pères gais. L'anticipation et l'expérience réelle de stigmatisation chez cette population (peur du rejet vs rejet réel) sont peu documentées (van Gelderen *et al.*, 2012). Enfin, la manière dont le croisement de la racisation, de l'homosexualité des parents et du statut d'adoption affecte le dévoilement des adolescent·es évoluant dans ce type de configuration familiale reste méconnue (Farr *et al.*, 2020).

1.7 Conclusion et objectifs de recherche

En évoluant dans la société actuelle, les enfants et adolescent·es de pères gais adoptifs développent assez rapidement une conscience des implications sociales d'avoir deux pères (Goldberg, 2010), d'être adopté·es (Brodzinsky, 2011) et racisé·es (Gauvreau, 2022). En outre, parallèlement à la prise de conscience graduelle de leurs aspects identitaires minorisés, iels traversent une période cruciale de socialisation avec les pairs. En effet, le début de l'adolescence est marqué par le désir de créer de nouvelles amitiés et de faire partie d'un groupe de pairs (Veenstra et Laninga-Wijnen, 2023). Iels aspirent particulièrement à être remarqué·es, reconnu·es et approuvé·es par les autres (Prinstein, 2017) et sont sensibles à ce que les autres pensent d'eux. Cependant, la création de relations avec les autres élèves peut devenir rapidement complexe, car les adolescent·es font face à une double contrainte : le besoin d'authenticité et d'affirmation de soi, et celui de se conformer aux valeurs du groupe. Ainsi, cette expérience de la double contrainte est possiblement exacerbée par l'intersection des identités minorisées dans la décision de divulguer ou non leur type de famille à leurs ami·es à l'école.

Cette recherche explore l'expérience de dévoilement de la configuration familiale en milieu scolaire des jeunes de familles homopaternelles adoptives interraciales. Elle vise à mieux comprendre leur aisance à

aborder leur famille, les comportements des pairs face aux identités minorisées (OS des parents, adoption et racisation) ainsi que leurs stratégies d'adaptation.

Les retombées de ce projet de recherche, notamment une meilleure compréhension des formes subtiles de stigmatisation et les stratégies d'adaptation, pourront être mobilisées à des fins de sensibilisation et de formation dans le milieu scolaire et des services sociaux. De plus, les résultats de recherche pourront contribuer à déconstruire les stéréotypes et préjugés à l'égard des familles homopaternelles et favoriser une plus grande inclusion de la diversité familiale à l'école.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

Le projet de recherche actuel traite d'un sous-échantillon de la deuxième phase d'une étude à devis mixte sur la victimisation en milieu scolaire des enfants et des adolescent-es de pères gais adoptifs. Ce sous-échantillon, composé uniquement de préadolescent-es racisé-es, a été déterminé à la suite du dévoilement d'expériences de racisme dans les entretiens. Considérant que les objectifs initiaux de la deuxième phase de l'étude traitaient uniquement de l'intimidation liée à l'adoption et l'homopaternité, un objectif traitant des expériences de racisme a été ajouté pour en rendre compte dans les résultats. Ainsi, mon type d'analyse s'est orienté vers une approche secondaire plutôt que primaire. Ma position paradigmatique, mes présupposés, la méthode d'échantillonnage et le profil sociodémographique des participant-es, le canevas d'entretien, le déroulement de la recherche, ma démarche d'analyse des matériaux et les considérations éthiques seront abordés dans la prochaine section.

2.1 Démarche qualitative

La recherche qualitative vise à rendre compte de la co-construction des réalités et de ses significations, de la complexité du monde et du potentiel d'agentivité des acteur-trices face à ses contraintes inhérentes (Santiago-Delefosse et del Rio Carral, 2017). Elle offre une place centrale à la subjectivité et à la complexité de l'expérience, et la possibilité de les mettre en relation avec des aspects sociaux et politiques (Anadón, 2006). Prenant en considération diverses influences systémiques dans l'analyse de l'expérience des participant-es - influences systémiques qui se rapportent aux idéologies de l'hétérosexisme, du racisme et de la bionormativité tel que vu précédemment - la démarche qualitative permet de les identifier dans la narration d'expériences dans le but de les commenter (Savoie-Zajc, 2013). Ainsi, et compte tenu de la complexité des phénomènes à l'étude, le devis qualitatif me semble tout indiqué pour me rapprocher de l'expérience subjective des jeunes racisé-es de pères gais adoptifs, c'est-à-dire de leurs sentiments et interprétations en lien avec leur expérience dévoilement, et de révéler les cadres normatifs et culturels dans lesquels iels se déploient. Ceci étant dit, je n'ai pas l'intention de généraliser les savoirs qui découleront des entretiens, ni de les quantifier ou les objectiver, puisqu'ils sont avant tout situés et éphémères, tout comme mon regard interprétatif de chercheuse (Savoie-Zajc, 2013). Je cherche plutôt à produire des savoirs sur les familles homopaternelles adoptives qui contribueront à une meilleure compréhension de leurs vécus tout en faisant lumière sur les dynamiques sociales qui y sont enchevêtrées.

2.2 Position paradigmatique

Un paradigme peut être défini comme une vision du monde façonnée par un ensemble de croyances (Guba et Lincoln, 1994). Il oriente les suppositions quant à la nature de la connaissance, de la relation au phénomène à l'étude et de la démarche méthodologique (Santiago-Delefosse et del Rio Carral, 2017). Ma posture paradigmatique conjugue les fondements du paradigme constructiviste avec ceux de l'approche critique. Bien que ces paradigmes présentent de nombreux points en commun, en accordant une attention aux interactions entre les individus, tout en visant des changements individuels ou collectifs (Ponterotto, 2005), ils se distinguent aussi sur quelques aspects incitant leur mobilisation conjointe pour mieux rendre compte du phénomène à l'étude.

Dans le paradigme constructiviste, la réalité existe à travers les représentations mentales multiples, intangibles et mouvantes d'un individu (Guba et Lincoln, 1994) qui sont situées dans un contexte socio-politico-culturel (Santiago-Delefosse et del Rio Carral, 2017). En recherche, c'est à travers le dialogue que la réalité est co-construite avec les participant-es. Les valeurs du-de la chercheur-euse ne sont pas considérées comme des biais à éliminer, mais plutôt comme partie inhérente du processus dialogique (Santiago-Delefosse et del Rio Carral, 2017).

Le paradigme critique postule l'existence d'une réalité historique extérieure aux constructions mentales intangibles. Les facteurs sociaux, culturels, ethniques, genrés et sexuels participent aux structures perçues – qui constituent la réalité – comme allant de soi (Guba et Lincoln, 1994). En ce sens, l'expérience vécue est médiée par les relations de pouvoir qui sont constituées socialement et héritées de la tradition (Kemmis et McTaggart, 2000, cités dans Ponterotto, 2005). Afin de rendre compte des multiples facettes de l'oppression à l'endroit des groupes minorisés, les théories queer, féministes et antiracistes sont des exemples de positions idéologiques mobilisées dans la théorie critique (Denzin et Lincoln, 2000). À l'instar du constructivisme, l'approche critique cherche à dégager un sens de l'expérience vécue des participant-es et des structures sociales par lesquelles il prend forme. Les idéologies et les valeurs promues par la culture dominante sont mises à jour et reliées à l'interprétation des matériaux de recherche (Savoie-Zajc, 2013).

Ainsi, j'adopte une posture constructiviste puisque je reconnais que l'expérience en contexte scolaire des préadolescent-es évoluant dans une configuration familiale non normative est partiellement déterminée par les interactions sociales et une posture critique par l'entremise des concepts présentés préalablement dans le contexte théorique qui soutiendront la dimension interprétative de mon analyse. Par exemple, un

participant pourrait avoir intériorisé que l'homosexualité est moins naturelle et désirable que l'hétérosexualité, ou encore que les liens génétiques définissent davantage une famille que la filiation par l'adoption. Mon intention derrière cette épistémologie est de mieux cerner l'expérience telle que vécue par les participant·es en m'attardant à leur point de vue interprétatif et affectif, en la mettant en relation avec des aspects sociaux (Anadón, 2006). Il importe de souligner qu'il s'agit de savoirs *situés* – c'est-à-dire partiels et susceptibles d'évoluer – dans la mesure où la théorie qui sous-tend l'interprétation est en constante transformation (Savoie-Zajc, 2013). En cohérence avec cette posture paradigmatique, mon implication en tant que chercheuse demande une formulation explicite de mes présupposés (Savoie-Zajc, 2013).

2.3 Présupposés et réflexivité

La sincérité - qui se rapporte à ma réflexivité à propos de mes valeurs et de mes biais - constitue l'un des critères de rigueur de la recherche qualitative (Tracy, 2010). En effet, la réalisation des entretiens et l'analyse des données sont intimement liées à ma subjectivité (Morrow, 2005). La démarche qualitative demande de prendre de nombreuses décisions et de générer des interprétations qui sont teintées d'une part, des identités (sexuelle, genrée, racisée) et d'autre part, des expériences de vie, des opinions, de la situation sociale et économique. Ainsi, la subjectivité n'est pas quelque chose à contrer, limiter ou dissimuler, mais plutôt à articuler et à décrire dans le protocole de recherche (Braun et Clarke, 2012; Levitt *et al.*, 2018; Morrow, 2005).

Mon rapport au sujet étudié comprend une sensibilité expérientielle et théorique (Paillé et Mucchielli, 2016). En tant que femme, le début de mon adolescence a été progressivement marqué par la pression de conformité de genre et l'hétéronormativité. Au secondaire, l'homosexualité féminine était largement réduite à l'image d'une femme à l'expression de genre masculine montrée comme indésirable par le corps social. Pour être acceptée, il valait mieux être hétérosexuelle. La pression de conformité de genre se traduisait notamment par l'attente d'un corps désirable pour le regard masculin. Être perçue lesbienne désignait ne plus répondre à cette norme. Cette sensibilité expérientielle constituera un point d'appui dans la conduite et l'analyse des entretiens, me permettant de repérer certaines dynamiques implicites de stigmatisation.

Cependant, en tant que personne blanche, je n'ai jamais été aux prises avec des remarques ou comportements racistes conviant des présupposés infériorisants à mon égard. Ainsi, mes seuls savoirs en

lien avec cette stigmatisation sont issus de mon expérience comme témoin de situations racistes, de témoignages par ceux qui y sont confronté·es et de la connaissance théorique. Depuis le début de la réalisation de ce projet, je ne cesse d'apprendre sur les multiples facettes du racisme qui peuvent être implicites comme explicites, interactionnelles comme institutionnelles. Le concept de micro-agression raciale m'a permis d'identifier des formes plus subtiles de stigmatisation, mais également de mieux saisir comment elles peuvent être vécues subjectivement par les personnes racisées (Sue *et al.*, 2007). De plus, l'absence de programmes antiracistes dans les écoles québécoises et le refus du gouvernement de reconnaître le caractère systémique du racisme au Québec ont constitué une source de motivation à choisir un sous-échantillon de participant·es racisé·es pour cette recherche. Sans avoir explicitement posé des questions sur les expériences de racisme à l'école, certains participant·es en ont rapporté, ce qui m'a semblé nécessaire de rendre compte dans les résultats. Mes lectures sur l'intersectionnalité ont d'autant plus informé sur les défis multiples qu'étaient susceptibles de rencontrer les enfants et adolescent·es évoluant dans une famille homopaternelle adoptive interracial.

Pour continuer, je vais décliner quelques-unes de mes suppositions quant au sujet d'étude. Elles seront brèves, car la démarche qualitative valorise davantage la découverte de ce qui est unique dans la trajectoire de chaque participant·e plutôt que la vérification d'hypothèses (Levitt *et al.*, 2018, p. 28). Je les nomme, non en vue de les confirmer ou de les infirmer dans ma discussion, mais parce qu'elles ont orienté ma posture dans la réalisation des entretiens et mon regard lors de l'analyse.

À la lumière du contexte théorique, je suppose que les préadolescent·es sont exposé·es à des remarques hétéronormatives et hétérosexistes dans leurs interactions avec les pairs. Je suppose que les préadolescent·es vivent des expériences de stigmatisation en regard de leur configuration familiale. Je suppose que les jeunes ont des stratégies de dévoilement quant à leur type de famille compte tenu du climat social dans lequel ils évoluent. Je suppose également que les participant·es seront en mesure de me décrire leur expérience de dévoilement, de stigmatisation et de stratégies d'adaptation même si ces expériences n'ont potentiellement jamais été verbalisées antérieurement. Par contre, je suppose que les expériences de discrimination plus subtiles, et les idéologies qui leur sont sous-jacentes, ne seront pas identifiées par les jeunes elleux-mêmes, d'où le volet interprétatif de cette étude.

2.4 Participant·es

Les familles de pères gais recrutées lors d’une étude antérieure (voir Feugé *et al.*, 2019), dont la collecte de données a eu lieu en 2015 et 2016 ($n = 49$), ont été contactées pour participer à cette nouvelle phase. La grande majorité d’entre elles avaient consenti à participer à des phases de recherche ultérieures. Avec l’intention d’élargir l’échantillon de la deuxième phase de l’étude, un nouveau recrutement a été amorcé par l’entremise de la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres (voir Annexe A). Toutefois, cette stratégie n’a pas permis de joindre de nouvelles familles répondant aux critères d’inclusion de la présente recherche. Au total, 35 familles adoptives ont été recrutées pour la deuxième phase de l’étude. Seul·es les jeunes issu·es de familles interraciales âgé·es entre 10 et 16 ans ont été retenu·es pour ce projet. L’adoption finale n’était pas un critère de sélection des participant·es pour le projet de recherche. L’échantillon ($N = 14$) est composé neuf garçons et cinq filles, incluant trois fratries (chacune est composée d’un garçon et d’une fille). Huit jeunes fréquentaient l’école primaire et six jeunes fréquentaient l’école secondaire au moment de la collecte.

Tableau 2.1 Variables sociodémographiques des participant·es

Pseudonyme	Âge	Genre	Identité racisée	Niveau scolaire
Étienne	12	Garçon	Noir	Primaire
Charlotte	11	Fille	Asiatique	Primaire
Lucas	16	Garçon	Asiatique	Secondaire
Guillaume	12	Garçon	Asiatique	Primaire
Justin	11	Garçon	Noir	Primaire
Coralie	11	Fille	Métisse	Primaire
Alex	13	Garçon	Inuk	Secondaire
Félix	11	Garçon	Asiatique	Primaire
Myriam	10	Fille	Inconnue*	Primaire
Jacob	16	Garçon	Noir	Secondaire
Olivia	13	Fille	Noire	Secondaire
Emma	13	Fille	Métisse	Secondaire

William	13	Garçon	Noir	Secondaire
Léo	10	Garçon	Noir	Primaire

* Identité racisée inconnue mais présente des traits physiques de personne non blanche

Tableau 2.2 Variables sociodémographiques des parents des participant-es

<i>Niveau de scolarité de chaque parent</i>	N = 22
Formation pré-universitaire	5
Baccalauréat	2
Maitrise	9
Doctorat	6
<i>Revenu annuel de chaque parent</i>	
Moins de 50 000 \$	2
50 000 à 79 999	4
80 000 à 109 999	6
110 000 et plus	10
<i>Région administrative</i>	N = 11
Montréal	7
Mauricie	1
Laurentides	1
Montérégie	2
<i>Statut conjugal avec le deuxième parent</i>	
Marié	7
Union civile	1
Séparé	3
<i>Nombre d'enfants par couple qui participent à l'étude</i>	
Un	8
Deux	3
<i>Âge de l'enfant lors de son arrivée dans la famille</i>	N = 14
Moins de 1 an	4
1 à 3 ans	7
3 ans et plus	2
Donnée inconnue	1
<i>Nombre de placements avant l'arrivée dans la famille d'accueil/adoptive</i>	
Aucun	2
Un	9
Deux	3
<i>Lien légal de paternité avec l'enfant</i>	

Oui	10
Non (placement à majorité)	4

2.5 Protocole d'entretien et questionnaires

Comme susmentionné, cet essai s'inscrit dans un projet plus large à devis mixte. La cueillette de données quantitatives (non exploitées dans cet essai) a été effectuée en même temps que la partie qualitative qui consistait en un entretien semi-structuré. Ce type d'entretien me semblait le plus approprié afin de dresser un portrait de l'expérience du dévoilement de la configuration familiale des participant·es en milieu scolaire. J'ai senti que le ton conversationnel de l'entretien semi-structuré a eu pour effet de rendre les jeunes plus confortables à l'idée de me partager leur expérience, au même titre que j'ai pu m'ajuster à la singularité de chaque entretien pour y approfondir certains éléments. J'ai l'impression que mes reformulations et questions de clarification, par souci de compréhension, ont permis de créer des moments d'entente mutuelle et ont soutenu le·la participant·e à poursuivre son discours.

Le canevas d'entretien, inspiré de l'étude de Farr *et al.* (2016), comprenait des questions sur la vie familiale et les différences perçues, le dévoilement du type de famille à l'école, l'adoption/famille d'accueil, les expériences de stigmatisation et les stratégies d'adaptation (voir Annexe B). Le canevas d'entretien était entrecoupé par deux questionnaires quantitatifs complétés verbalement par le·la participant·e. Les résultats des questionnaires ne sont pas exploités dans cet essai, mais ils ont servi à étayer la conversation afin de répondre aux objectifs de recherche. Le premier questionnaire est l'Échelle sur la préoccupation concernant la divulgation de l'orientation sexuelle du parent (Vyncke *et al.*, 2014) (voir Annexe C) dont la version française validée comprend 9 énoncés qui évaluent à l'aide d'une échelle Likert en 4 points dans quelle mesure les enfants se sentent à l'aise et utilisent différentes stratégies de divulgation de leur famille à leurs pairs.

Le deuxième est le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires et secondaires, dont seul le volet sur la victimisation a été retenu (Janosz *et al.*, 2007) (voir Annexe D). Il comporte 10 énoncés auxquels les enfants répondent en indiquant la fréquence à laquelle les événements de gravité majeure ou mineure se sont produits depuis le début de l'année scolaire à l'aide d'une échelle en 4 points.

En résumé, la première partie de l'entretien était composée de questions brise-glaces sur le cercle d'amis·es à l'école, les hobbies, les activités en famille. Ces questions étaient posées dans l'intention d'établir un lien de confiance avec le·la participant·e et de créer une atmosphère plus conviviale. L'aisance à dévoiler son

type de famille (homopaternité et adoption) a été soutenue par des questions de relance après la passation du questionnaire de Vyncke *et al.* (2011). Ces questions traitaient des sentiments quant au partage de sa configuration familiale et des réactions reçues. Les expériences de stigmatisation ont été approfondies à la suite de la passation du questionnaire de Janosz *et al.* (2007), notamment par des questions visant une description des situations difficiles et des motifs/raisons, selon les participant-es, qui sous-tendaient leur stigmatisation. Le-la participant-e a été interrogé-e sur ses façons de composer avec ces expériences.

Avant chaque entretien, un des deux parents avait préalablement rempli un questionnaire en ligne (30 min), qui comporte des questions sur l'âge, l'origine ethnique, la scolarité, l'occupation professionnelle et le revenu de chaque parent, la composition de la famille, le lien légal de paternité et l'identité racisée de leur enfant.

2.6 Procédure de collecte

Avant la collecte de données, une auxiliaire de recherche au 3^e cycle en psychologie et moi-même nous sommes familiarisées avec le canevas d'entretien via des pratiques de simulation. Le canevas qualitatif a fait l'objet d'un entretien pilote auprès d'une enfant ayant deux mères lesbiennes afin de s'assurer, d'une part, que la formulation des questions était compréhensible et, d'autre part, que les dimensions de l'expérience de l'enfant relatives au sujet de recherche étaient couvertes. Cet entretien pilote a été réalisé avec une enfant d'une famille lesboparentale puisque son expérience à l'école était susceptible de présenter des similarités avec celle des enfants et des adolescent-es de pères gais sans pour autant correspondre aux critères d'inclusion du recrutement. La non-éligibilité de cette famille nous a permis à la fois de tester le canevas d'entretien tout en préservant le bassin de familles homopaternelles qui est relativement limité.

