

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA LUTTE À L'HOMOPHOBIE EN MILIEU SCOLAIRE :  
ÉVALUATION DE L'INTERVENTION PAR LE TÉMOIGNAGE  
DU GRIS-MONTRÉAL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR  
FRÉDÉRIK LALONDE

JANVIER 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

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

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Line Chamberland et Joanne Otis, mes codirectrices, pour tout le soutien qu'elles m'ont accordé tout au long du parcours. Votre encadrement, votre confiance et vos précieux conseils ont fortement contribué à l'accomplissement de ce grand projet.

En deuxième lieu, j'aimerais remercier le GRIS-Montréal pour avoir accepté que j'évalue l'effet de leur intervention ainsi que les intervenants pour avoir consenti à l'observation de leur intervention. Votre collaboration a non seulement permis cette recherche, mais en a aussi grandement facilité tout le processus.

Je remercie également mes parents pour toutes ces années d'encouragements, d'écoute et de soutien de toutes sortes. C'est en grandissant dans un environnement ouvert aux différences que cette volonté de lutter contre les préjugés et la discrimination a pu prendre forme et croître au fil des années. Ce mémoire est le prolongement de cette éducation pour laquelle je suis tant reconnaissant.

Pour son aide et ses conseils inestimables qui m'ont permis de m'y retrouver dans les méandres de l'analyse statistique, je tiens aussi à remercier infiniment Mariia Samoilenko, statisticienne à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), de même que la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres de l'UQAM pour m'avoir permis d'avoir accès à ce soutien considérable. Des remerciements s'imposent également à l'égard de Martin Blais et de Manon

Bergeron, professeur.es à l'UQAM et membres du jury, qui ont grandement contribué à l'amélioration de ce mémoire par leurs judicieuses recommandations.

Ensuite, je ne peux passer sous silence toutes ces autres personnes qui ont apporté leur aide depuis le début : les participant.es du projet pilote, pour vos commentaires et vos recommandations qui ont permis d'améliorer le questionnaire; Frédéricq, Andréanne et Audréanne, mon fabuleux groupe de soutien, pour votre écoute et vos conseils; Adam, pour ton aide précieuse; Eugénie et Ludivine, pour vos réponses à mes nombreux questionnements; Louise, pour la lecture et révision du mémoire; et Jonathan et Maria Alondra, pour toutes ces heures, voire ces jours d'écoute lorsque j'avais besoin de réfléchir à voix haute.

Enfin, un ultime remerciement est de mise pour les directions scolaires qui ont crû en l'importance de ce projet, pour les enseignant.es qui m'ont accueilli chaleureusement dans leur classe à plusieurs reprises ainsi que pour tous.tes les élèves qui ont participé à l'étude. Sans vous, ce projet n'aurait pu exister et je vous en suis donc profondément reconnaissant.

Pour Mayson,  
Pour que le monde de demain  
en soit un d'ouverture et de compassion.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ .....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Prévalence de l’homophobie en milieu scolaire.....	4
1.2 Conséquences de l’homophobie .....	5
1.3 Importance des stratégies préventives .....	6
1.4 Le GRIS-Montréal .....	8
1.4.1 Présentation de l’organisme .....	8
1.4.2 Objectifs d’intervention de l’organisme .....	9
1.4.3 Intervention sociale basée sur le témoignage .....	10
1.4.4 La recherche au GRIS-Montréal .....	11
1.5 Pertinence de l’évaluation de l’intervention du GRIS-Montréal.....	11
CHAPITRE II ÉTAT DES CONNAISSANCES .....	15
2.1 Les concepts analysés .....	15
2.2 Les prédicteurs d’attitudes négatives à l’égard de la diversité sexuelle.....	23
2.2.1 L’orientation sexuelle, le genre et l’adhésion aux normes de genre .....	23
2.2.2 La connaissance de personnes non hétérosexuelles .....	25
2.2.3 L’âge, le niveau d’éducation et la classe socio-économique .....	27
2.2.4 Le contexte socio-culturel .....	28
2.3 Facteurs de succès des interventions préventives .....	28
2.3.1 Facteurs de succès .....	28
2.3.2 Les facteurs de succès et l’intervention du GRIS-Montréal .....	31
2.3.3 Effets iatrogènes et collatéraux .....	33
2.4 Études évaluatives .....	34