À la suite de cette étape, le recrutement a débuté. Une lettre descriptive du projet de recherche (voir Annexe E) et un formulaire de consentement (voir Annexe F) ont été acheminés par courriel aux pères adoptifs intéressés à participer au projet d'étude. Une fois les signatures du parent et de l'enfant obtenues sur le formulaire de consentement, le lien du questionnaire en ligne était mis à leur disposition et une date déterminée pour la réalisation de l'entretien.

Les entrevues semi-structurées d'environ 45 à 60 minutes ont été conduites et enregistrées sur Zoom avec les adolescent-es, sans la présence des parents, entre janvier et août 2022. La majorité des entretiens ont

été réalisés pendant l'année scolaire entre janvier et juin (n = 11) et trois autres ont été réalisés après la fin de l'année scolaire (deux au mois de juillet et une en août), faute de disponibilités antérieures.

2.7 Démarche d'analyse des données

L'ensemble des transcriptions des entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique (AT) réflexive. L'approche inductive « bottom up » issue de l'AT a été préconisée afin de rendre compte des points de vue spécifiques et contextuels des participant-es (Braun et Clarke, 2013). L'AT réflexive se décline en six étapes qui servent de guide pour se repérer dans un processus itératif, en plus d'être flexible dans son application me permettant de rencontrer les objectifs de mon essai. Les six phases incluent la familiarisation avec les matériaux, la création de codes, la génération des thèmes, la révision des thèmes la définition des thèmes et la rédaction de l'analyse (Braun *et al.*, 2019). L'aspect réflexif de cette démarche est au cœur de mon choix ; considérant ma relation avec le sujet d'étude, il m'apparaissait essentiel de conserver une posture consciencieuse et critique à l'égard de mes présupposés et de son influence dans mon interprétation des matériaux. En effet, l'analyse est un travail qui sollicite la subjectivité puisque les thèmes *ne sont pas d'emblée* dans les transcriptions – c'est-à-dire qu'ils ne se manifestent pas d'eux-mêmes - mais qu'ils sont plutôt identifiés par un processus créatif d'interprétation qui vise à *raconter* un vécu : « le processus de codage nécessite un retour permanent sur soi » [traduction libre] (Braun et Clarke, 2019). En cohérence avec mon paradigme qui positionne le savoir comme contextuel et intersubjectif, j'ai choisi l'AT réflexive pour parvenir à dégager une compréhension plus nuancée du phénomène.

La première phase consistait à lire l'entièreté des transcriptions afin de me familiariser avec le contenu. Le processus de familiarisation avait déjà été entamé puisque j'avais moi-même réalisé la vaste majorité des entretiens, faisant en sorte que j'avais déjà une connaissance vague et approximative de l'expérience des participant-es. Plusieurs mois se sont écoulés entre le dernier entretien et la première lecture du corpus, ce qui m'a permis de prendre un pas de recul par rapport à ce qui avait été rapporté par les participant-es. En ce sens, la lecture des transcriptions m'a permis de me faire une première représentation plus globale des entretiens en prenant quelques notes à propos de leurs spécificités et points en commun.

Pendant la deuxième phase, j'ai débuté le processus de codification. Tous les extraits qui me semblaient répondre de près ou de loin aux objectifs de recherche ont été codés. La majorité de l'analyse était sémantique, c'est-à-dire qu'il y avait une correspondance étroite entre le corpus et les codes. Une plus petite portion de l'analyse a consisté en un codage latent par la création de codes s'éloignant du caractère explicite

des propos pour en faire ressortir l'aspect implicite (Braun *et al.*, 2019). Plus précisément, au fur et à mesure que l'analyse prenait forme, j'ai réfléchi certains extraits à travers des concepts analogiques (p. ex., les normes de genre, l'hétérosexisme). La mobilisation de certains concepts de la littérature préexistante n'a pas consisté en leur transfert direct sur le corpus qualitatif, mais a plutôt servi à approfondir et à étayer la signification d'expériences qui ont été rapportées.

Pendant la troisième phase, un travail d'organisation des codes afin de générer des thèmes évocateurs et englobants a été entamé. J'ai repris la structure du canevas d'entretien pour m'aider à regrouper les codes qui correspondaient à différents sujets abordés dans les questions. J'ai séparé ce qui me semblait être des réactions, attitudes ou comportements perçus dans l'environnement social par opposition au vécu affectif et réflexif des participant·es. Peu à peu, des distinctions entre les regroupements de codes se sont faites plus saillantes.

Pendant la quatrième phase, j'ai révisé les thèmes avec les codes et les transcriptions pour m'assurer de la concordance. Le travail de cette phase a été soutenu par ma participation dans un atelier de recherche qualitative [PSY9430-20] au cours duquel j'ai eu accès à des rétroactions sur mon organisation thématique. À la suite des échanges, j'ai décidé de modifier quelques thèmes et de reconfigurer leur ordre. À titre illustratif, la stigmatisation indirecte, qui préfigurait comme sous-thème dans les réactions perçues chez les pairs, est devenu un thème qui a été renommé *normes implicites de genre*. Ce changement tendait à mieux rendre compte des idées à propos du genre qui structurent les interactions sociales à l'école et qui peuvent influencer les appréhensions liées au dévoilement. Ces changements ont impliqué de nombreux allers-retours avec les transcriptions par un souci de rester au plus proche du narratif des participant·es.

Pendant la cinquième phase, je me suis penchée sur la description en détails de chaque thème afin d'en affiner le contenu.

Pendant la sixième phase, j'ai rédigé les résultats pour voir si les thèmes étaient suffisamment riches et distincts les uns des autres, et s'ils contribuaient de façon unique à une meilleure compréhension du phénomène à la lumière des objectifs de recherche (Braun et Clarke, 2022). Les liens entre les thèmes et la manière de les présenter ont fait l'objet de réflexions afin de tisser un portrait qui soit évocateur et cohérent.

2.8 Considérations éthiques

Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de l'UQAM (voir Annexe G). Conformément aux principes de respect de la personne et de la préoccupation du bien-être issus des lignes directrices de l'éthique en recherche avec des êtres humains (TCPS 2, 2018), ma collègue et moi avons mis en place des mesures pour limiter les répercussions négatives possibles liées à la participation aux entretiens. Ces répercussions potentielles incluaient, entre autres, l'inconfort émotionnel et la crainte de jugement lors de discussions portant sur des aspects sensibles de leur identité. En ce sens, nous avons veillé à instaurer un climat de confiance et de convivialité dès le début de l'entretien, notamment en explorant les intérêts et les loisirs des jeunes (p. ex., activités à l'école), avant d'aborder les sujets plus personnels. Nous sommes également restées attentives aux signes d'inconfort afin de respecter la disposition du jeune à se dévoiler. De manière générale, les entretiens se sont bien déroulés et les participant·es n'ont montré aucun signe de détresse importante. Quelques participant·es ont manifesté des émotions d'anxiété ou de colère, d'intensité faible à modérée, lors de l'entretien. Un seul participant a toutefois suscité des inquiétudes en lien avec des expériences d'intimidation à l'école, ce qui nous a conduits à contacter son parent par courriel pour lui faire part de nos préoccupations concernant le bien-être de son enfant.

De plus, les questions sur les différences potentielles entre leur structure familiale et celle des autres ont généré des réactions défensives chez quelques adolescent·es qui semblent avoir ressenti le besoin de démontrer la normalité de leur famille (p. ex., en insistant sur le fait qu'il n'y a pas de différence entre les familles hétéroparentales et homoparentales autre que le genre des parents). Pour y pallier, nous avons manifesté notre accord avec les propos des participants en soulignant qu'effectivement, leur type de famille était tout aussi légitime que les autres modèles familiaux. À l'inverse, lorsqu'il y avait absence de perception de différences relatives à la structure familiale, une ou deux questions de relance étaient formulées afin de s'assurer que le jeune avait bien compris le sens de la question, mais sans intention de suggérer une réponse plutôt qu'une autre.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Les expériences des participant·es à l'étude sont organisées en trois grands thèmes. Le premier porte sur la méconnaissance de leur type de famille ; le deuxième, sur les réactions face à leurs identités minorisées, oscillant entre acceptation et stigmatisation ; et le troisième, sur les stratégies d'adaptation.

3.1 Méconnaissance de la famille homopaternelle adoptive interracial

La multiplicité des facettes minorisées de la famille homopaternelle adoptive interracial peut être source d'étonnement et de questionnements chez les pairs. Ces réactions sont, en partie, liées à une méconnaissance de l'homopaternité, du processus d'adoption et/ou de l'interracialité.

La méconnaissance implique toutes sortes de préconceptions à l'endroit du type de famille des participant·es. Entre autres, une représentation des rôles parentaux en fonction du genre peut interférer avec une perception plus nuancée de l'homopaternité. Par exemple, William se fait refléter que la discipline est l'apanage des mères et que les pères font plus d'activités. De plus, il ne peut pas avoir de préférence entre ses deux pères puisque l'homopaternité équivaut à une duplication du même parent et de ses fonctions.

Pis après ça je dis que j'ai deux pères elles sont... t'as tout le monde sont « Quoi ?! Quoi ?! Quoi ?! » Mon ami il est comme « T'as trop la chance d'avoir deux pères en vrai » là je dis « Pourquoi ? » parce qu'il dit « Je te dis, moi, que si t'avais une mère hein ! Ouf ! Tu te ferais engueuler tous les jours ! Tous les jours, pour rien et pour tout ! Et tu fais moins d'activités... » c'est comme si t'avais plus de chance d'avoir deux pères qu'une mère et... une mère et un père. Ils disent aussi que tu ne peux pas faire de préférence entre ton père et ton père, parce que les deux c'est tes pères. (William, 13 ans)

Pour sa part, Emma partage la diversité des réactions des pairs qui visent à comprendre sa configuration familiale atypique. Bien que la possibilité qu'elle ait deux pères gais soit envisagée, elle est accompagnée de présomptions qui révèlent une certaine difficulté à appréhender cette réalité.

Il y avait d'autres personnes qui étaient surprises pis après ils m'ont posé des questions à propos, ils ont été comme « Est-ce que tu connais ta mère ? » ; « Est-ce que c'est parce qu'ils sont gais ou est-ce que c'est parce qu'il y a un problème de famille ? ». C'était un peu bizarre parce que il y avait certaines personnes que, quand je leur disais que j'avais deux pères, ils pensaient que c'était autre chose que ça. Ils disaient comme « Ah, peut-être c'était des amis

et qu'ils s'occupaient des enfants », c'était un peu du n'importe quoi, mais bon je leur expliquais et ils ont compris... (Emma, 13 ans)

L'interprétation par les pairs de la configuration homopaternelle comme une amitié entre deux hommes, ou une alternative à un problème familial plutôt qu'un couple uni romantiquement qui élève un enfant semble liée à la représentation hétéronormative de la famille. Emma est elle-même un peu déroutée par les réactions de ses ami-es. En outre, la question "connais-tu ta mère" renvoie à la famille d'origine, soit biologique. L'investigation du lien de la participante avec sa mère biologique alors que cette dernière n'en a pas fait mention communique implicitement que la parentalité est avant tout génétique.

Une fois le dévoilement de l'homopaternité effectué auprès des camarades, des interrogations apparaissent autour de la conception biologique d'un enfant par deux pères.

Un élève à l'école que fréquente Coralie ne croit pas à son type de famille à défaut de ne jamais en avoir vu. De plus, l'élève peine à y croire puisqu'il pense que la formation d'une famille passe nécessairement par la procréation alors que deux hommes cisgenres ne peuvent pas avoir biologiquement un enfant ensemble.

C'était plutôt de la surprise parce qu'il n'avait jamais vu ça de sa vie, donc après je lui ai juste expliqué comment ça se passait et puis il a dit : « Ah d'accord, je n'avais pas compris », parce qu'il croyait que c'était mon père qui m'avait mis au monde, mais il savait que c'était pas possible.
(Coralie, 11 ans)

Le scepticisme de l'élève, qui semble découler d'une méconnaissance, montre l'apparente incongruité d'une famille conçue par des modes de filiation alternatifs à la génétique. Coralie fait mention de son adoption pour démystifier la famille homopaternelle : « C'est plutôt quand on était petit, par exemple, il nous posait "Mais du coup, qui t'as mis au monde ?" après je disais que j'étais adoptée, il disait "C'est quoi être adopté ?" ».

La méconnaissance de l'adoption amène les enfants adoptés à devoir expliquer le processus lié au programme de la banque-mixte mixte de la DPJ. Charlotte rapporte être lassée de devoir communiquer les démarches liées à son arrivée dans sa famille d'accueil. Elle essaie de trouver des manières écourtées de raconter son histoire.

Une fille de notre classe a dit « comment ça se fait ? » mais là j'étais un point tannée de toujours dire la même histoire, donc j'ai dit « Sarah, c'est bien une famille d'accueil » donc c'est mes parents qui m'ont pris. J'ai essayé de faire ça court pour qu'elle comprenne aussi, mais pas du début début début non plus. (Charlotte, 11 ans)

La participante tente de trouver un compromis entre d'une part, répondre aux questions des élèves et d'autre part, se protéger de partager son histoire à répétition afin de renseigner les autres. Cette expérience semble se rapprocher de celle de Jacob qui doit rendre compte des spécificités de son type de famille lorsqu'il l'aborde : « [...] Il y a des gens qui réagissent différemment quand je leur dis et je dois vraiment tout leur expliquer. » (Jacob, 16 ans)

Il arrive que l'évocation du type de famille survienne devant toute la classe, entraînant un effet de surprise général. Dans le cas de Charlotte, ce dévoilement a suscité une telle réaction que l'enseignante est intervenue pour tempérer la classe et sécuriser Charlotte qui montrait des signes de malaise.

Je ne savais pas tout ce que j'allais déclencher comme réaction en disant ça, mais il y a eu quand même beaucoup de réactions... mais la prof a dit « Chut, là c'est entre moi et Charlotte, t'as pas le droit de dire un commentaire » [...] parce qu'elle savait que ça me rendait mal à l'aise qu'il pose des questions pis que ça commençait à avoir une énergie de surprise. (Charlotte, 11 ans)

Pour William, les réactions d'étonnement en classe ne le rendent pas mal à l'aise, mais sont plutôt source d'amusement. S'étant fait refléter qu'il était « un enfant légendaire » du fait de sa configuration familiale par son enseignante, il semble tirer plaisir de ce statut particulier.

Des fois c'est drôle aussi parce que j'arrive en classe et quand ils disent signature du parent et de la mère, je suis comme « Madame, je n'ai pas de mère ». Pis après ça je dis que j'ai deux pères et t'as tout le monde qui répond « Quoi ?! Quoi ?! Quoi ?! » (William, 13 ans)

Concernant la dimension de l'interracialité, il arrive que les jeunes dévoilent la différence de couleur de peau entre leurs parents et elleux-mêmes, ou que la différence soit observée par les pairs. William nomme la double surprise suscitée par le fait que ses parents sont gais et blancs alors qu'il est racisé : « En fait, ils sont surpris parce que 1. mes parents sont gais et 2. mes parents sont blancs [...] ».

Il rapporte considérer positivement l'étonnement et les questions des autres en les attribuant à de la curiosité et de l'intérêt.

La visibilité des différences physiques entre les parents et la sœur de Léo génère des interrogations chez les pairs qui tentent de faire sens de cette observation. Léo en déduit que ces élèves ne sont probablement pas au courant de son adoption, l'amenant à aborder cet autre aspect de sa configuration familiale avec eux.

Ils me disaient « Comment ça que ta sœur ... Pourquoi ta petite sœur ou ton père n'ont pas la même couleur de peau ? ». Ils le savaient sûrement pas que j'avais été adopté. Donc je leur ai parlé du fait que j'étais adopté pis là ils me répondaient « Ah ! » (Léo, 10 ans)

Ces différences, Lucas les verbalise également par le contraste entre sa famille et l'uniformité apparente des autres familles (blanches et hétérosexuelles) qui le rendait plus vulnérable aux remarques des pairs.

Pour commencer, je suis un Asiatique déjà et mes parents sont gais, c'est un petit peu... je n'ai pas eu le gros lot disons ! Puis j'étais dans une ville qui était majoritaire de parents hétérosexuels blancs donc c'est sûr qu'il y a eu beaucoup de stéréotypes et tout. (Lucas, 16 ans)

Son exposition directe à des stéréotypes le rendait en colère et inconfortable : « Au primaire ça arrivait plus souvent, soit j'évitais ou j'étais en colère. ».

3.2 Intersection des identités minorisées : entre acceptation et stigmatisation

Ce thème regroupe les comportements d'ouverture et de stigmatisation à l'égard des identités des participant-es (homopaternité, adoption et racisation). Le premier sous-thème fait part des attitudes inclusives et positives à l'égard de la diversité familiale. Le deuxième sous-thème regroupe les comportements implicites et explicites négatifs envers l'homosexualité. Le troisième sous-thème traite de la stigmatisation en lien avec la bionormativité et le quatrième de celle en lien avec le racisme.

3.2.1 Acceptation et valorisation de la diversité familiale

De nombreux·ses élèves démontrent de la curiosité et de l'intérêt envers la diversité familiale. Des manifestations d'acceptation envers les familles homopaternelles sont rapportées par la majorité des participant-es.

Emma explique qu'aucun·e de ses ami·es n'a eu de comportements problématiques envers sa famille, mais plutôt des réactions empreintes d'enthousiasme. Ils projetaient quelque chose de positif dans le fait d'avoir deux pères.

J'ai pas vraiment de personnes qui ont été toxiques ou méchants. Ils acceptaient ça comme quelque chose de cool, de surprenant, mais qui était aussi quand même pas mal. Ils me disaient : « Ah ça doit être tellement cool d'avoir deux pères ! ». Ils réagissaient vraiment très positivement [...] (Emma, 13 ans)

Une ouverture d'esprit également rapportée par Léo (10 ans) : « Il y en a qui ont dit que c'était cool, et il n'y a jamais personne qui s'est moqué de ça. »

Jacob s'attendait à des réactions assez neutres de ses amis, mais il a été lui-même surpris de constater leur attitude d'ouverture et d'intérêt : « Je pensais que ça allait juste être « Ah ok, *whatever* » mais ils sont allés encore plus loin, ils ont dit « Oh ok, cool! » » (Jacob, 16 ans)

Cet intérêt, William la ressent autour de lui lorsqu'il aborde son type de famille. Il perçoit cet engouement à comprendre sa famille comme un signe de curiosité : « Ils m'ont posé beaucoup de questions, ils étaient intéressés. Ils sont tous intéressés aujourd'hui, c'est ça qui m'impressionne. » (William, 13 ans)

Pour Myriam, la réaction de surprise était accompagnée d'émotions positives à l'égard de la singularité de l'homopaternité. Ses ami·es étaient même fièr·es de s'afficher avec elle après son dévoilement.

Ils étaient surpris, mais en même temps ils étaient comme « Cool ! J'ai une amie qui a deux pères ! » parce qu'ils trouvaient ça différent [...] J'étais contente que ça ne soit pas des insultes ou la super surprise. (Myriam, 10 ans)

Enfin, Olivia déclare que le dévoilement de son type de famille n'a pas affecté la relation avec ses amies à l'école. Une de ses amies lui a dit que certaines personnes de sa famille sont aussi queers, une façon de lui témoigner son acceptation et de normaliser sa famille.

Une de mes amies proches m'a dit « Ah vraiment ? parce que mon oncle est gai et mon autre oncle est trans donc c'est correct » Et elle a dit qu'elle avait aussi beaucoup d'entourage qui était pas gai et qu'elle était correct avec ça. Les autres étaient comme « Oh OK nice, cool » c'est pas quelque chose qui affecte notre relation. (Olivia, 13 ans)

3.2.2 Stigmatisation en lien avec l'homosexualité : de l'implicite à l'explicite

Ce sous-thème se décline en trois volets : l'expérience des normes implicites de genre et du double standard, l'intériorisation des stéréotypes de genre et la stigmatisation hétéronormative et hétérosexiste.

3.2.2.1 Les normes de genre et le double standard

Le milieu scolaire est un espace de rencontres où se déploie les rapports de pouvoir entre les genres. Les normes implicites, notamment celles liées à la représentation traditionnelle de la masculinité, influencent les conduites qui dévalorisent le féminin et l'homosexualité.

Les garçons ont une manière d'interagir distincte en fonction du genre de leur interlocuteur·trice. En effet, les garçons ont tendance à être plus brutaux entre eux, que ce soit à travers des taquineries ou des insultes et plus cléments avec les filles : « [...] disons qu'avec les garçons, ils vont être plus durs d'une certaine façon, alors qu'avec les filles, ils vont juste être plus doux, c'est tout. » (Lucas, 16 ans).

La tendance des garçons à être plus doux avec les filles reflète l'idée qu'elles sont plus fragiles et délicates. Envahi d'anxiété, Justin rapporte avec confusion, qu'il pleurerait s'il se faisait intimider parce qu'il a deux pères, même s'il est un garçon.

Souvent, les garçons à l'école disent « Ah, les filles sont comme plus sensibles, plus faibles » parfois ils disent ça. Si un de mes amis disait « Ah, t'as deux pères ! Ah t'as deux pères ! » tout le temps comme... il commencerait à avoir peur d'aller à l'école... il se sentirait pas bien... je pleurerais tout le temps. (Justin, 11 ans)

Ce type de masculinité (forte, robuste, invulnérable) véhiculé à l'école dévalorise le féminin et du même coup, l'homosexualité, qui est dépositaire des attributs féminins rejetés de la masculinité.

Je pense qu'ils ont un peu commencé à stéréotyper. Par exemple, les personnes gaies c'est ... peut-être qu'ils pensent que c'est plus féminin et ils veulent rester masculins ou je sais pas exactement, c'est un peu compliqué, je ne comprends pas vraiment. (Emma, 13 ans)

L'expression d'un trait ou d'un comportement jugé efféminé chez un garçon devient, dès lors, synonyme de son homosexualité. Autrement dit, un habit, une coupe de cheveux, un maquillage ou autre caractéristique de ce qui est considéré féminin porté par un garçon est suffisant pour l'exclure ou le pointer du doigt.

Et aussi quand ma prof avait dit que son fils avait porté un tutu une fois, il a dit « Oh, il est gai ! », mais ce n'est pas que tu portes des choses que les filles portent que t'es nécessairement gai. (Justin, 11 ans)

Justin a éprouvé de la colère en voulant faire taire le garçon ayant émis le commentaire : « J'avais juste envie de lui mettre du *scotch* sur la bouche ».

Il en va de même pour un autre participant ; la façon de mouvoir son corps, qui est similaire à celle des filles de son école, devient un indice de la présomption de son homosexualité.

Il y en a des fois qui disent que je suis gai parce que mes parents sont gais [...] dans la manière dont je bougeais mes mains des fois, parce que des fois les filles à l'école ont certaines manières de bouger leurs mains, mais mon beau-père il fait tout le temps ça. (William, 13 ans)

Ainsi, un décalage avec les repères traditionnels de genre est associé à une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle. Ce qui est susceptible d'être étranger à l'image traditionnelle de la masculinité (féminité, homosexualité) constitue d'autant plus une menace, légitimant sa mise à distance et sa dévaluation pour préserver le modèle masculin hétérosexuel. De ce fait, le terme gai sert à désigner ce qui est indésirable. Les participant·es rapportent que le terme gai est employé pour insulter les pairs.

Quand tu fais quelque chose de mal, ou tu portes quelque chose ou tu fais quelque chose, on dit que t'es gai comme si c'était une insulte, mais ça ne devrait pas vraiment être une insulte. (Olivia, 13 ans)

C'est que tout le monde dit : « t'es gai » comme si gai c'était méchant, et à chaque fois que quelqu'un dit ça [mon ami] dit « c'est grave d'être gai ? » [...] ce n'est pas une insulte d'être gai. (William, 13 ans)

Félix explique avoir confronté un élève dans sa classe en lui mentionnant le caractère homophobe de l'utilisation du mot gai comme une insulte. Il a d'ailleurs constaté que lorsqu'il dénonce ouvertement ces propos, leurs auteur·rices ont tendance à réagir en disant méconnaître la définition du mot homophobe ou en se défendant de l'être.

Bien souvent les personnes disent « Non, je ne suis pas homophobe » ... mais après je les entends... bien c'est rare que je les réentende dire des propos homophobes, mais... parce que je me tiens plus loin d'eux quand je sais qu'ils sont homophobes. (Félix, 11 ans)

Certains élèves manifestent une attitude de déni lorsque confrontés au caractère problématique de leurs gestes. Ils ne comprennent pas cette accusation et refusent de reconnaître l'hétérosexisme de leurs comportements.

Quand ils traitent un de leur camarades d'homophobe, si c'est un garçon, il va commencer à être vraiment fâché, comme s'il prenait ça comme une insulte. Il va dire « Non, je ne suis pas homophobe, je ne veux pas être homophobe » et quand tu dis que quelqu'un est homosexuel, on dirait qu'il pourrait avoir du dégoût aussi ... (Emma, 13 ans)

Emma témoigne de sa confusion face aux comportements contradictoires de certains élèves qui, selon elle, éprouvent du dégoût à l'égard d'une personne homosexuelle tout en refusant de reconnaître qu'ils font preuve d'hétérosexisme. Dans l'exemple rapporté, un inversement des rôles semble même s'opérer ; les camarades qui utilisent un langage infériorisant à l'égard des personnes homosexuelles se sentent eux-mêmes vexés par le fait d'être identifiés d'homophobes. Cette attitude défensive semble mettre en relief l'aspect implicite et inconscient des biais, de par son usage banalisé et automatique.

Emma élabore donc, dans un effort de compréhension, ce qui peut expliquer cette attitude :

Ils sont jeunes, ils savent pas s'ils sont vraiment homophobes ou sinon c'est juste parce qu'ils essayent de rentrer avec un groupe qui pourrait faire des blagues homophobes ou un truc comme ça, ils veulent juste faire pareil pour pas être rejetés donc c'est pour ça qu'ils agissent de cette façon, mais ça veut pas dire forcément qu'ils détestent les personnes qui sont homosexuelles.

Elle avance que la pression de conformité aux rôles de genre pour faire partie d'un groupe de pairs, plutôt qu'un mépris des personnes homosexuelles, pourrait expliquer ces comportements en apparence contradictoires.

3.2.2.2 Intériorisation des stéréotypes de genre

La présence des normes de genre dans la socialisation à l'adolescence peut mener à son intériorisation par les participant-es, bien qu'iels grandissent dans une famille de la diversité sexuelle.

Dans son propos, Charlotte imagine les différences potentielles entre le fait d'avoir deux mères au lieu de deux pères en se référant aux rôles de genre plutôt qu'aux différences individuelles, comme les traits de personnalité.

Si j'avais des mamans, ça ne serait pas différent non plus, à part la voix, les habits pis tout... peut-être le décor, je sais pas, les goûts... j'ai pas mentionné le shopping, parce que papa il est vraiment... il aime le magasin comme moi. (Charlotte, 11 ans)

Ainsi, alors que le magasinage constitue une activité considérée comme davantage féminine, la pratique de cette activité par son père représente une exception au stéréotype masculin. Pour sa part, William rapporte que l'homosexualité est identifiable par la manière dont s'exprime la personne.

Quand tu vis avec des parents hétéros, ils vont avoir une façon différente de marcher, de réagir, de faire des gestes. Les parents gais vont avoir différentes démarches aussi. Surtout quand tu regardes mon père Xavier, on pourrait croire qu'il est hétéro par sa manière de vivre, mais non, il est gay. Et quand c'est mon beau-père, on pourrait croire qu'il est hétéro aussi, mais quand tu peux voir genre... sa manière de parler, de réagir, de marcher, on peut voir aussi des fois qu'il est gai. (William, 13 ans)

Il poursuit en émettant des appréhensions quant à la possibilité que son orientation sexuelle soit déterminée par celle de ses parents :

Des fois ça me fait sentir mal, parce que je veux pas me dire « attends, je peux peut-être devenir gai juste parce que mes parents sont gais » mais admettons je veux pas... c'est comme un de mes meilleurs amis, Ismael, ses parents sont gais... [...] Et lui, il est devenu gai à cause de ses parents. (William, 13 ans)

Éprouver les stéréotypes de genre et leurs intrications avec les orientations sexuelles amène des participant-es à les intérioriser au point d'avoir de la difficulté à les remettre en question.

3.2.2.3 Stigmatisation en lien avec l'héténormativité et l'hétérosexisme

Les participant-es ont rapporté une variété de formes de stigmatisation, allant des moqueries, des insultes et du rejet jusqu'aux comportements d'agression physique. Toutes ces expériences sont advenues au primaire.

Léo explique qu'après avoir dévoilé son type de famille, un pair à l'école a pouffé de rire, le rendant inconfortable : « Des fois je l'ai dit pis la personne est parti à rire. Pis ça je n'aime pas vraiment ça là. » (Léo, 10 ans)

Une expérience qu'a également partagé Charlotte : « Christine a l'avait comme rit, un peu. Mais à part ça, non, j'ai pas vraiment de truc d'intimidation » (Charlotte, 11 ans)

D'autres participante-s subissent des commentaires désagréables de leurs pairs qui utilisent leur configuration familiale pour les intimider ou les agacer à répétition. Dans le cas de Myriam, c'est un petit groupe d'élèves qui revient à la charge avec son type de famille, ou n'importe quel élément qu'ils jugent inadéquat, pour l'insulter.

C'est plus une personne qui m'agace à propos de ça ben c'est plus parce que...[...] Ils veulent juste trouver une manière de m'agacer fait que ils disent tout ce qu'ils peuvent [...] comme « T'es l'intrus, parce que t'as deux pères » pis des trucs comme ça.

Parfois, il arrive qu'à la suite dévoilement, des élèves présument que certain-es participant-es sont homosexuel·les en raison de l'orientation sexuelle de leurs parents.

J'avais déjà une personne à qui j'ai dit que mes parents étaient gais et la personne en est venue à la conclusion que j'étais aussi gaie parce que mes parents sont gais. C'est déjà arrivé, il y a des personnes qui pensent que comme mes parents sont gais, moi aussi je dois être dans la communauté LGBTQ d'une façon ou d'une autre. (Emma, 13 ans)

Alex rapporte s'être senti perçu différemment par ses pairs en occasionnant des rires lors du dévoilement de son adoption et du fait d'avoir deux pères. Les rires ont généré chez lui de la frustration. Il a développé une appréhension plus marquée à aborder son type de famille par peur de revivre cette stigmatisation.

Quand il y avait des personnes qui commençaient à rire, ils me jugeaient ... comme, pour tout le monde moi j'étais complètement différent [...] ce n'était pas trop grave comme... moi j'étais petit, comme 8-9 ans, moi je disais à mes amis que mes parents sont gais, que je suis adopté, et des fois ils commençaient à rire et moi j'étais fâché qu'ils ont fait ça et après j'avais encore plus peur. (Alex, 13 ans)

Il déclare entendre des remarques dévalorisantes et méprisantes à son endroit en lien avec l'orientation sexuelle de ses parents : « Ah ... comme si je n'avais pas des parents gais je serais quelqu'un de plus fort, de plus important et tout ça... » tes parents sont gais et je te déteste, je déteste les gais » des choses comme ça. »

La référence à la force et au prestige semble faire écho aux attributs de la masculinité traditionnelle qui sont jugés comme manquantes chez Alex puisqu'il est élevé par des pères gais.

Pour sa part, Olivia souligne que le jugement des autres est l'aspect le plus difficile en lien avec sa configuration familiale. Elle souligne recevoir des réactions de pitié qui découleraient des représentations négatives et biaisées envers l'homopaternité et l'adoption.

Des fois j'aime moins avoir deux pères parce que... les jugements des autres ou quand tu dis que t'es adopté ou que t'as deux pères, t'as déjà des personnes qui se sentent mal pour toi. Comme « Oh ! J'suis tellement désolé ! », mais je suis comme... je n'ai jamais dit que... que je voulais pas ça ou que... donc je sais pas, c'est comme juste les préjugés. (Olivia, 13 ans)

William rapporte des propos qui vont dans le même sens : « C'est comme s'il y en a qui disaient qu'ils préféreraient que je sois adopté par des parents hétéros que d'être adopté par des parents gais qui voulaient de moi ». (William, 13 ans)

L'impression du participant rend compte des représentations hétéronormatives de ses pairs qui semblent considérer l'hétéroparentalité comme le modèle le plus souhaitable.

Tout en soulignant que certains amis réagissent bien au fait qu'il ait deux pères, Jacob explique qu'un ami proche a commencé à agir de manière bizarre – en ne riant plus à ses blagues, en ne jouant plus avec lui – après avoir appris cette information. Cette expérience a été blessante pour Jacob, l'amenant à être plus vigilant dans son dévoilement.

Peut-être, parce que des fois... parce qu'il y avait des personnes qui disaient « Pourquoi tu me dis ça ? » et ils me disent que la manière qu'ils me voyaient avant et après n'a pas changé juste parce que je leur ai dit ça, mais il y a d'autres personnes qui ont dit « vraiment !? » et après ça on a arrêté de parler... (Jacob, 16 ans)

Alex a été victime d'une tentative de vol de ses effets personnels et de menaces physiques au point de se battre avec des camarades.

Il y avait des personnes qui étaient vraiment comme homophobes, jusqu'au point que juste que j'avais dit que j'avais des parents gais, qu'ils ont essayé de prendre mon argent et on essaye ... *they were trying to fight me* et tout ... *I got in a fight with one and it didn't end well for them*. (Alex, 13 ans)

3.2.3 Stigmatisation en lien avec la bionormativité

La famille adoptive défie la représentation traditionnelle de la famille, soit celle formée par les liens génétiques. Le dévoilement de l'adoption peut entraîner des questions en lien avec la famille de naissance et confronter les participant-es à des présupposés bionormatifs.

Lucas explique que la question la plus récurrente en lien avec son adoption est celle concernant ses parents biologiques : « C'est plutôt en rapport avec ma famille biologique quand je dis que je suis adopté [...] c'est la question qui revient le plus, ouais. » (Lucas, 16 ans)

Lucas rétorque généralement que l'adoption est un mode de filiation distinct, mais tout aussi légitime : « Et comparé à d'autres familles encore, oui j'ai été adopté, [...] je ne vois pas ça mal, genre je leur fais bien comprendre que je vois pas l'adoption comme une mauvaise manière. »

L'incompréhension et la confusion face au processus d'adoption a fait en sorte qu'Alex n'a pas été pris au sérieux dans son dévoilement : « Il y en avait quelques-uns qui étaient comme *confused*... il y en avait quelques-uns qui croyaient que c'était une blague. » (Alex, 13 ans)

Des personnes mentionnent à Charlotte sa ressemblance avec son père, malgré le fait qu'ils ne partagent pas le même bagage génétique : « Souvent moi, moi et papa, on nous dit qu'on est presque les... donc on se ressemble un peu même si on n'a pas le même sang. » (Charlotte, 11 ans)

Les commentaires cherchant à trouver des ressemblances entre Charlotte et l'un de ses deux pères semble constituer une tentative de rapprocher la famille adoptive au modèle biologique qui est considéré comme la norme, allant de soi et donc plus « vrai ». D'une certaine manière, c'est accorder une légitimité de la famille adoptive en lui accolant des caractéristiques de la famille biologique, dont celle des ressemblances physiques entre les enfants et les parents.

De surcroît, certaines questions sur la configuration familiale peuvent témoigner d'une préconception bionormative ; Jacob (16 ans) se fait souvent questionner sur ses « vrais » parents, une réalité qu'il mentionne être partagée par plusieurs enfants de parents adoptifs : « Il y a des gens qui trouvent ça bizarre, et à chaque fois, il faut comme se réexpliquer et ça te dérange quand ils disent "Donc ils sont où tes vrais parents ?" ».

Coralie explique que les questions des pairs concernant son adoption tournent principalement autour des similarités physiques avec ses parents biologiques ; étant plus jeune, elle a ressenti une pression de savoir à quel point elle leur ressemblait pour répondre aux questions.

Enfin quand j'étais petite j'avais plus des questions par rapport à comment était ma mère, comment était mon père, mais juste pour savoir pour si je leur ressemblais ou pas [...] parce que souvent il y a des gens qui me disent « Mais est-ce que tu sais comment ressemblent tes vrais parents et tout? » genre tes parents biologiques. Après j'étais comme « Ouais, je ressemble plutôt à ma mère et moins à mon père et tout » et ils me posaient des questions sur comment ils étaient, donc ça c'était un peu comme... Enfin, juste en général dans la vie, j'aime pas ne pas répondre à des questions. (Coralie, 11 ans)

Elle rapporte également une croyance qui semble découler des représentations matricentriques des soins prodigués aux enfants.

Je pense que souvent l'enfant ressemble plutôt à sa mère. Enfin, je ne suis pas sûre, mais parfois j'entends des trucs comme ça.

Coralie explique que la vérification de sa ressemblance avec sa mère biologique ne relevait pas véritablement de son propre besoin, mais semblait plutôt motivée par le désir de pouvoir répondre aux questions des pairs : « Enfin, moi je m'en fichais un peu de savoir comment était ma mère parce que je savais qu'elle allait pas revenir ».

3.2.4 Stigmatisation en lien avec le racisme

Les participant·es ont rapporté différentes formes de stigmatisation raciale dans leurs interactions avec les pairs à l'école. Les traits physiques comme la couleur de peau, les traits du visage et le type de cheveux ont fait l'objet de comportements désobligeants subtils comme d'insultes manifestes.

Olivia raconte, après avoir décrit son exclusion d'un jeu par un groupe de pairs puisqu'elle n'a pas de mère, une situation de stigmatisation subtile qui traite cette fois de son identité racisée. En effet, la texture de ses cheveux lui a attiré des rires à l'école :

Quand je faisais des tresses avec mes cheveux naturels, comme juste pour les protéger et tout, et des fois on riait et tout parce que ce n'était pas comme les cheveux lisses, longs, trucs comme ça... Après j'ai commencé à aimer mes cheveux, mais au début j'aimais pas mes

cheveux à cause de ça et c'est pour ça que maintenant j'aime pu faire des tresses avec mes cheveux naturels. (Olivia, 13 ans)

Les caractéristiques des cheveux telles que « lisses » et « droits » représentent l'idéal caucasien associé à ce qui est considéré désirable et beau. À l'inverse, les cheveux « frisés » des personnes noires ont été soumis à un processus de dévalorisation, attirant des commentaires et des comportements désobligeants qui perpétuent le racisme. De plus, cette réaction des pairs a eu pour effet l'intériorisation de cette dévalorisation, amenant la participante à ne plus aimer ses propres cheveux pendant un moment.

Des comportements plus explicites de racisme, motivés par une intention de heurter la personne, ont été mentionnés par des participants. Léo explique que, durant une altercation avec un autre garçon à l'école, il a été insulté sur la base de sa couleur de peau :

C'est sûr qu'il a dit ça parce qu'il était fâché, mais il aurait pu me traiter de con... Je trouve ça... je comprends, il était fâché, mais moi aussi j'étais fâché, pis là ben me traiter de « sale noir » ça par exemple je n'ai pas compris pourquoi il a fait ça. (Léo, 10 ans)

Le commentaire de l'élève constitue une attaque directe et délibérée à l'endroit de l'identité de Léo. Ce comportement est une réitération d'un rapport de pouvoir instauré par le racisme dans le but d'inférioriser la personne racisée. Léo a vécu une grande frustration et de la confusion face à cette insulte : « C'était la première fois que quelqu'un me disait ça pis j'étais assez frustré. J'étais choqué, j'étais vraiment choqué, frustré, pourquoi il a fait ça ? ».

Lucas indique pour sa part que son adolescence a été ponctuée de stéréotypes sur les personnes asiatiques. Ses traits physiques ont été la cible d'insultes et le réduisent à des représentations caricaturales :

« Face de citron » ; « Vous êtes tous les mêmes » ... mettons là c'est par rapport au fait que je suis asiatique ou que mes parents sont homosexuels ? J'ai pas mal dû entendre, en vrai, tous les stéréotypes par rapport aux Asiatiques (rire nerveux). (Lucas, 16 ans)

Des remarques racistes étaient parfois émises de manière inopinée par ses amis. Lucas quittait alors le groupe en raison de la gêne que cela lui faisait ressentir.

Il précise que d'entendre plusieurs stéréotypes dès le début de l'école primaire l'ont affecté négativement :

Les stéréotypes des asiatiques et tout c'est sûr que ça m'a mis en colère, mais après ... genre tu peux pleurer la première journée, la deuxième journée, mais la troisième tu ... ouais t'as compris.

Les remarques racistes ont développé chez Lucas une appréhension marquée à dévoiler le fait qu'il avait deux pères. Devant déjà supporter ces insultes à répétition, il a dissimulé sa configuration familiale par crainte d'être également pris pour cible à ce sujet.

3.3 Stratégies d'adaptation

Ce thème met en lumière la manière dont les participant-es composent avec les attitudes des pairs en contexte scolaire. Le dévoilement est central dans les stratégies d'adaptation allant de la dissimulation à l'affirmation revendicatrice. La relation de confiance joue un rôle essentiel dans le dévoilement et la fréquentation d'autres enfants de familles queer semble être un facteur protecteur contre le sentiment de différence.

3.3.1 Rester invisible

Lorsqu'il est question de dévoilement, les participant-es passent habituellement par un processus d'analyse de leur environnement social. La manière dont les pairs agissent au quotidien peut influencer la décision des participant-es à dévoiler ou non leur type de famille.

Guillaume n'aborde pas son type de famille, au même titre que d'autres éléments de sa vie personnelle, avec les pairs dont il se sent moins proche.

Que je parle moins de mes parents à... d'autres personnes qu'à d'autres ? C'est que... s'il y a une personne que j'aime pas du tout, comme quelques garçons, ben je vais moins parler de mes parents comme de ma vie privée en fait. (Guillaume, 12 ans)

Dans un contexte hétérosexiste, plusieurs préfèrent dissimuler l'orientation sexuelle de leurs parents dans l'intention de se protéger d'une stigmatisation potentielle.

Des fois des personnes de mon école peuvent être homophobes et donc je ne préfère pas parler de mes parents autour d'eux parce que j'ai pas envie qu'ils commencent à se moquer de mes parents et tout ça pis dire des méchancetés c'est ça donc je préfère ne pas en parler. (Emma, 13 ans)

Ouais, parce que j'ai pas envie de voir leur réaction [...] le truc que j'ai le plus peur, c'est que certaines des filles viennent et après elles disent « Ah, est-ce que t'as deux pères ? » parce qu'après elles vont venir tout le temps et dire « Ah ! T'as deux pères ! T'as deux pères ! », après je commence à m'énerver et je dis « Tais-toi » parce que c'est très humiliant pour moi. (Justin, 11 ans)

Justin fait également mention de sa peur d'être rejeté : « Comme dire, disons genre « Ah, je n'ai pas envie de jouer avec lui parce que ses parents sont gais » ».

Pour sa part, Étienne rapporte ne jamais avoir parlé de son type de famille à personne : « parce que ça me tente pas. [...] parce que j'ai la flemme pis je veux pas » (Étienne, 12 ans).

Dans certains cas, la dissimulation peut prendre la forme d'une falsification des informations à propos de son type de famille. Alex et Lucas cachaient la relation conjugale de leurs parents aux autres élèves, en prétendant qu'un de leurs pères était un ami de la famille.

Moi je disais à mes amis que c'était comme son ami ... comme quand j'étais petit j'avais dit que c'était son ami, j'avais peur, j'avais pas envie de dire comme ... je savais qu'ils allaient commencer à m'appeler des choses, mais depuis quand j'étais plus grand j'étais comme ... je commençais à le dire que c'est son *boyfriend*. (Alex, 13 ans)

Pour éviter tout problème ou confusion, je sais pas si quelqu'un est homophobe ou quelque chose puis franchement je m'en fous un peu de le savoir, mais j'ai juste pas envie d'avoir des problèmes et tout donc je fais juste dire que c'est un ami ou quelque chose comme ça. (Lucas, 16 ans)

D'autres vont jusqu'à demander à leurs parents de les déposer loin de l'école primaire pour éviter d'être vu avec eux et ainsi garder le contrôle du dévoilement.

Mon filleul dit qu'il en a tellement marre de dire à des personnes qu'il a deux pères qu'il demande à ses pères de le laisser à deux coins de rues de son école pour qu'il marche pis qu'ils ne voient pas. (Jacob, 16 ans)

L'intersectionnalité des identités minorisées peut également jouer un rôle dans le dévoilement. En tant que personne asiatique, Lucas exprime qu'avoir été la cible de stéréotypes racistes au primaire était si éprouvant qu'il préférerait dissimuler son type de famille pour ne pas risquer de revivre des expériences négatives.

J'entendais plusieurs stéréotypes, pas sur les homosexuels mais sur être un Asiatique et tout, et franchement je ... je savais genre que les jeunes allaient peut-être un peu mal réagir au fait que j'ai deux pères donc j'arrêtais pas de le cacher et de le cacher pis j'avais juste peur que les autres ... j'avais juste peur de le dire en tout cas. (Lucas, 16 ans)

3.3.2 Se dévoiler auprès des personnes de confiance

Pour plusieurs, la confiance est un élément nécessaire au dévoilement. Cette confiance représente la conviction que la personne va bien réagir à leur réalité familiale.

Donc je dis pas à tout le monde, ou comme si je dis c'est quand [...] ça fait un bout de temps comme... ça dépend si j'ai confiance, mais sinon comme 4 mois, parce qu'avec mon amie elle savait pas, et je l'ai dit il y a deux mois... et on était amies au début de l'année et je lui ai dit il y a deux mois, donc ça prend du temps pour que je... pour voir si comme, comment elles vont réagir à des trucs comme ça. (Olivia, 13 ans)

Elle ajoute qu'elle vit toujours une appréhension avant de divulguer son type de famille, d'où l'importance du lien de confiance. Étienne abonde dans le même sens en soulignant que les amis qui viennent chez lui sont ceux qui détiennent sa confiance : « C'est juste les amis qui vont chez moi qui remarquent [que j'ai deux pères], mais ils ne disent rien [...] des amis de confiance, genre que je peux faire confiance ». (Étienne, 12 ans)

Ou encore Justin qui prend plus de précautions lorsqu'il s'agit de dévoiler à des amis religieux.

Pas aveuglement, ça dépend de mes amis, parce que par exemple, certain de mes amis ils ont des religions... et dans ces religions il ne faut pas être gai, mais certains deviennent homophobes à cause de ça. (Justin, 11 ans)

En somme, il y a un temps avant le dévoilement qui permet d'observer les réactions des ami-es face aux situations de la vie quotidienne. Ces observations permettent d'identifier, d'une part, le degré de certitude de la réaction positive au dévoilement, et d'autre part, la capacité de rester discret.

Je dis que j'ai été adopté, des affaires comme ça [...] il y a juste genre ma famille pis des personnes de bonne confiance que je sais qu'ils vont pas commencer à aller rire de ça, parler de ça à tout le monde, etc. Fait que j'en parle plutôt genre à ma famille et à des personnes de bonne confiance. (Léo, 10 ans)

Pis après il y a aussi ... ils vont faire aussi attention. Par exemple, s'ils voient qu'il y a quelqu'un homophobe, ils vont pas commencer à le dire à cette personne que j'ai deux pères [...] Ils vont pas genre dire n'importe quoi à tout le monde. (Emma, 13 ans)

3.3.3 Ignorer par impuissance ou indifférence

En naviguant le milieu scolaire presque quotidiennement, des participant-es apprennent à faire fi des remarques désobligeantes sur l'homosexualité. Se détacher progressivement des propos infériorisants se fait parfois par résignation, lorsque l'impression de pouvoir changer les choses s'évapore.

À partir d'un moment j'ai aussi fait comme les surveillants, j'ai ignoré un peu le fait qu'ils le disaient parce que j'allais pas le dire à tout le monde qu'il faudrait pas le dire et tout ça parce que je suis un peu impuissante à propos de ce sujet et je peux pas vraiment faire grand-chose... (Emma, 13 ans)

En outre, la capacité à ignorer passe aussi par une réinterprétation des remarques ; au lieu de les accepter comme des vérités, elles sont replacées dans leur contexte. En se rappelant que le problème réside dans le jugement plutôt que dans l'homopaternité ou l'adoption, certain-es participant-es arrivent à prendre une distance suffisante pour diminuer l'impact des insultes.

C'est que mettons si quelqu'un essaye de m'insulter là-dessus ben... il n'a pas vraiment raison parce qu'il y a vraiment rien de différent donc... s'il m'insulte ben, c'est son problème. (Myriam, 10 ans)

Ouais, sauf que là moi je m'en fous... s'ils trouvent que je suis bizarre parce que mes parents sont gais, ben ils trouvent ça, je vais passer à autre chose, je sais que je vais peut-être trouver des personnes meilleures... (William, 13 ans)

Ces commentaires peuvent devenir un révélateur des valeurs de leur auteur·rice, incitant certain-es participant-es à privilégier des relations avec des personnes plus respectueuses.

3.3.4 Sensibiliser pour responsabiliser

Face aux réactions de surprise ou aux remarques stigmatisantes, des jeunes se mobilisent pour sensibiliser les pairs à l'école. La sensibilisation peut se faire en revendiquant timidement ou fièrement ses identités

minorisées par le dévoilement de sa configuration familiale. Dans d'autres cas, elle consiste à éduquer ou à répliquer aux commentaires désobligeant.

Un jour de création de cartes et de dessins pour la fête des Pères, Charlotte a demandé à son enseignante si elle pouvait en faire une deuxième, dévoilant de ce fait sa configuration familiale. En percevant l'étonnement général en classe, elle rapporte avoir vécu un moment de regret, pour ensuite se ressaisir en y voyant une opportunité d'ouvrir les esprits.

Puis je dis « Ouais, mais moi je dois en faire un deuxième, est-ce que c'est correct ? ». Au début, quand j'ai déclenché cette réaction-là, j'étais comme « j'aurais dû me taire », mais après j'ai dit non comme ça ils vont comprendre un peu... (Charlotte, 11 ans)

Elle espère qu'une fois l'étonnement passé, les élèves dans la classe comprennent davantage son type de famille et que, possiblement, les réactions de ce genre soient moins fréquentes.

Les insultes hétérosexistes entendues en milieu scolaire peuvent amener les participant-es à intervenir dans l'intention de modifier l'attitude des pairs. Les types d'interventions diffèrent selon le contexte. Il peut arriver que le-la jeune intervienne en conscientisant les autres sur les effets des insultes hétérosexistes – intervention qui peut être accompagnée d'une mention de son type de famille -, en répliquant de façon frontale ou encore en éduquant les autres élèves. Par exemple, Coralie raconte qu'au début du primaire, une élève a été la cible de moqueries en lien avec le lesbianisme de sa mère et qu'elle a répété, à défaut de savoir comment agir autrement, le cycle d'intimidation.

Il y avait une fille qui faisait des blagues sur ça, mais en fait elle faisait ça parce que sa mère était lesbienne, sauf qu'il y avait aussi des gens qui se moquaient d'elle, donc elle se moquait des autres juste par influence. Mais après j'ai été la voir et je lui ai dit que c'était pas sympa [...] elle avait dit « Oui, mais c'est parce que il y a des gens qui se moquent de moi et puis, du coup, je savais pas trop comment réagir à ça même si je sais que j'en ai (parent gai) » et après je lui ai dit que c'était pas comme ça qu'il fallait faire et puis elle a arrêté et plus jamais fait ça. (Coralie, 11 ans)

L'inspiration pour agir de manière proactive envers cette élève provient, entre autres, de sa lecture de livres sur la lutte contre la discrimination et l'importance d'agir pour mettre fin aux comportements qui la perpétuent. Plus précisément, les livres en question encouragent la personne témoin de toute forme

d'injustice à intervenir pour sensibiliser la personne intimidatrice et créer du changement, servant ainsi de modèle pour Coralie.

De son côté, il arrive à Emma d'aborder son type de famille pour sensibiliser les pairs à l'école. Elle ne le fait pas de façon systématique ; dans certains cas, Emma ne le juge pas nécessaire puisque certains élèves comprennent assez rapidement qu'il n'est pas respectueux d'employer ces insultes, ou à l'opposé, elle juge trop risqué de dévoiler cette information aux élèves qui ne semblent pas susceptibles de changer.

Des fois je le dis pas [que j'ai deux pères] parce que je sais que je peux savoir si la personne va commencer à ... elle va comprendre que [les insultes] c'est quelque chose de pas bien et qu'il faudrait pas le faire et donc ils vont arrêter, mais t'as d'autres personnes qui s'en fichent, pis ils vont continuer, pis ils vont t'agacer avec ça, pis ils vont ... donc c'est pour ça que je vais pas leur dire, mais j'ai déjà expliqué à certaines personnes que j'avais des personnes, ben des parents gais, et que ça aussi ça les insultait et donc ils ont compris et ils ont arrêté. Et ils se sont excusés, ils ont compris. (Emma, 13 ans)

Pour continuer, la sensibilisation peut être une confrontation plus directe, en répliquant aux remarques négatives. Les participant-es tendent à remettre dans le camp de l'autre la responsabilité de leur commentaire ; c'est un refus d'être victime des insultes par une prise de position d'affirmation.

Des fois quand ils sont vraiment... quand ils font un peu trop chier, je leur dis « Je suis certain que tu dirais pas la même affaire si t'avais deux pères. Si t'avais deux pères, dis-moi ce que tu dirais ! » [...] dans le sens de « OK, là en ce moment tu me dis que je suis bizarre parce que j'ai deux pères. Si toi t'avais deux pères, j'aurais le droit de te dire que t'es bizarre ? » (Félix, 11 ans)

Je disais « Tu sais même pas ce que ça veut dire [les insultes hétérosexistes] ». Ils me disent « Peu importe ». (Étienne, 12 ans)

En abordant le fait d'avoir deux pères, les participant-es tentent de confronter les autres à l'impact de leurs comportements et cela dans l'espoir de créer un milieu scolaire plus respectueux.

3.3.5 Fréquenter d'autres familles queer

En raison de la faible représentation démographique des familles queer par rapport aux familles traditionnelles et de leur invisibilité relative, les participant-es n'ont pas nécessairement des ami-es à l'école qui partagent leur réalité familiale. Malgré cela, quelques jeunes ont rencontré des ami-es ayant deux pères ou ayant été adopté-es, suscitant des sentiments de bien-être dans le fait de se reconnaître

parmi les autres. De plus, il existe des organismes communautaires qui créent des espaces de rencontres et des activités pour les familles de la diversité qui sont fréquentés par les participant·es.

Le fait de rencontrer d'autres enfants et adolescent·es élevé·es par deux pères ou deux mères et qui ont été adopté·es atténuerait cette impression d'être différent des autres.

C'est que je ne suis pas si différente des autres, il y en a pleins qui sont pareils comme moi.
(Myriam, 10 ans)

Parce que je connais mon meilleur ami depuis que je suis tout petit et lui aussi ses parents sont gais alors je me suis dit que je suis pas le seul à avoir une famille avec deux parents gais. (William, 13 ans)

Olivia illustre comment, par le biais du dévoilement, elle en était venue à découvrir qu'une amie de son école avait aussi été adoptée, dissipant son impression d'être la seule enfant de famille homoparentale adoptive.

Donc je lui ai dit « Ah ! Moi aussi ! » et là on riait, et je savais même pas qu'elle était adoptée... elle non plus! Elle savait pas que j'étais adoptée [...] Parce que quand je suis comme dans ma classe, je suis sûre que je suis comme la seule qui est adoptée et qui a deux pères, mais en fait je sais pas vraiment, peut-être qu'ils disent pas, mais... et comme je pensais que j'étais la seule dans toute l'école d'être adoptée, mais regarde mon amie qui est aussi adoptée donc je sais pas... (Olivia, 13 ans)

La Coalition des familles LGBT+ offre des espaces dédiés aux familles de la diversité dans lesquels les enfants et les adolescent·es peuvent être ensemble sans se soucier de ce que les autres vont penser. Jacob explique même que les activités permettent aux jeunes de se retrouver et de se donner des conseils lorsque l'un·e d'eux expérimente de la stigmatisation.

Des personnes à son école qui ont dit quelque chose de mauvais, donc après ça elle nous en parle et on lui dit qu'est-ce qu'elle aurait pu faire... pourquoi ce qu'ils ont dit c'était pas bon et ce qu'elle pourrait faire la prochaine fois que ça arrive, si ça arrive... donc pour eux je dirais que ça change quelque chose, mais pour moi ça change pas vraiment gros... (Jacob, 16 ans)

Ces espaces procurent un sentiment de sécurité et sont une source de soutien lorsque des situations difficiles adviennent. Ils sont aussi un tremplin vers le dévoilement malgré les risques qui y sont associés. Ainsi, être en contact avec des familles queer semble normaliser l'expérience du fait d'appartenir à la diversité.

Si j'avais pas comme, dans mon entourage, des personnes avec la même famille que moi je me sentrais plus seule... et je... j'aurais pas le courage de dire à tout le monde que j'ai deux pères, juste à des personnes que je fais le plus confiance alors que ça devrait pas être un secret. (Olivia, 13 ans)

En guise de synthèse, les résultats révèlent une méconnaissance de la réalité des familles homopaternelles adoptives. La majorité des participant·es rapportent des expériences positives au dévoilement de leur type de famille, teintées de curiosité et d'intérêt. Néanmoins, des expériences de stigmatisation hétérosexiste, sexiste, bionormative et raciste ont également été rapportées. Pour composer avec ces situations, plusieurs stratégies d'adaptation ont été identifiées. Entre autres, la dissimulation de la configuration familiale, le dévoilement sélectif, le détachement émotionnel, les efforts de sensibilisation et les contacts avec d'autres enfants issu·es de familles queer.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

L'objectif de la présente étude consiste à explorer l'expérience en contexte scolaire de préadolescent·es racisé·es de pères gais adoptifs. Plus précisément, elle cherche à développer une meilleure compréhension de l'aisance à dévoiler la configuration familiale, la perception des comportements des pairs face aux identités minorisées et la manière de s'y adapter. Bien que le deuxième thème présente principalement des expériences de stigmatisation, les réactions positives et de curiosité saine par rapport à leur configuration familiale demeure la principale expérience rapportée par les participant·es. D'ailleurs, tel qu'anticipé selon le cadre théorique des micro-agressions, la majorité des expériences de stigmatisation prennent la forme de remarques ou d'attitudes infériorisantes (p. ex., rire moqueur, pitié, évitement) à la suite du dévoilement du type de famille. Dans l'ensemble, l'analyse thématique fait ressortir une méconnaissance de l'homoparentalité adoptive par les pairs et différents types de stigmatisation (des remarques sexistes, hétérosexistes, racistes et bionormatives), ainsi quelques stratégies d'adaptation (dissimulation, confiance comme condition au dévoilement, indifférence, sensibilisation et soutien) mises de l'avant par les participant·es pour y faire face. Ces trois grandes idées (la méconnaissance du type de famille, les diverses formes de stigmatisation et les stratégies d'adaptation) seront, dans ce chapitre, mises en lien avec la littérature existante. Les retombées pratiques et théoriques de cette étude, ses limites, et des pistes de recherches futures seront ensuite présentées.

4.1 La famille homopaternelle adoptive interracial : une grande inconnue chez les élèves du primaire et du secondaire

La méconnaissance est un thème largement rapporté par les préadolescent·es de l'étude. Elle entraîne des situations répétitives dans lesquelles les jeunes ressentent la responsabilité d'éduquer les autres élèves à propos de leur configuration familiale, un résultat corroborant la réalité d'enfants adopté·es par des couples de même sexe âgés entre 6 et 11 ans aux États-Unis (Farr *et al.*, 2016).

La difficulté de certains pairs à comprendre l'existence d'un couple parental composé de deux pères semble être un indicateur des normes hétéronormatives qui tendent à invisibiliser les modèles familiaux de la diversité sexuelle et de genre. Plus précisément, la famille homopaternelle semble générer des réactions de surprise et d'incompréhension du fait qu'elle défie deux aspects normatifs de la famille. D'une part, l'homopaternité adoptive bouscule la représentation traditionnelle du couple parental, constitué

d'une mère et d'un père, pouvant avoir des enfants par la génétique (Baden, 2016). D'autre part, elle contredit les stéréotypes de genre associés à la parentalité, comme les représentations matricentrées des soins prodigués aux enfants (Stacey, 2006). Le rôle de la figure de soin associée aux femmes semble d'ailleurs exercer un effet protecteur contre la stigmatisation chez les couples lesboparentaux, tandis que l'effet serait inverse pour les couples de pères ; Webb *et al.* (2017) rapportent en effet des attitudes plus positives envers la parentalité lesbienne que gaie dans la population australienne, ce que les chercheur·euses expliquent par le fait que les normes de genre attribuent davantage le rôle de parents aux femmes.

En plus de la croyance que les femmes seraient plus aptes à s'occuper des enfants que les hommes, le scepticisme face à l'homopaternité semble aussi être la conséquence de la conception bionormative de la famille. En effet, les différences physiques entre les membres d'une même fratrie adoptée, ou entre un enfant et ses parents adoptifs, ont suscité de la confusion et de la surprise ; cette expérience est également rapportée par des enfants de familles adoptives interraciales (Freidlander *et al.*, 2000; Samuels, 2009). Autrement, et malgré une certaine lourdeur pour quelques participant·es due aux explications répétées liées au programme de la banque-mixte (p. ex., statut initial de famille d'accueil, nombreuses étapes du processus judiciaire avec la DPJ), plusieurs percevaient les questions des pairs comme de la curiosité et de l'intérêt dont iels tiraient des émotions positives (p. ex., plaisir) ou neutres (p. ex., indifférence).

L'intersectionnalité des identités minorisées (Crenshaw, 2017) est également un aspect qui a été mentionné par les participant·es comme une difficulté supplémentaire à la compréhension de leur configuration familiale par les pairs; dévoiler l'existence de ses deux pères a engendré des questions bionormatives, nécessitant subséquemment des explications sur le processus d'adoption. En outre, le simple fait d'être vu·es en famille générerait des sentiments de vigilance plus accrus chez les participant·es racisé·es quant aux réactions des pairs. Cette vigilance rejoint l'expérience déjà documentée dans la littérature des enfants racisé·es et adopté·es par des parents de même genre, qui rapportaient se sentir plus vulnérables au jugement et aux questions des autres en raison des différences visibles entre les membres de leur famille. (Gianino *et al.*, 2009).

4.2 L'homopaternité adoptive interr raciale convoque diverses formes de stigmatisation liées entre autres à l'hétéronormativité, au sexisme, au racisme et à la bionormativité

Il est important de préciser d'emblée qu'une majorité des participant·es ont rapporté des attitudes d'ouverture et d'intérêt envers leur type de famille. Plusieurs ont mentionné avoir reçu des réactions

positives à la suite du dévoilement de leur configuration, affirmant que l'unicité de leur famille les rendait spéciaux aux yeux des autres. Plusieurs participant·es attribuaient les questions de leur pairs à de la saine curiosité et à de l'intérêt. En outre, certain·es d'entre elleux tiraient plaisir des réactions de surprise entourant leur type de famille. Ce sentiment d'être spécial·e et unique avait déjà été rapporté par des enfants de parents gais et lesbiens d'une autre étude réalisée aux États-Unis (Ray et Gregory, 2001).

4.2.1 Hétéronormativité et sexisme

Des réactions dévalorisantes font également partie de l'expérience de plusieurs jeunes de l'échantillon. Tout d'abord, le thème de la stigmatisation envers l'homosexualité offre un éclairage quant à la pression des normes de genre en milieu scolaire faisant écho à plusieurs écrits et études scientifiques à ce sujet (Chamberland *et al.*, 2011; Espelage *et al.*, 2019; Richard, 2019). Des participant·es rapportent des expériences d'intimidation directement en lien avec leur configuration familiale similaires à deux études réalisées auprès d'enfants adopté·es par des couples de même sexe (Cody *et al.*, 2017; Farr *et al.*, 2016). La présomption de l'appartenance de certain·es participant·es à la communauté LGB en raison de l'OS de leurs parents, reflet d'un mythe à l'endroit des familles de la diversité sexuelle, continue de faire l'objet de commentaires (Greenbaum, 2014). Cet ensemble d'expériences semble mettre en relief une hiérarchisation des orientations sexuelles dans laquelle l'hétérosexualité est idéalisée et préférable, légitimant une infériorisation de l'homosexualité (Chamberland, 2019). Par ailleurs, bien que certains des comportements des pairs visaient à faire du tort aux participant·es, d'autres remarques ne semblaient pas alimentées d'une mauvaise intention, mais plutôt d'un manque de sensibilisation sur la diversité familiale. Les présupposés négatifs conviés de manière plus ou moins consciente se rapprochent étroitement du concept de la micro-agression, plus spécifiquement de la micro-insulte qui est un acte dévalorisant l'identité d'une personne de façon non intentionnelle (Sue *et al.*, 2007).

Ces comportements ont suscité parfois des sentiments de colère, de tristesse, ou de malaise chez les participant·es concerné·es, des émotions déjà rapportées par les enfants élevés par des mères lesbiennes face à la stigmatisation hétérosexiste (Kivalanka *et al.*, 2014; Leddy *et al.*, 2012). Comme les adolescent·es de mères lesbiennes qui gardent secrète leur configuration familiale en réponse à la stigmatisation (van Gelderen *et al.*, 2012) plusieurs participant·es de cette étude ont éprouvé davantage d'appréhension à l'idée de dévoiler leur forme familiale dans d'autres cercles sociaux. Presque toutes les expériences de stigmatisation à la suite du dévoilement de la configuration familiale par les participant·es fréquentant l'école secondaire (n=6) sont advenues à l'école primaire, des résultats similaires rapportés par des études

sur la victimisation d'enfants de parents LG (Ray et Gregory, 2001; van Gelderen *et al.*, 2012). Ces résultats peuvent entre autres s'expliquer par la prise de conscience graduelle de la désapprobation sociale de l'intimidation directe à caractère hétérosexiste chez les adolescent·es, qui prend dès lors la forme d'une infériorisation plus indirecte au secondaire, ou encore par une adhésion implicite à une masculinité hégémonique. En effet, les participant·es fréquentant l'école secondaire révèlent que l'usage du terme "gai" comme insulte était courant, ce qui concorde avec les résultats d'une vaste étude menée dans les écoles québécoises (Chamberland *et al.*, 2011). Cependant, contrairement aux résultats de cette même étude, les termes "fif" et "tapette" ont été très peu évoqués comme étant des insultes utilisées dans leur milieu scolaire. Ainsi, il est possible que les efforts conjoints des programmes gouvernementaux de lutte contre l'homophobie (Gouvernement du Québec, 2011; Gouvernement du Québec, 2023), la démystification des orientations sexuelles par des groupes communautaires ou des fondations (p. ex., Groupe de Recherche en Intervention Social (GRIS), la fondation Jasmin Roy) et les politiques contre l'intimidation que se sont dotées les écoles ont des retentissements positifs par rapport à l'usage des termes dégradants. Cependant, il semble y avoir une persistance dans l'usage du terme "gai" pour qualifier quelque chose d'indésirable et d'inférieur (Burn *et al.*, 2005) ou encore pour interpeler ou identifier une personne déviant des stéréotypes de genre (Richard, 2019). Dans cette perspective, on constate comment les pairs reconduisent activement les normes de genre, et que ceux qui ne s'y conforment pas s'exposent au risque d'être la cible d'intimidation (Chamberland *et al.*, 2011; Epstein, 2001; Pascoe, 2007; Phoenix *et al.*, 2003)

Les réactions défensives de certains pairs, après avoir été dénoncé·es pour leurs propos hétérosexistes, soulèvent des interrogations quant aux motivations sous-jacentes. Des participantes ont remarqué que les garçons rejettent l'homosexualité puisqu'elle serait associée à la féminité afin de se conformer aux attitudes et aux valeurs du groupe des garçons. Les filles seraient perçues comme plus sensibles et fragiles, et les garçons plus forts et téméraires, des caractéristiques correspondant à l'une des formes de la masculinité hégémonique (Connell, 2022). La composante sexiste de ce type de masculinité semble contribuer au rejet de l'homosexualité masculine perçue, dans le système binaire de genre, comme étant expliquée par un excès de féminité (Chamberland *et al.*, 2007). Cette hypothèse avait également été mise de l'avant par une autre étude traitant de la construction masculine chez les garçons canadiens (Delaquis, 2015).

Les propos des participant-es révèlent une conception assez restrictive de ce que signifie être un garçon (p. ex., être fort, robuste, peu expressif), limitant les possibilités d'incarner une masculinité non traditionnelle. Comme soutenu par Phoenix et Frosh (2001), la pression induite par l'idéal de la masculinité hégémonique peut être insidieuse et forte auprès des garçons d'âge scolaire. Par conséquent, il est possible que l'adhésion à la représentation traditionnelle de la masculinité, et donc à une forme de sexisme, soit à l'origine des biais négatifs envers l'homosexualité, sans qu'il n'y ait de mépris ou de haine à proprement dit à l'égard des homosexuels (Espelage *et al.*, 2019; Ingram *et al.*, 2019; Rinehart *et al.*, 2020).

4.2.2 Racisme

Les expériences de racisme rapportées par des participant-es rejoignent la théorie des micro-agressions raciales (Sue *et al.*, 2007). En effet, l'usage de termes négatifs ou de stéréotypes dans le but d'inférioriser la personne racisée correspond au micro-assaut qui est identifiable par son caractère intentionnel qui vise à heurter la personne ciblée. À ce sujet, la différence entre un comportement d'intimidation et le micro-assaut semble assez ténue ; malgré un effort dans le contexte théorique de dissocier ces deux concepts, le micro-assaut se rapproche de la définition de l'intimidation, ce qui amène un questionnement quant à la portée dites "micro" de comportements visant explicitement à dégrader une personne. Pour continuer, les rires face aux traits physiques de personnes racisées se rapprochent d'une autre micro-agression, soit la micro-insulte, qui désigne un comportement non intentionnel camouflant des présupposés infériorisants. Ces situations peuvent complexifier le processus d'affirmation de la configuration familiale des jeunes qui s'exposent à un plus grand risque de stigmatisation en dévoilant l'OS de leur parent ou leur adoption. En ce sens, un des participants ayant vécu du racisme au primaire a dissimulé sa configuration familiale par peur d'être doublement stigmatisé, ce qui illustre l'interaction possible entre différentes formes de stigmatisation (Crenshaw, 2017). Il est également permis de constater que le participant Inuk est celui ayant vécu l'intimidation la plus violente (insulte, taxage, agression physique) par rapport à sa configuration familiale, ce qui s'accorde avec la discrimination disproportionnée dont sont victimes les Autochtones au Canada, particulièrement ceux s'identifiant comme LGB (Cotter, 2022).

4.2.3 Bionormativité

Les questions entendues ou reçues à l'endroit de l'adoption se résument souvent à la relation avec les parents biologiques, mettant en exergue l'importance accordée à la génétique. Des expériences dévalorisantes (p. ex., rire moqueur, ne pas être pris au sérieux) lors du dévoilement du statut d'adoption

ou les questions sur ses parents biologiques considérés comme les “vrais parents” relèvent de micro-agressions (Baden, 2016; Garber et Grotevant, 2015). D’ailleurs, les remarques sur les ressemblances physiques entre les pères adoptifs et leur enfant semblent nourrir l’idée que les enfants devraient partager des similarités physiques avec leurs parents pour être reconnus comme une famille véritable. Les ressemblances physiques donneraient une forme de légitimité à la filiation par l’adoption de par son rapprochement avec les caractéristiques d’une famille biologique (March et Miall, 2000). La ressemblance physique est si profondément intégrée comme une composante essentielle de la famille que ce commentaire est généralement perçu, tant par la personne qui l’émet que celle qui le reçoit, comme un compliment.

4.3 Les différentes stratégies d’adaptation : de l’absence totale de dévoilement à la position revendicatrice

L’une des questions de recherche consiste à examiner dans quelle mesure les participant·es sont affecté·es par les réactions liées à leurs identités minorisées, et comment iels gèrent leur décision de dévoiler ou non la nature de leur famille. Les résultats montrent des états d’impuissance, d’énervement et de lassitude chez certain·es participant·es face à l’usage décomplexé et automatique des insultes hétérosexistes en milieu scolaire. Tout comme d’autres enfants de parents LG qui rapportent se sentir indifférents aux remarques négatives des pairs (Cody *et al.*, 2017; Kuvalanka *et al.*, 2014), certain·es participant·es ont également démontré cette attitude. De plus, la plupart ont eu recours à la réinterprétation des commentaires et jugements posés sur leur type de famille, en se rappelant qu’ils découlent d’un manque de tolérance face à la différence. Gross (2011) indique que cette stratégie est la plus utilisée par les mères lesbiennes de son étude afin d’outiller leurs enfants contre l’homophobie. La réévaluation cognitive est une stratégie de régulation des émotions qui, dans la plupart des cas, permet d’atténuer les émotions négatives et d’augmenter le bien-être psychologique (Gross et John, 2002).

En l’absence de stigmatisation directe, des participant·es ont tout de même appréhendé le dévoilement de leur configuration familiale. En effet, certain·es n’en ont jamais parlé à quiconque, et d’autres éprouvent toujours une certaine anxiété avant de la dévoiler à leurs nouveaux·elles ami·es. Cette appréhension semble découler de la stigmatisation indirecte (les propos hétérosexistes dans la cour d’école), de la pression de conformité de genre (Goldberg, 2007) et du sentiment de différence suscité par les regards insistants lorsque les jeunes sont en famille dans les espaces publics (Gianino *et al.*, 2009).

Pour éviter les représailles et maintenir un certain contrôle sur le dévoilement, des jeunes ont utilisé la stratégie de la dissimulation. De façon similaire, des adultes ayant grandi avec deux mères affirmaient avoir caché leur configuration familiale à l'enfance afin d'éviter d'être la cible d'intimidation (Leddy *et al.*, 2012). La divulgation du type de famille auprès des personnes de confiance est aussi une stratégie largement utilisée et répertoriée (Gianino *et al.*, 2009; Golberg, 2007). Ainsi, la dissimulation vise à éviter le rejet et la stigmatisation, et le dévoilement sélectif consiste à en limiter les risques; bien que ces stratégies peuvent avoir un effet protecteur, elles peuvent accroître le sentiment de différence et d'isolement, ayant des effets négatifs sur le bien-être psychologique (Goffman, 1963; Gershon *et al.*, 1999).

Une autre des stratégies mises en place par les participant-es est de prendre une part active dans la sensibilisation et l'éducation des pairs pour contrer la stigmatisation hétérosexiste, comme les jeunes de mères lesbiennes à l'école (Kuvallanka *et al.*, 2014; Leddy *et al.*, 2012). Les résultats montrent que le dévoilement de la configuration familiale constitue une manière de sensibiliser les pairs ; cependant, les circonstances n'ont pas le même effet sur la décision de dévoiler, dépendamment des motivations des participant-es. En ce sens, lorsque le dévoilement vise un changement d'attitude chez les pairs, il est seulement mobilisé lorsque le participant entrevoit la capacité de l'autre à se remettre en question et à s'excuser, limitant simultanément le risque de s'exposer à davantage de stigmatisation. Dans le cas où le dévoilement est une forme d'activisme alimenté par la colère et un fort sentiment d'injustice, il est mobilisé de façon presque systématique ; ce type de réaction peut entraîner de l'anxiété et de la fatigue à force d'être constamment sollicité-e émotionnellement et accroître le risque d'aggravation des attitudes hostiles. Autrement, la fréquentation d'enfants de familles homoparentales semble contribuer au bien-être des participant-es. Le partage d'expériences avec d'autres enfants de familles homoparentales représente une source de soutien pour tempérer les effets négatifs de l'hétérosexisme et de la bionormativité ; ces amitiés permettent aux participant-es de se sentir moins seul-es et vulnérables (Goldberg, 2010, cité dans Telingator *et al.*, 2020). En effet, les contacts fréquents avec d'autres enfants de parents LG atténuent les impacts négatifs de la stigmatisation sur l'estime de soi (Bos et Van Balen, 2008). Une des hypothèses avancées est que l'identification à ce groupe d'appartenance les protège des effets de la stigmatisation (Crocker et Major, 2003). Les résultats de cette présente étude abondent dans ce sens et ajoutent à cette hypothèse en révélant que les jeunes de familles LGB se soutiennent activement lorsque l'un-e d'entre elleux expérimente des situations difficiles à l'école. Une hypothèse pourrait être que les enfants de familles LGB sont les plus à même de comprendre les particularités de leur expérience et de se soutenir adéquatement lorsqu'ils font face à des

questions ou des remarques similaires à l'endroit de leur famille ; les adolescent-es peuvent éduquer les plus jeunes par rapport aux stratégies les plus efficaces pour composer avec ces situations et normaliser leurs expériences.

4.4 Implications théoriques et pratiques

Les résultats de cette recherche enrichissent les connaissances théoriques sur l'expérience sociale des jeunes évoluant dans une famille homopaternelle adoptive interracial et participent à la démystification de ce type de famille en milieu scolaire.

De prime abord, les résultats contribuent au développement des savoirs sur les micro-agressions envers les jeunes adopté-es (Garber et Grotevant, 2015) et les enfants de parents de la diversité sexuelle (Farr *et al.*, 2016) en les mettant en relation avec la théorie de l'intersectionnalité (Crenshaw, 2017). En effet, le cumul de plusieurs identités minorisées peut générer différents types de micro-aggressions ayant un effet d'interaction entre elles affectant l'aisance à dévoiler le type de famille.

Il serait favorable que les professionnel·les de la DPJ possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour accompagner les parents et les enfants des familles homopaternelles adoptives interraciales. Les parents doivent être sensibilisés afin d'aborder de façon préventive divers enjeux avec leurs enfants adoptés, notamment les expériences potentielles de racisme, de bionormativité et d'hétérosexisme (Cody *et al.*, 2017; Gianino *et al.*, 2009). D'ailleurs, les services sociaux pourraient collaborer avec les organismes de soutien à la communauté LGBT (p. ex., Coalition des familles LGBT) afin de développer des initiatives répondant aux besoins des familles adoptives homopaternelles interraciales. La DPJ pourrait agir à titre de pont de liaison entre les familles d'accueil homoparentales et les organismes impliqués auprès de familles de la diversité sexuelle et de genre. Il serait également pertinent d'impliquer les associations représentatives des familles d'accueil (FFARIQ, ADREQ, CSN), qui jouent un rôle essentiel dans l'offre de formation destinée aux parents d'accueil. L'une des visées de cette collaboration serait de favoriser, entre autres, la participation des familles adoptives queer à des activités de rassemblement afin de faciliter un sentiment d'appartenance et de soutien chez les enfants et les adolescent-es.

L'intimidation débutant dès le primaire souligne l'importance d'adopter des politiques strictes pour lutter contre les comportements sexistes, hétérosexistes et racistes le plus tôt possible dans le cursus scolaire. Il semble important d'aller au-delà de la simple interdiction de certains termes dans les milieux scolaires ;

considérant le rôle actif des stéréotypes de genre dans les interactions hétéronormatives et hétérosexistes à l'école, les efforts de sensibilisation doivent également traiter de cet enjeu en déconstruisant, par exemple, le concept d'inversion de genre comme manière d'appréhender l'homosexualité et en normalisant la non-conformité de genre. De plus, les milieux scolaires sont encouragés à faire la promotion de la diversité sexuelle et familiale par l'adoption de pratiques inclusives. En ce sens, dès le début du primaire, l'école pourrait offrir du matériel pédagogique au sujet des différents de types de famille. Cette implantation de pratiques pourrait faire en sorte que les jeunes issu-es de familles dites non traditionnelles ne seraient pas les seul-es à porter la charge de l'éducation des pairs (Litovich et Langhout, 2004). Par exemple, un programme intitulé Sexual Orientation and Gender Identity 123 (SOGI) élaboré en Colombie-Britannique par une multiplicité de partenaires, dont le Ministère de l'Éducation, des institutions universitaires, des organismes LGBTQ et des enseignant-es, a été implanté dans les écoles primaires et secondaires de la province depuis décembre 2016 afin de favoriser un climat scolaire plus inclusif. Ce programme aborde la diversité familiale dès la maternelle, en indiquant qu'il existe toutes sortes de familles (p. ex., « plusieurs enfants n'ont pas de maman, alors que d'autres en ont deux »), les stéréotypes de genre en quatrième année et un vocabulaire sur la justice sociale à partir de la huitième année afin de contrer les différentes formes de discrimination par une conscientisation des impacts du choix de certains mots (SOGI, 2024). En 2017, une étude menée par BC Centre for Disease Control rapportait une amélioration de la santé mentale des élèves, du niveau d'intimidation et du climat scolaire à la suite de la première année pilote du programme SOGI (Saewyc, 2023). Il apparaît important de mentionner que ces efforts de reconnaissance et d'inclusion de la diversité familiale et identitaire sont d'autant plus cruciaux considérant le contexte socio-politique actuel. En effet, la scène politique nord-américaine et européenne est marquée par une montée des mouvements réactionnaires et d'extrême droite s'opposant fermement à l'intégration de programmes éducatifs sur les familles alternatives et les sexualités non traditionnelles dans les écoles, des initiatives qu'ils perçoivent comme une menace liée à une prétendue "révolution woke". Ainsi, il importe de résister et de poursuivre les efforts de sensibilisation et d'inclusion au Québec, comme ailleurs au Canada.

Enfin, la représentativité des familles de la diversité dans les espaces publics, médiatiques et artistiques participe à leur visibilité, et par ce fait même montre qu'elles sont une partie intégrante de la société. La représentativité permet de sensibiliser le public aux diverses structures familiales tout en réduisant la méconnaissance à leur égard. Elle peut renforcer un sentiment d'appartenance et une atténuation du sentiment de solitude chez les enfants qui voient leur famille être montrée positivement dans différents

espaces. Ainsi, les milieux scolaires ont une responsabilité dans la promotion d'un climat inclusif et bienveillant qui passe par une représentativité de la diversité familiale, tout comme les acteurs et actrices politiques qui sont en position de pouvoir subventionner les projets culturels mettant de l'avant ces familles.

4.5 Limites de l'étude et pistes de recherches futures

Cette section fait état des contraintes de cette étude et propose des idées de recherches ultérieures dans l'intention d'enrichir la compréhension de l'expérience des jeunes évoluant dans une configuration familiale de la diversité.

Bien que s'inscrivant dans le domaine de la psychologie, cette étude touche également les domaines social et politique en s'intéressant aux réactions et comportements des pairs face aux identités minorisées. Ce faisant, une limite est le fait de ne pas avoir pris en compte des facteurs systémiques (i.e. les politiques gouvernementales et scolaires contre la stigmatisation de l'homosexualité et du racisme) qui sont susceptibles d'influencer l'expérience sociale des jeunes cumulant des identités minorisées (Murdock et Bolch, 2005, cités dans Rivers *et al.*, 2008). Par exemple, plusieurs études mentionnées dans cet essai ont été menées aux États-Unis, en France et en Australie où les politiques liées à l'intimidation scolaire varient considérablement. Il aurait été pertinent de comparer ces contextes avec les politiques mises en place dans les écoles québécoises afin de percevoir comment celles-ci influencent l'expérience sociale des participant·es.

Par ailleurs, comme mentionné dans la méthodologie, les participant·es représentent un sous-échantillon d'un plus vaste projet à devis mixte réalisé auprès de 35 familles homopaternelles adoptives. Les participant·es (n=14) ont été choisi·es à la suite de leur dévoilement d'expériences de racisme en milieu scolaire. Cela fait en sorte que l'analyse des entretiens était de nature secondaire puisque les aspects de la racisation et de l'interracialité étaient peu abordés dans le canevas qualitatif du projet initial. Considérant cette limite méthodologique, l'expérience sociale que font les enfants et les adolescent·es liée au fait qu'ils ne présentent pas la même couleur de peau que leurs parents pourrait être davantage approfondie dans une étude ultérieure, au même titre que leurs expériences de racisme en milieu scolaire. De même qu'une comparaison avec l'expérience des enfants blancs adoptés par deux pères gais pourrait constituer une autre avenue de recherche afin de mettre en relief de façon plus précise l'interaction des différentes formes de stigmatisation sur la décision de dévoiler ou non la configuration familiale.

La vaste majorité des expériences de stigmatisation liées au type de famille ont été rapportées dans le segment de l'entretien portant sur les réactions face au dévoilement, et peu dans le segment portant sur l'intimidation directement, comme si certaines de ces expériences ne correspondaient pas à la définition de l'intimidation chez les participant-es, mais pouvaient quand même susciter des affects négatifs. Il est possible que la banalisation de certaines remarques, pourtant invalidantes, fasse en sorte que les participant-es s'y accommodent en ne les percevant pas comme de l'intimidation. À ce sujet, une étude indique que de jeunes adultes avaient de la difficulté à reconnaître l'ampleur injurieuse et discriminatoire des comportements dont iels avaient été la cible à l'enfance puisque l'institution scolaire endossait implicitement ces situations (Brinbaum *et al.*, 2013, cités dans Potvin *et al.*, 2022). Ainsi, une recherche-action auprès d'une population adolescente aurait le potentiel de soutenir une compréhension plus fine de leurs expériences, spécifiquement en ce qui a trait aux micro-agressions ou la pression de conformité de genre en milieu scolaire. En ce sens, le processus de recherche donnerait une voix aux participant-es, mais également des outils théoriques en retour afin de contribuer à leur empouvoirement face aux normes sociales. De plus, des entrevues de groupe avec des adolescent-es issu-es de familles de la diversité sexuelle pourraient être une méthodologie potentiellement plus éthique afin d'approcher le phénomène ; la documentation scientifique ayant établi que les espaces de rencontres entre enfants de familles homoparentales constituent un facteur de protection, une collecte de données par entrevue de groupe permettrait de dresser un portrait de leurs expériences tout en leur permettant d'échanger sur leurs réalités respectives.

L'intervalle d'âge de 10 à 16 ans des jeunes de l'échantillon a généré un portrait riche et nuancé des expériences de dévoilement susceptibles d'être vécues au primaire et au secondaire. En même temps, la participation des préadolescent-es (10 à 12 ans) a aussi été accompagné d'une plus grande difficulté d'élaboration alors qu'iels cherchaient à mettre en mots des expériences complexes. En effet, les participant-es plus âgés présentaient une plus grande aisance dans la mise en sens de leur expérience, notamment en regard des situations advenues au primaire desquelles iels avaient pris un certain recul.

Enfin, la réalisation des entretiens à distance a permis une représentativité de quelques régions administratives du Québec ce qui contribue à une plus grande diversité d'expériences. Cependant, il aurait pu être intéressant d'explorer les liens entre l'expérience de dévoilement en région rurale en opposition avec la région urbaine. Une autre limite est la modalité des entretiens à distance qui a pu interférer avec l'établissement d'un lien de confiance facilitant le dévoilement d'expériences plus difficiles. Il peut être

intimidant pour un·e pré-adolescent·e de se dévoiler à une personne tierce inconnue, particulièrement d'une institution universitaire. Ainsi, il semble qu'une rencontre en présentiel aurait pu favoriser un climat plus accueillant. Il m'a également semblé, à la suite des entretiens, que la reconnaissance de mes biais liés à mon identité de personne blanche dans ma compréhension de leurs expériences de racisme aurait pu généré un plus grand sentiment de sécurité. En ce sens, mon identité de femme blanche a potentiellement influencé la dynamique des entretiens réalisés auprès des jeunes garçons racisés. Cette distance identitaire a pu avoir un impact sur ce que les participants ont décidé de partager. Il est possible que certains aient hésité à aborder certains sujets sensibles, comme le racisme ou leur rapport à la masculinité, par crainte d'être jugés, mal compris ou encore parce qu'ils doutaient de ma capacité à réellement saisir ce qu'ils vivaient.

À la suite des limites soulevées précédemment, une évaluation du travail selon les critères de qualité de la recherche qualitative apparaît également pertinente. Tels que définis par Morrow (2005), les critères de qualité sont la validité sociale, la réflexivité et l'adéquation des données et celle de l'interprétation. La validité sociale renvoie à la pertinence des résultats pour les participant·es. La richesse et la profondeur des résultats accordent une visibilité aux expériences parfois subtiles de marginalisation des jeunes, et cela d'un point de vue intersectionnel. La mobilisation de concepts dans l'interprétation des résultats s'inscrit dans une posture critique cherchant à relever les problématiques entourant le traitement social des identités minorisées. La subjectivité et la réflexivité ont été mobilisées tout au long du processus de recherche. Adoptant une posture cohérente avec les paradigmes de recherche critique et constructiviste, j'ai reconnu l'influence de ma participation dans la réalisation des entretiens et dans l'analyse thématique en explicitant mes présupposés et mon rapport avec les sujets à l'étude. L'adéquation des données et de l'interprétation renvoie à la cohérence entre les objectifs de recherche, le cadre théorique et l'analyse. Bien que le recours à un sous-échantillon ait permis de mieux visibiliser certaines expériences liées au racisme, il comporte néanmoins des limites. Le canevas d'entretien initial n'était pas spécifiquement adapté pour explorer en profondeur les dimensions de la transracialité, ni du racisme ; une seule question y faisait directement référence. Par conséquent, même si la richesse des récits recueillis a permis de faire émerger des éléments significatifs, ce pan de l'expérience demeure traité de manière partielle par rapport aux autres identités.

CONCLUSION

Navigant presque quotidiennement le milieu scolaire où se concrétisent les normes sociales et les préjugés quant aux genres, à la racisation et aux modes de filiation, les enfants et adolescent·es développent assez tôt une conscience de leurs identités minorisées. L'objectif de cette étude était d'explorer l'aisance des adolescent·es racisé·es adoptés par deux pères à aborder leur type de famille avec les pairs à l'école, les réactions suscitées par ce dévoilement et les stratégies d'adaptation déployées pour y faire face. En somme, les participant·es rapportent une méconnaissance de l'homopaternité, de l'adoption et de l'interracialité qu'ils doivent souvent démystifier. Certain·es jeunes rapportent des réactions positives et curieuses de la part des pairs à la suite du dévoilement de leur famille, mais d'autres rapportent aussi différents types de stigmatisation qui peuvent se chevaucher en raison du statut multiple de leurs identités. La plupart du temps, ces expériences de stigmatisation s'apparent à des micro-agressions, comme des remarques subtiles et banales, non intentionnelles, mais conviant des présupposés infériorisants à l'endroit de la personne visée. Ainsi, des situations d'hétéronormativité, de sexisme, de racisme et de bionormativité ont été rapportées par les participant·es. Ces expériences de stigmatisation jouent un rôle dans les stratégies d'adaptation, qui vont d'un dévoilement empreint d'appréhension à une attitude revendicatrice. Ces résultats permettent de consolider la théorie préexistante des micro-agressions et de son intersectionnalité. Les retombées sociales et cliniques ont trait à l'implantation de programmes de sensibilisation de la diversité familiale, des identités de genre et sexuelle en milieu scolaire et à la mise en liaison des organismes communautaires avec les familles adoptives par la DPJ. L'analyse secondaire dont ont fait l'objet les entretiens avec les participant·es constitue l'une des principales limites de cette étude ; en ce sens, peu de questions du canevas d'entretien exploraient directement la stigmatisation liée à l'identité racisée et son chevauchement avec l'adoption et l'homosexualité des parents. De plus, la collecte de données à distance et l'intervalle d'âge comportent également des limites en regard de la portée des résultats. Ainsi, les recherches futures pourraient introduire des questions spécifiques quant à la stigmatisation raciste et bionormative, explorer de façon plus approfondie l'interaction des formes multiples de stigmatisation et s'intéresser au rôle des organismes communautaires dans la transmission des stratégies d'adaptation.

ANNEXE A
AFFICHE DE RECRUTEMENT

**Recherche sur les relations d'enfants adoptés par
des couples de même sexe avec leurs pairs à l'école**

**Vous êtes
un couple de pères
et vous avez adopté
un enfant ensemble
via la banque
mixte ?**



**Votre
enfant a entre
8 et 14 ans?**

**ENEZ PARTICIPER À LA PREMIÈRE ÉTUDE QUÉBÉCOISE CONSACRÉE AUX EXPÉRIENCES À
L'ÉCOLE (AMITIÉ, ADAPTATION, INTIMIDATION) D'ENFANTS ADOPTÉS PAR DES PÈRES GAIS.**

Votre participation implique de remplir un questionnaire en ligne (environ 30 min). Votre enfant, quant à lui/elle, répondra à des questions posées par une assistante via Zoom (1 heure maximum). Une compensation de 100\$ est offerte pour votre participation.

Merci de communiquer par courriel avec la coordonnatrice **Gabrielle Comtois**.

Gabrielle Comtois
Doctorante en psychologie
comtois.gabrielle.4@courrier.uqam.ca

Éric Feugé, Ph.D
Professeur régulier
Département de psychologie, UQÀM



ANNEXE B

CANEVAS D'ENTRETIEN

Salut [nom], je m'appelle [nom]. Comment vas-tu, as-tu eu une belle journée ? Est-ce que tu sais pourquoi on se voit aujourd'hui ? Je travaille à l'université et je m'intéresse aux familles et aux expériences des enfants à l'école. Au cours de la rencontre aujourd'hui, on va parler des quelques sujets reliés à ta famille et tes pensées, tes sentiments, tes expériences. Je vais te poser des questions que j'ai dans mon cahier et on va pouvoir en discuter ensemble. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses puisqu'on cherche à comprendre ton expérience. C'est correct si tu ne sais pas quoi répondre ou si tu ne veux pas répondre à une question. Laisse-moi savoir et on va passer à la prochaine question. Tu peux aussi me dire si tu te sens fatigué, on peut prendre une petite pause si tu en as besoin. Aussi, sache que si je suis préoccupée par une situation que tu me racontes, je vais devoir le signaler à tes parents. Est-ce que tu as des questions avant qu'on commence l'entretien ?

Quel est ton âge ? En quelle année es-tu ? Comment ça se passe à l'école ?

Sentiment de différence

Veux-tu me parler un peu de ta famille ? Qui sont les membres de ta famille ?

Comment appelles-tu tes parents ? (Quels noms ?)

Est-ce que tu fais des activités avec eux ?

Est-ce vous soupez en famille ensemble ?

En quoi ta famille ressemble-t-elle à d'autres familles ?

En quoi ta famille est-elle différente des autres familles ?

Est-ce qu'il y a des choses que tu aimes/que tu aimes moins dans le fait d'avoir deux pères ?

Que te disent tes parents sur ton type de famille ?

Dévoilement et l'hétérosexisme perçu chez leurs pairs

Passation de l'Échelle sur la préoccupation concernant la divulgation de l'orientation sexuelle du parent

Dis-tu à tes amis que tu as deux pères ? Qu'est-ce qu'ils en disent ? Que ressens-tu ?

Dis-tu à tes enseignants que tu as deux pères ? Qu'est-ce qu'ils en disent ? Que ressens-tu ?

As-tu déjà eu peur de le dire à quelqu'un ? Pourquoi ?

Est-ce que tes enseignant.es ou autres membres du personnel de l'école réagissent/interviennent lorsqu'ils ou elles sont témoins de propos ou actes homophobes [ami ou connaissances dans la classe qui disent des insultes ou des choses méchantes sur les personnes gaies ou lesbiennes].

As-tu des amis qui ont deux mères ou deux pères ?

- Si oui, qui ? (noms et/ou relations si possible) [ami.e que tu vois tous les jours ou connaissance que tu vois une fois par année]
- Si non, est-ce que tu aimerais en avoir ? Qu'est-ce que tu aimerais leur poser comme questions ou partager avec eux ?

Statut d'adoption

Maintenant, on va parler un peu de ton adoption, ce que tu en sais et ce que tu ressens à l'idée d'être adopté

Que signifie pour toi le mot « adopté » ?

Est-ce que tes parents te parlent de ton adoption ?

Si oui, qu'est-ce qu'ils t'ont dit à propos de ton adoption ?

Quel âge avais-tu lorsque tes parents t'ont parlé de ton adoption ?

As-tu déjà posé des questions à tes parents concernant ton adoption ? Lesquelles ? Comment t'es-tu senti ? En poses-tu souvent ?

Parles-tu aux autres de ton adoption ?

Si oui, à qui d'autre en as-tu parlé ? Comment ça s'est passé ?

Connais-tu d'autres enfants qui ont été adoptés ?

- Si oui, qui ? (noms et/ou relations si possible)
- Sinon, est-ce que tu aimerais en avoir ? Qu'est-ce que tu aimerais leur poser comme questions ou partager avec eux ?

Expériences d'intimidation en contexte scolaire ou ailleurs (activités parascolaires ou autre)

Passation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires et secondaire

Parmi les expériences d'intimidation que tu as vécu une ou plusieurs fois, laquelle fut la plus difficile pour toi ?

Peux-tu m'expliquer plus en détails ce qui s'est passé ?

Est-ce qu'il y a d'autres expériences d'intimidation qui n'auraient pas été nommées jusqu'à maintenant ?

Ça peut être depuis septembre ou depuis que tu es à l'école (maternelle).

Est-ce que tu as vécu des moments plus difficiles à l'école, que tu n'appellerais pas de l'intimidation, mais qui ont été difficiles pour toi quand même ?

Est-ce que les enfants ont déjà réagi/commenté le fait que tu es adopté ? Est-ce qu'ils se sont déjà moqués de toi parce que tu es adopté ?

Est-ce que les autres enfants réagissent ou commentent le fait que tu n'aies pas la même couleur de peau que tes parents ?

Stratégies d'adaptation

Pourquoi penses-tu avoir été taquiné/victime d'intimidation ?

- Pourquoi penses-tu qu'ils t'ont intimidé pour cette raison ?

Comment t'es-tu senti ?

Qu'as-tu fait quand c'est arrivé (l'évènement/les émotions négatives) ?

- Es-tu allé chercher de l'aide auprès de quelqu'un ? Si oui, c'était qui ? (p. ex., amis, parents, enseignants)

Est-ce que tes parents ont déjà eu une discussion avec toi à propos du fait que tu as deux papas ? Est-ce qu'ils t'ont préparé aux réactions que tu pouvais rencontrer à l'école ? Comment ?

Perception du stigma social en fonction du genre (du jeune et des parents)

Est-ce que tu t'identifies comme un garçon, une fille ou autre ? Penses-tu que si tu étais un.e fille/garçon, ton expérience aurait été différente ?
Penses-tu que le fait d'avoir deux mères vs deux pères aurait changé ton expérience avec les gens à l'école ?

Conclusion

Nous avons parlé de l'adoption et de ta famille. Est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais me dire sur le fait d'être adopté ou d'avoir deux pères ?

Merci pour ta participation. Comment tu as trouvé l'entretien ?

ANNEXE C

ÉCHELLE SUR LA PRÉOCCUPATION CONCERNANT LA DIVULGATION DE L'ORIENTATION SEXUELLE DU PARENT

Pour les prochaines questions, j'aimerais en savoir plus sur comment tu peux te sentir en lien avec le fait d'être élevé par des pères. S'il te plaît, dis-moi à quel point chacun des énoncés que je vais te lire te ressemble.



	À quel point chacun de ces énoncés te ressemble	(a) très semblable à toi	(b) un peu comme toi	(c) pas vraiment comme toi	(d) pas du tout comme toi
1.	J'ai peur que les gens découvrent que j'ai 2 pères				
2.	Je ne veux pas que des amis viennent chez moi au cas où ils découvraient que j'ai 2 pères				
3.	Cela ne me dérange pas de répondre aux questions des gens sur mes pères				
4.	Je fais attention à qui je parle de mes pères				
5.	Je pense qu'il y a beaucoup de positif dans le fait de grandir dans une famille comme la mienne.				
6.	Quand mes amis viennent chez moi, je m'assure de cacher les choses trop lesbiennes ou gaies.				
7.	Je dis aux gens à l'école que le partenaire de mon père est un ami ou un membre de la famille.				
8.	Je suis parfois gêné d'être vu en public avec mes pères et je m'inquiète de ce que les gens vont penser.				
9.	À l'école, les gens connaissent mes pères et ce n'est pas grave.				

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIOÉDUCATIF DES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

Les problèmes que je vis à mon école

Dans la DERNIÈRE ANNÉE SCOLAIRE [depuis la rentrée en septembre], combien de fois as-tu déjà vécu les choses suivantes à ton école?



	Combien de fois ?	Jamais	1 fois	2 ou 3 fois	4 fois ou plus
1.	Un élève t'a volé un objet (dans ton dos, sans que tu t'en aperçoives)				
2.	Un élève a brisé un de tes objets par exprès				
3.	Un élève a parlé contre toi ou a ri de toi parce qu'il ne t'aimait pas.				
4.	Un élève plus vieux t'a agacé ou t'a ahalé				
5.	Un élève t'a insulté ou humilié [rabaissé]				
6.	Un élève t'a fait des menaces [dit qu'il va te faire du mal]				
7.	Un élève t'a attaqué physiquement pour te faire mal.				
8.	Un élève t'a menacé ou forcé à lui donner des objets, de l'argent ou des vêtements (taxage).				
9.	Un élève t'a menacé avec un objet pour te faire mal				
10.	Un élève t'a intimidé, a lancé une rumeur ou t'a menacé sur les réseaux sociaux (facebook, instagram, snapchat, tik tok)				
11.	Un élève t'a intimidé en raison de l'orientation sexuelle de tes parents				

ANNEXE E

LETTRE DESTINÉE AUX PARENTS

Chers parents,

C'est avec plaisir que nous vous invitons à participer à un projet de recherche sur l'adaptation socio-affective d'enfants d'âge scolaire adoptés par deux pères gais.

Au cours des dernières décennies, le nombre de couples gais s'engageant dans un projet parental comme le vôtre a connu une telle croissance qu'on qualifie parfois ce phénomène de Gaybyboom. Malgré cette croissance et une ouverture grandissante de notre société à l'homoparentalité, les études portant spécifiquement sur les enfants adoptés par des pères gais sont rares et leurs expériences potentielles de victimisation à l'école ont été très peu examinées.

En tant que chercheur.es, nous croyons que les recherches permettant de documenter le développement des enfants adoptés au sein de familles homopaternelles peuvent grandement contribuer à améliorer les services offerts à vos familles et à développer des programmes plus efficaces de prévention et de lutte contre la discrimination.

Votre participation à cette étude consiste à remplir un questionnaire en ligne d'une durée approximative de 30 minutes. Votre enfant sera également sollicité pour répondre aux questions d'une assistante de recherche sur Zoom (une heure maximum).

Votre participation nous permettra, d'une part, de dresser un portrait des enjeux socio-affectifs auxquels les enfants adoptés par des familles homoparentales sont confrontés en milieu scolaire, et d'autre part, d'informer et de sensibiliser les acteurs du milieu scolaire, les intervenants des services sociaux et de la santé ainsi que la population générale afin de lutter contre la discrimination. Enfin, pour vous remercier de votre participation, une compensation financière de 100\$ sera remise à votre famille.

Au plaisir d'échanger avec vous très prochainement!

Éric Feugé

Chercheur en Psychologie, Ph.D.
Université du Québec à Montréal

Gabrielle Comtois

Coordonnatrice, Doctorante en psychologie.
Université du Québec à Montréal

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : *Victimisation en milieu scolaire et stratégies d'adaptation d'enfants adoptés par des couples de mères et des couples de pères.*

Chercheur responsable : Éric, Feugé, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Gabrielle Comtois, Doctorante en Psychologie, UQAM
Andréanne Leclerc, Doctorante en Sexologie, UQAM;
Claudelle Baillargeon, Doctorante en Psychologie, UQAM

Coordonnatrice : Gabrielle Comtois

Organisme de financement : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui s'adresse à toutes les familles homoparentales ayant adopté un enfant via la banque mixte, actuellement âgé entre 8 et 14 ans.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet ou la coordonnatrice de recherche.

Objectifs du projet

- Examiner les expériences de victimisation d'enfants de famille de pères gais adoptifs et les comparer à celles d'enfants de familles lesboparentales adoptives
- Mieux comprendre les facteurs de protection et améliorer les stratégies d'intervention pour contrer la victimisation

Nature de la participation

Participant(s)	Lieu de la rencontre	Activités	Durée
Parent	Seul à la maison	Remplir un questionnaire en ligne	Environ 30 minutes
Enfant	Seul à la maison, sur Zoom	Répondre aux questions d'une assistante lors d'une entrevue enregistrée sur Zoom	Environ une heure

La participation de votre enfant à ce projet de recherche permettra de faire avancer les connaissances sur les familles homoparentales constituées de deux pères gais et ainsi informer/conscientiser aussi bien les acteurs du milieu scolaire, les intervenants des services sociaux et de santé mais également la population générale. Les résultats obtenus permettront de lutter contre les préjugés et protéger les familles homoparentales.

Risques et inconvénients

Les questions sur la victimisation pourraient occasionner des sentiments ou des réactions désagréables chez certains participant.es, particulièrement les enfants ayant subi de l'intimidation. Votre enfant n'est pas obligé de répondre aux questions posées par une assistante de recherche qui le rendent mal à l'aise et pourra demander de suspendre l'entrevue momentanément. Nous nous réservons le droit de dévoiler aux parents une situation d'intimidation vécue par les enfants à l'école si la situation est en cours et/ou jugée inquiétante. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation, ou obtenir du soutien.

Compensation

Une compensation financière de 100\$ par virement Interac

Confidentialité

Toute information obtenue dans le cadre de cette étude demeure strictement confidentielle. Les informations recueillies dans les questionnaires ne seront transmises à qui que ce soit. Le nom de chacun des participants sera remplacé par un numéro d'identification. Les renseignements identifiant votre enfant ne seront accessibles qu'aux membres de l'équipe de recherche, utilisés qu'à des fins de recherche, conservés sur le serveur sécurisé de l'UQAM protégé par un mot de passe et sur un disque dur dans un classeur sous clé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant ne sera publiée ou diffusée.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de ne pas accepter que votre enfant participe à cette recherche, sans que vous ayez besoin de vous justifier. Si vous acceptez qu'il participe, vous pourrez changer d'avis en tout temps sur simple avis verbal, sans explication, sans que cela ne vous cause un quelconque tort. Les enfants peuvent également se retirer d'eux-mêmes en cours de la collecte de données. Si vous retirez votre consentement, les renseignements déjà recueillis seront alors inclus au projet de recherche et conservés et détruits selon les modalités décrites à la section confidentialité. En circonstances exceptionnelles, le chercheur pourrait lui aussi décider d'interrompre la participation de votre enfant ou d'arrêter la recherche s'il pense notamment que c'est dans l'intérêt de l'enfant.

Recherches ultérieures

Il se peut que les renseignements obtenus soient utilisés dans le cadre de projets de recherche ultérieurs afin de combiner les données à celles d'autres échantillons de parents et d'enfants adoptés ou de les comparer à d'autres enfants et parents provenant d'échantillons différents. Ces projets éventuels seront sous la responsabilité du chercheur principal et seront aussi soumis à une évaluation éthique de la recherche. L'équipe de recherche s'engage à maintenir et à protéger la confidentialité de vos données aux mêmes conditions que celles énoncées pour le présent projet. Les renseignements identificatoires seront détruits de façon sécuritaire.

- ☒ *J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche*
☐ *Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche*

Approbation du CIEREH : 8 octobre 2021

Acceptez-vous que le responsable du projet ou sa déléguée vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui ☐ Non ☐

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 514 649 5372 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également contacter la coordonnatrice du projet par courriel comtois.gabrielle.4@courrier.uqam.ca pour discuter des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM, Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Ressources pour votre enfant : Considérant que l'entretien pourrait susciter des émotions désagréables chez votre enfant, voici deux ressources gratuites qu'il/elle pourra consulter en cas de besoin.

1. Tel-Aide : 514-935-1101
2. Tel-Jeunes : 1-800-263-2266

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui ☐ Non ☐

Adresse courriel :

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou sa déléguée) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Nom du parent (lettres moulées) :

Date :

Consentement de l'enfant :

Nom de l'enfant (lettres moulées) :

Date :

Déclaration du chercheur principal (ou de sa déléguée) :

Je, soussigné, _____, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom (lettres moulées) :

Date :

ANNEXE G

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2022-4074
Date : 12 décembre 2024

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Éric Feugé
Unité de rattachement : Psychologie
Titre du protocole de recherche : Examiner la victimisation en milieu scolaire et les stratégies d'adaptation d'enfants adoptés par des pères gais et des mères lesbiennes à l'aide d'un devis mixte
Source de financement (le cas échéant) : CRSH
Date d'approbation initiale du projet : 08 octobre 2021

Équipe de recherche
Cochercheurs et partenaires : Gabrielle Comtois
Étudiants et auxiliaires de recherche : Gabrielle Comtois

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées rapidement au comité.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthique de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **31 août 2025**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur, Département de communication sociale et publique
Président du CIEREH

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, B. D. (1998). Theorizing homophobia. *Sexualities*, 1(4), 387-404. <https://doi.org/10.1177/136346098001004001>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Auguste, E. E., Cruise, K. R. et Jimenez, M. C. (2021). The effects of microaggressions on depression in young adults of color: Investigating the impact of traumatic event exposures and trauma reactions. *Journal of Traumatic Stress*, 34(5), 985-994. <https://doi.org/10.1002/jts.22675>
- Baden, A. L. (2016). "Do you know your real parents?" and other adoption microaggressions. *Adoption Quarterly*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/10926755.2015.1026012>
- Baker, K. K. (2008). Bionormativity and the construction of parenthood. *Georgia Law Review*, 42(3), 649-682.
- Bastien-Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets*, 17(1), 112-149. <https://doi.org/10.7202/1005235ar>
- Beaulieu-Kratchanov, L. (2023, 31 janvier). Un forum pour faire participer les jeunes à la conversation sur le racisme. *Pivot*. <https://pivot.quebec/2023/01/31/un-forum-pour-faire-participer-les-jeunes-a-la-conversation-sur-le-racisme/>
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frénette, É. (2014). *Portrait de la violence dans les écoles du Québec : retombées sur la pratique et l'opinion publique*. 5^e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement, Québec, Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patri moine/details/52327/2493277>
- Bergeron, O. (2019, 5 mars). *L'intimidation vécue par les populations autochtones*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/intimidation/autochtones>
- Biblarz, T. J. et Stacey, J. (2010). How does the gender of parents matter? *Journal of Marriage and Family*, 72(1), 3-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x>
- Bos, H. M. W., Gartrell, N. K., Peyser, H. et van Balen, F. (2008). The USA National Longitudinal Lesbian Family Study (NLLFS): Homophobia, psychological adjustment, and protective factors. *Journal of Lesbian Studies*, 12(4), 455-471. <https://doi.org/10.1080/10894160802278630>
- Bos, H. M. W. et van Balen, F. (2008). Children in planned lesbian families: Stigmatisation, psychological adjustment and protective factors. *Culture, Health & Sexuality*, 10(3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/13691050701601702>
- Braun, V. et Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Dans H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf et K. J. She (dir.), *APA handbook of research methods in psychology: Research designs*:

- Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (vol. 2, p. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. et Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Braun, V. et Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. et Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. et Terry, G. (2019). Thematic analysis. Dans P. Liamputtong (dir.), *Handbook of research methods in health social sciences* (p. 843-860). Springer.
- Brodzinsky, D. M. (2011). Children's understanding of adoption: Developmental and clinical implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(2), 200-207. <https://doi.org/10.1037/a0022415>
- Brooks, D., Whitsett, D. et Goldbach, J. T. (2016). Interculturally competent practice with gay and lesbian families. Dans R. Fong et R. G. McRoy (dir.), *Transracial and Intercountry Adoptions* (p. 90-125). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/fong17254-007>
- Brownlee, K., Martin, J., Rawana, E. P., Harper, J., Mercier, M., Neckoway, R. et Friesen, A. (2014). Bullying behaviour and victimization among aboriginal students within northwestern Ontario. *First Peoples Child & Family Review*, 9(1), 38-52. <https://doi.org/10.7202/1071792ar>
- Burn, S. M., Kadlec, K. et Rexer, R. (2005). Effects of subtle heterosexism on gays, lesbians, and bisexuals. *Journal of Homosexuality*, 49(2), 23-38. https://doi.org/10.1300/J082v49n02_02
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*. La découverte.
- Carone, N., Lingiardi, V., Chirumbolo, A. et Baiocco, R. (2018). Italian gay father families formed by surrogacy: Parenting, stigmatization, and children's psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 54(10), 1904-1916. <https://doi.org/10.1037/dev0000571>
- Chamberland, L. (2019). Hétérosexisme. *Anthropen*. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.107>
- Chamberland, L., Bernier, M., Lebreton, C., Richard, G. et Thérèse-Séguin, J. (2007). *Stéréotypes et préjugés* [Rapport synthèse de recherche]. Université du Québec à Montréal et Collège de Maisonneuve. [https://psychanalyse.com/pdf/HOMOPHOBIE%20STEREOTYPE%20ET%20PREJUGES%20-%20ARTICLE%20\(14%20Pages%20-%20217%20Ko\).pdf](https://psychanalyse.com/pdf/HOMOPHOBIE%20STEREOTYPE%20ET%20PREJUGES%20-%20ARTICLE%20(14%20Pages%20-%20217%20Ko).pdf)
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., Ryan, W., Bernier, M., Richard, G., Petit, M.-P. et Chevrier, M. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec : portrait de la situation, impacts et pistes de solution* [Rapport de recherche]. Université du Québec à Montréal. https://chairedspg.ugam.ca/wp-content/uploads/2012/12/upload_files/Lhomophobie_au_secondaire_au_Quebec.pdf
- Chamberland, L. et Lebreton, C. (2012). Réflexions autour de la notion d'homophobie : succès politique, malaises conceptuels et application empirique. *Nouvelles questions féministes*, 31(1), 27-43. <https://doi.org/10.3917/nqf.311.0027>

- Chateauneuf, D. et Lessard, J. (2015). La famille d'accueil à vocation adoptive: enjeux et réflexions autour du modèle québécois. *Service social*, 61(1), 19-41.
- Cody, P. A., Farr, R. H., McRoy, R. G., Ayers-Lopez, S. J. et Ledesma, K. J. (2017). Youth perspectives on being adopted from foster care by lesbian and gay parents: Implications for families and adoption professionals. *Adoption Quarterly*, 20(1), 98-118. <https://doi.org/10.1080/10926755.2016.1200702>
- Connell, R. (2022). *Masculinités : enjeux sociaux de l'hégémonie*. Amsterdam.
- Connell, R. et Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Cotter, A. (2022). *Expériences de discrimination chez les Noirs et les Autochtones au Canada, 2019*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2022001/article/00002-fra.htm>
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Crocker, J. et Major, B. (2003). The self-protective properties of stigma: Evolution of a modern classic. *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 232-237. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2003.9682885>
- Crowl, A., Ahn, S. et Baker, J. (2008). A meta-analysis of developmental outcomes for children of same-sex and heterosexual parents. *Journal of GLBT Family Studies*, 4(3), 385-407. <https://doi.org/10.1080/15504280802177615>
- Delaquis, S. (2015). Construction de la masculinité : de jeunes Franco-manitobains s'expriment. *Reflets*, 21(2), 161-193. <https://doi.org/10.7202/1035437ar>
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (dir.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2^e éd.). SAGE Publications.
- Do, C. (2012). *Aboriginal children's and youths' experiences of bullying and peer victimization in a Canadian context* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <http://hdl.handle.net/10393/22683>
- Dunlop, C. I. (2016). *Bullying experiences among first nations youth: Identifying effects on mental health and potential protective factors* [Mémoire de maîtrise, University of Western Ontario]. Western Libraries. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/3717>
- Eisler, L. et Schissel, B. (2004). Privation and vulnerability to victimization for Canadian youth: The contexts of gender, race, and geography. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 359-373. <https://doi.org/10.1177/1541204004267784>
- Epstein, D. (2001). Boyz own stories: Masculinities and sexualities in school. Dans W. Martino et B. Meyenn (dir.), *What about boys? Issues of masculinity in schools* (p. 96-109). Open University Press.
- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y. et Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 98-110. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.003>

- Estrellado, J. E., Felipe, L. C. S., Nakamura, N. et Breen, A. B. (2021). LGBTQ parenting: building families on the margins. Dans K. L. Nadal et M. R. Scharrón-del Río (dir.), *Queer psychology* (p. 199-215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74146-4_11
- Farr, R. H., Crain, E. E., Oakley, M. K., Cashen, K. K. et Garber, K. J. (2016). Microaggressions, feelings of difference, and resilience among adopted children with sexual minority parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 85-104. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0353-6>
- Farr, R. H. et Patterson, C. J. (2009). Transracial adoption by lesbian, gay, and heterosexual couples: Who completes transracial adoptions and with what results? *Adoption Quarterly*, 12(3-4), 187-204. <https://doi.org/10.1080/10926750903313328>
- Farr, R. H., Vázquez, C. P. et Patterson, C. J. (2020). LGBTQ adoptive parents and their children. Dans A. E. Goldberg et K. R. Allen (dir.), *LGBTQ-parent families* (p. 45-64). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_3
- Fedewa, A. L., Black, W. W. et Ahn, S. (2015). Children and adolescents with same-gender parents: A meta-analytic approach in assessing outcomes. *Journal of GLBT Family Studies*, 11(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2013.869486>
- Feugé, É. A., Cossette, L., Cyr, C. et Julien, D. (2019). Parental involvement among adoptive gay fathers: Associations with resources, time constraints, gender role, and child adjustment. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/sgd0000299>
- Feugé, É. A., Cyr, C., Cossette, L. et Julien, D. (2020). Adoptive gay fathers' sensitivity and child attachment and behavior problems. *Attachment & Human Development*, 22(3), 247-268. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1557224>
- Fiske, S. T. et Taylor, S. E. (2011). Les préjugés. Interaction des biais cognitifs et affectifs. Dans S. T. Fiske et S. E. Taylor (dir.), *Cognition sociale : des neurones à la culture* (p. 329-358). Margada. <https://www.cairn.info/cognition-sociale--9782804700355-page-329.htm?contenu=resume>
- Fraïssé, C. et Barrientos, J. (2016). Le concept d'homophobie : une perspective psychosociale. *Sexologies*, 25(3), 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2016.02.001>
- Freidlander, M. L., Larney, L. C., Skau, M., Hotaling, M., Cutting, M. L. et Schwam, M. (2000). Bicultural identification: Experiences of internationally adopted children and their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 187-198. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.2.187>
- Garber, K. J. et Grotevant, H. D. (2015). "YOU were adopted?!": Microaggressions toward adolescent adopted individuals in same-race families. *The Counseling Psychologist*, 43(3), 435-462. <https://doi.org/10.1177/0011000014566471>
- Garneau, S. (2019). Racisme et discrimination raciale : des repères pour intervenir. Dans L. Rachédi et B. Taïbi (dir.), *L'intervention interculturelle* (3^e éd., p. 80-104). Chenelière Éducation.
- Garner, A. (2004). *Families like mine: Children of gay parents tell it like it is*. Harper Collins.

- Gauvreau, C. (2022, 15 juin). Prévenir le racisme anti-noir : une recherche partenariale documentera les manifestations du racisme dans des écoles primaires. *Actualités UQAM*. <https://actualites.uqam.ca/2022/prevenir-le-racisme-anti-noir-a-lecole/>
- Gershon, T. D., Tschann, J. M., et Jemerin, J. M. (1999). Stigmatization, self-esteem, and coping among the adolescent children of lesbian mothers. *Journal of Adolescent Health*, 24(6), 437-445.
- Gianino, M., Goldberg, A. et Lewis, T. (2009). Family outings: Disclosure practices among adopted youth with gay and lesbian parents. *Adoption Quarterly*, 12(3-4), 205-228. <https://doi.org/10.1080/10926750903313344>
- Giguère, C., Vitaro, F., Boivin, M., Desrosiers, H., Cardin, J.-F. et Brendgen, M. R. (2011). *La victimisation par les pairs de la maternelle à la deuxième année du primaire*. Institut de la statistique du Québec, Gouvernement du Québec. https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_victimisation_fr.pdf
- Glick, P. et Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109-118. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.109>
- Goffman, E. (1963). Embarrassment and social organization. Dans N. J. Smelser et W. T. Smelser (dir.), *Personality and social systems* (p. 541-548). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1037/11302-050>
- Goldberg, A. E. (2007). Talking about family: Disclosure practices of adults raised by lesbian, gay, and bisexual parents. *Journal of Family Issues*, 28(1), 100-131. <https://doi.org/10.1177/0192513X06293606>
- Goldberg, A. E. (2010). *Lesbian and gay parents and their children: Research on the family life cycle*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12055-000>
- Goldberg, A. E. (2019). *Open adoption and diverse families: Complex relationships in the digital age*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190692032.001.0001>
- Golombok, S., Blake, L., Slutsky, J., Raffanella, E., Roman, G. D. et Ehrhardt, A. (2018). Parenting and the adjustment of children born to gay fathers through surrogacy. *Child Development*, 89(4), 1223-1233. <https://doi.org/10.1111/cdev.12728>
- Gouvernement du Québec. (2002, 7 juin). *Loi instituant l'union civile et établissant de nouvelles règles de filiation*. Éditeur officiel du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2002C6F.PDF>
- Gouvernement du Québec. (2011). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016 : ensemble vers l'égalité sociale, l'unité dans la diversité*. https://tablehomophobie.transphobie.org/wp-content/uploads/2012/12/43-Plan_action_homophobie_FR.pdf
- Gouvernement du Québec. (2023). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022 : Bilan complet des réalisations*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/gouv/homophobie-transphobie/PL-plan-action-homophobie-transphobie-bilan-complet-2017-2022-BLCHT.pdf>

- Gouvernement du Québec. (2022). *Définition des stéréotypes*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement/definition-stereotypes>
- Greenbaum, M. (2014). *Des recherches scientifiques pour déconstruire les mythes à propos des familles homoparentales*. Coalition des familles homoparentales. https://familleslgbt.org/wp-content/uploads/2022/03/Mythes_sur_les_familles_homoparentales.pdf
- Greenbaum, M. (dir.). (2015). *Familles LGBT, le guide*. Éditions du remue-ménage.
- Greenbaum, M. (2021). *Les familles LGBTQ+ au Québec* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=INH3pVVgHj4>
- Gross, J. J. et John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. Dans L. F. Barrett et P. Salovey (dir.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (p. 297-319). The Guilford press.
- Gross, M. (2011). Homophobie à l'école. *Dialogue*, 194(4), 21-34.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). SAGE Publications.
- Guilbault Fitzbay, M. (2021). *Apprendre à nous écrire: guide et politique d'écriture inclusive*. Les 3 sex* et Club Sexu.
- Herek, G. M. (1996). Heterosexism and homophobia. Dans R. P. Cabaj et T. S. Stein (dir.), *Textbook of homosexuality and mental health* (p. 101-113). American Psychiatric Association.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy*, 1(2), 6-24. <https://doi.org/10.1525/srsp.2004.1.2.6>
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. et Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Horne, S. G., Puckett, J. A., Apter, R. et Levitt, H. M. (2014). Positive psychology and LGBTQ populations. Dans J. Teramoto Pedrotti et L. M. Edwards (dir.), *Perspectives on the intersection of multiculturalism and positive psychology* (vol. 7, p. 189-202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8654-6_13
- Houde-Sauvé, N. (2020). *Briser le code*. Nous. <https://celebronsnous.ca/nous-recommandons/briser-le-code/>
- Ingram, K. M., Davis, J. P., Espelage, D. L., Hatchel, T., Merrin, G. J., Valido, A. et Torgal, C. (2019). Longitudinal associations between features of toxic masculinity and bystander willingness to intervene in bullying among middle school boys. *Journal of School Psychology*, 77, 139-151. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>
- Janosz, M., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES- Primaire)*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Kosciw, J. G. et Diaz, E. M. (2008). *Involved, invisible, ignored: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender parents and their children in our nation's K-12 schools*. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500474.pdf>
- Kressierer, D. K. et Bryant, C. D. (1996). Adoption as deviance: Socially constructed parent-child kinship as a stigmatized and legally burdened relationship. *Deviant Behavior*, 17(4), 391-415. <https://doi.org/10.1080/01639625.1996.9968037>
- Kuvalanka, K. A., Leslie, L. A. et Radina, R. (2014). Coping with sexual stigma: Emerging adults with lesbian parents reflect on the impact of heterosexism and homophobia during their adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 29(2), 241-270. <https://doi.org/10.1177/0743558413484354>
- LaRossa, R. et Reitzes, D. C. (1993). Symbolic interactionism and family studies. Dans P. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm et S. K. Steinmetz (dir.), *Sourcebook of family theories and methods* (p. 135-166). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85764-0_6
- Larousse. (2022). Préjugé. Dans *Dictionnaire*.
- Lavoie, K. et Greenbaum, M. (2012). Regards sur les familles homoparentales : s'ouvrir à leurs réalités pour mieux répondre aux besoins des enfants. *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 140-150. <https://doi.org/10.7202/1016352ar>
- Leddy, A., Gartrell, N. et Bos, H. (2012). Growing up in a lesbian family: The life experiences of the adult daughters and sons of lesbian mothers. *Journal of GLBT Family Studies*, 8(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2012.677233>
- Lemstra, M., Rogers, M., Redgate, L., Garner, M. et Moraros, J. (2011). Prevalence, risk indicators and outcomes of bullying among on-reserve First Nations youth. *Canadian Journal of Public Health*, 102(6), 462-466. <https://doi.org/10.1007/BF03404201>
- Levasseur, G. et Nicolas, E. (2020, 4 juin). Qu'est-ce que le racisme systémique? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/videos/580123/en-video-qu-est-ce-que-le-racisme-systemique>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. et Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Litovich, M. L. et Langhout, R. D. (2004). Framing heterosexism in lesbian families: A preliminary examination of resilient coping. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(6), 411-435. <https://doi.org/10.1002/casp.780>
- Louis, J. (2020). *Être jeune et Noir-e : les micro-agressions raciales vécues par de jeunes Noir-e-s de 18 à 30 ans en milieu scolaire au Québec et en Ontario* [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/items/da88a50a-a083-4f7d-8f0f-735072632cea>
- March, K. et Miall, C. (2000). Introduction: Adoption as a family form. *National Council on Family Relations*, 49(4), 359-362.

- Moore, M. R. et Stambolis-Ruhstorfer, M. (2013). LGBT sexuality and families at the start of the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 39(1), 491-507. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145643>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Nadal, K. L., Issa, M.-A., Leon, J., Meterko, V., Wideman, M. et Wong, Y. (2011). Sexual orientation microaggressions: “Death by a thousand cuts” for lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of LGBT Youth*, 8(3), 234-259. <https://doi.org/10.1080/19361653.2011.584204>
- Nadeau, C. et Zaazaa, A. (dir.). (2019). *11 brefs essais contre le racisme pour une lutte systémique*. Éditions somme toute.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you’re a fag: Masculinity and sexuality in high school*. University of California Press.
- Patterson, C. J. (2017). Parents’ sexual orientation and children’s development. *Child Development Perspectives*, 11(1), 45-49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12207>
- Phoenix, A. et Frosh, S. (2001). Positioned by “hegemonic” masculinities: A study of London boys’ narratives of identity. *Australian Psychologist*, 36(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00050060108259628>
- Phoenix, A., Frosh, S. et Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11–14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179-195. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.t01-1-00011>
- Pierce, C. M., Carew, J. V., Pierce-Gonzalez, D. et Wills, D. (1977). An experiment in racism: TV commercials. *Education and Urban Society*, 10(1), 61-87. <https://doi.org/10.1177/001312457701000105>
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126>
- Poteat, V. P. et DiGiovanni, C. D. (2010). When biased language use is associated with bullying and dominance behavior: The moderating effect of prejudice. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1123-1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9565-y>
- Poteat, V. P., O’Dwyer, L. M. et Mereish, E. H. (2012). Changes in how students use and are called homophobic epithets over time: Patterns predicted by gender, bullying, and victimization status. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 393-406. <https://doi.org/10.1037/a0026437>
- Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l’éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216. <https://doi.org/10.7202/018097ar>

- Potvin, M., Doré, E. et Moisan, S. (2022). *Racisme et éducation antiraciste : mieux comprendre pour mieux enseigner. Guide d'accompagnement du webdocumentaire*. Observatoire sur la formation, la diversité et l'équité. <https://ofde.uqam.ca/webdocumentaire-racisme-et-antiracisme/>
- Prinstein, M. (2017). *Popular: The power of likability in a status-obsessed world*. Viking.
- Raleigh, E. (2012). Are same-sex and single adoptive parents more likely to adopt transracially? A national analysis of race, family structure, and the adoption marketplace. *Sociological Perspectives*, 55(3), 449-471. <https://doi.org/10.1525/sop.2012.55.3.449>
- Ray, V. et Gregory, R. (2001). School experiences of the children of lesbian and gay parents. *Family Matters*, 59, 28-34. https://aifs.gov.au/sites/default/files/vr_0.pdf
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? : plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du remue-ménage.
- Rinehart, S. J., Espelage, D. L. et Bub, K. L. (2020). Longitudinal effects of gendered harassment perpetration and victimization on mental health outcomes in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 5997-6016. <https://doi.org/10.1177/0886260517723746>
- Rivers, I., Poteat, V. P. et Noret, N. (2008). Victimization, social support, and psychosocial functioning among children of same-sex and opposite-sex couples in the United Kingdom. *Developmental Psychology*, 44(1), 127-134. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.127>
- Rosario, M. et Schrimshaw, E. W. (2013). The sexual identity development and health of lesbian, gay, and bisexual adolescents: An ecological perspective. Dans C. J. Patterson et A. R. D'Augelli (dir.), *Handbook of psychology of sexual orientation* (p. 87-101). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199765218.003.0007>
- Saewyc, E. (2023). *Educator perspectives on the implementation and impact of SOGI 123 in British Columbia schools*. Stigma and resilience among vulnerable youth centre, University of British Columbia. <https://www.saravyc.ubc.ca/2023/08/22/educator-perspectives-on-the-implementation-and-impact-of-sogi-123-in-british-columbia-schools/>
- Saint-Jacques, M.-C., Robitaille, C., St-Amand, A. et Lévesque, S. (dir.). (2016). *Séparation parentale, recomposition familiale : enjeux contemporains*. Presses de l'Université du Québec.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Dunod.
- Samson, F. (2020, 8 octobre). Le racisme systémique « existe malheureusement chez nous », affirme Régis Labeaume. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1739871/racisme-systemique-quebec-regis-labeaume>
- Samuels, G. M. (2009). "Being raised by white people": Navigating racial difference among adopted multiracial adults. *Journal of Marriage and Family*, 71(1), 80-94. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00581.x>
- Santiago-Delefosse, M. et del Rio Carral, M. (dir.). (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod.

- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel: les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 15, 7-24.
- Sexual Orientation and Gender Identity. (2024). Sexual orientation and gender identity program : parent brochure. https://static1.squarespace.com/static/5a56d971d74cff2582e16846/t/6322219f7c71624db5722ae3/1663181216009/SOGI123_Parent+Brochure_French.pdf
- Smith, S., McRoy, R., Freundlich, M. et Kroll, J. (2008). *Finding families for African American children: The role of race and law in adoption from foster care*. Evan B. Donaldson Adoption Institute. <https://www.ncap-us.org/post/finding-families-for-african-american-children-the-role-of-race-law-in-adoption-from-foster-care>
- Stacey, J. (2006). Gay parenthood and the decline of paternity as we knew it. *Sexualities*, 9(1), 27-55. <https://doi.org/10.1177/1363460706060687>
- Statistique Canada. (2017). *Les couples de même sexe au Canada en 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016007/98-200-x2016007-fra.cfm>
- Sue, D. W. (dir.). (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley & Sons.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. et Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Suter, E. A., Baxter, L. A., Seurer, L. M. et Thomas, L. J. (2014). Discursive constructions of the meaning of "Family" in online narratives of foster adoptive parents. *Communication Monographs*, 81(1), 59-78. <https://doi.org/10.1080/03637751.2014.880791>
- Telingator, C. J., Daniolos, P. T. et Boyum, E. N. (2020). Clinical work with children and adolescents growing up with LGBTQ parents. Dans A. E. Goldberg et K. R. Allen (dir.), *LGBTQ-parent families: Innovations in research and implications for practice* (p. 405-429). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_25
- Torino, G. C., Rivera, D. P., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L. et Sue, D. W. (2018). *Microaggression theory: Influence and implications*. John Wiley & Sons.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Van Gelderen, L., Gartrell, N., Bos, H. M. W. et Hermanns, J. M. A. (2009). Stigmatization and resilience in adolescent children of lesbian mothers. *Journal of GLBT Family Studies*, 5(3), 268-279. <https://doi.org/10.1080/15504280903035761>
- van Gelderen, L., Gartrell, N. N., Bos, H. M. W. et Hermanns, J. M. A. (2013). Stigmatization and promotive factors in relation to psychological health and life satisfaction of adolescents in planned lesbian families. *Journal of Family Issues*, 34(6), 809-827. <https://doi.org/10.1177/0192513X12447269>

- van Gelderen, L., Gartrell, N., Bos, H. M. W., van Rooij, F. B. et Hermanns, J. M. A. (2012). Stigmatization associated with growing up in a lesbian-parented family: What do adolescents experience and how do they deal with it? *Children and Youth Services Review*, 34(5), 999-1006. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.048>
- van Rijn-van Gelderen, L., Bos, H. M. W. et Gartrell, N. K. (2015). Dutch adolescents from lesbian-parent families: How do they compare to peers with heterosexual parents and what is the impact of homophobic stigmatization? *Journal of Adolescence*, 40(1), 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.01.005>
- Veenstra, R. et Laninga-Wijnen, L. (2023). The prominence of peer interactions, relationships, and networks in adolescence and early adulthood. Dans L. J. Crockett, G. Carlo et J. E. Schulenberg (dir.), *Handbook of adolescent and young adult development* (p. 225-241). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-014>
- Vyncke, J. D., Julien, D., Jodoin, E. et Jouvin, E. (2011). Development and initial validation of the perceived heterosexism scale and the preoccupation with disclosure of parents' sexual orientation scale. *Journal of GLBT Family Studies*, 7(4), 313-331. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2011.592963>
- Vyncke, J. D., Julien, D., Jouvin, E. et Jodoin, E. (2014). Systemic heterosexism and adjustment among adolescents raised by lesbian mothers. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 375-386. <https://doi.org/10.1037/a0034663>
- Webb, S. N., Chonody, J. M. et Kavanagh, P. S. (2017). Attitudes toward same-sex parenting: An effect of gender. *Journal of Homosexuality*, 64(11), 1583-1595. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1247540>
- Williams, M. G. et Lewis, J. A. (2019). Gendered racial microaggressions and depressive symptoms among Black women: A moderated mediation model. *Psychology of Women Quarterly*, 43(3), 368-380. <https://doi.org/10.1177/0361684319832511>
- Yapi, C., Chamberland, L., Leclerc, A. et Sousa, B. (2019). *Des savoirs sur l'inclusion et l'exclusion des personnes LGBTQ : le pouvoir des mots : les expressions pour parler des personnes racisées*. SAVIE-LGBTQ.
- Zoghliami, K. (2016). Représentation des groupes minorisés : solidarités intersectionnelles et alliances anti-oppressives. *Minorités lisibles*, 1(2), 1-15. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19872>
- Zych, I., Farrington, D. P. et Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

GLOSSAIRE

Adoption interracial : l'origine ethnique ou la couleur de peau de l'enfant adopté diffère de celle d'au moins un parent. Ce type d'adoption peut être locale ou internationale

Bionormativité : croyance que les liens biologiques sont supérieurs et plus durables et authentiques que les liens formés par le processus d'adoption

Intersectionnalité : juxtaposition des inégalités sociales et des rapports de domination relative aux aspects identitaires de la personne (p. ex., âge, genre, origine ethnique, orientation sexuelle). Elle permet l'analyse de l'interaction des dynamiques d'oppression en fonction des caractéristiques individuelles (Crenshaw, 2017)

Inversion de genre : les personnes gaies et lesbiennes sont principalement représentées et jugées par cette caractéristique fondamentale que serait leur non-conformité aux normes de genre (Chamberland *et al.*, 2007).

Minorisation : appellation alternative et critique du terme « minorité ». Cette appellation s'oppose au processus par lequel les personnes qui présentent des caractéristiques distinctes de celles étant normatives (blanche, hétérosexuelle) deviennent identifiées comme minoritaires puisque ce terme renvoie davantage à une notion démographique qu'à des dynamiques d'oppression (Yapi *et al.*, 2019).

Préjugé : opinion défavorable à l'égard d'un individu ou d'un objet qui relève d'une préconception (Larousse, 2022)

Racisation : processus par lequel une personne avec des traits physiques distincts du groupe dominant blanc se fait imposée une identité racisée par ce dernier. Le terme « racisé » met l'accent sur le construit social des différences qui sert à catégoriser et exclure l'autre (Yapi *et al.*, 2019)

Stéréotype : attribution de caractéristiques négatives à un groupe de personnes selon leur âge, couleur de peau, orientation sexuelle et autres traits. Le stéréotype est un raccourci mental qui permet de catégoriser les gens rapidement et qui porte atteinte à une perception plus juste et nuancée de l'individu peu importe ses caractéristiques personnelles (Gouvernement du Québec, 2022)