2.4.1 Intervention par le témoignage sur les situations de handicap .....	34
2.4.2 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle en Turquie .....	35
2.4.3 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle aux États-Unis (1981) .	37
2.4.4 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle aux États-Unis (1991) .	38
2.4.5 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle au Québec .....	39
2.5 Les limites des études antérieures.....	42
CHAPITRE III CADRE THÉORIQUE .....	45
3.1 Les modèles d'évaluation d'interventions et leur application au présent mémoire....	45
3.2 Conceptualisation des variables dépendantes.....	47
3.2.1 Homophobie .....	47
3.2.2 Hétérosexisme .....	47
3.2.3 Hétéronormativité .....	48
3.2.4 Homonégativité intériorisée.....	48
3.3 Question évaluative, objectif et hypothèses.....	49
3.3.1 Question évaluative.....	49
3.3.2 Objectif et hypothèses de recherche.....	49
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE .....	51
4.1 Plan d'ensemble de la recherche.....	51
4.2 Population à l'étude et participant.es.....	52
4.3 Instruments de mesure et variables considérées.....	54
4.3.1 Données sociodémographiques et sociales.....	55
4.3.2 Homophobie .....	56
4.3.3 Hétérosexisme .....	58
4.3.4 Hétéronormativité .....	60
4.3.5 Homonégativité intériorisée.....	61
4.3.6 Variables relatives à la participation et aux sources potentielles d'informations	64
4.3.7 Variables relatives à l'observation en classe .....	65
4.4 Projet pilote .....	65
4.5 Projet principal.....	66
4.5.1 Recrutement.....	67

4.5.2 Collecte de données .....	68
4.5.3 Observation en classe .....	69
4.6 Considérations éthiques .....	69
4.7 Plan d'analyse .....	71
4.7.1 Analyse des observations en classe .....	71
4.7.2 Création des variables d'intérêt .....	71
4.7.3 Analyse des qualités psychométriques des échelles .....	74
4.7.4 Analyses de l'échantillon final et des élèves retiré.es .....	75
4.7.5 Modèles d'analyse par GEE .....	75
CHAPITRE V RÉSULTATS .....	77
5.1 Description des élèves .....	77
5.1.1 Description de l'échantillon final .....	77
5.1.2 Données supplémentaires de la relance .....	78
5.1.3 Les élèves retiré.es de l'étude .....	79
5.1.4 Comparaison des élèves exclu.es avec les élèves de l'échantillon final .....	83
5.1.5 Description de chaque intervention observée .....	84
5.2 Effets de l'intervention sur les variables dépendantes .....	86
5.2.1 Homophobie .....	86
5.2.2 Hétérosexisme global .....	88
5.2.3 Hétérosexisme paternaliste .....	89
5.2.4 Hétérosexisme aversif .....	89
5.2.5 Hétérosexisme amnésique .....	90
5.2.6 Hétérosexisme stéréotypé positif .....	91
5.2.7 Hétéronormativité globale .....	92
5.2.8 Hétéronormativité essentialiste .....	93
5.2.9 Hétéronormativité comportementale .....	94
5.2.10 Homonégativité intériorisée .....	95
CHAPITRE VI DISCUSSION .....	98
6.1 Limites et forces de l'étude .....	98
6.1.1 Limites de l'étude .....	98

6.1.2 Forces de l'étude .....	102
6.2 Interprétation des résultats d'analyse.....	105
6.2.1 Effets de l'intervention sur le niveau d'homophobie .....	105
6.2.2 Effets de l'intervention sur les niveaux d'hétérosexisme.....	105
6.2.3 Effets de l'intervention sur les niveaux d'hétéronormativité.....	108
6.2.4 Effets de l'intervention sur le niveau d'homonégativité intériorisée .....	109
6.3 Recommandations pour le GRIS-Montréal.....	110
6.4 Recommandations pour le Ministère de l'Éducation et le personnel enseignant ....	111
6.5 Recommandations pour les futures évaluations.....	113
CONCLUSION .....	115
ANNEXE A QUESTIONNAIRE DU PROJET PRINCIPAL.....	117
ANNEXE B QUESTIONNAIRE DU PROJET PILOTE.....	124
ANNEXE C TROISIÈME SECTION DU QUESTIONNAIRE EXPÉRIMENTAL.....	131
ANNEXE D TROISIÈME SECTION DU QUESTIONNAIRE TÉMOIN .....	132
ANNEXE E GRILLE D'OBSERVATION.....	133
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PROJET PILOTE.....	134
ANNEXE G APPROBATION DE L'ÉCOLE.....	137
ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PROJET PRINCIPAL .....	138
ANNEXE I LETTRE AUX PARENTS .....	141
ANNEXE J APPROBATION ÉTHIQUE .....	142
ANNEXE K FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES INTERVENANT.ES.....	143
ANNEXE L GRILLE DE CODIFICATION.....	146
LISTE DE RÉFÉRENCES .....	147

## LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Schéma théorique de l'étude .....	50
Figure 5.1 Variation dans le temps du niveau d'homophobie.....	87
Figure 5.2 Variation dans le temps du niveau d'hétérosexisme global .....	88
Figure 5.3 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme paternaliste.....	89
Figure 5.4 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme aversif.....	90
Figure 5.5 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme amnésique .....	91
Figure 5.6 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif .....	92
Figure 5.7 Variations dans le temps du niveau d'hétéronormativité globale .....	93
Figure 5.8 Variations dans le temps du niveau d'hétéronormativité essentialiste .....	94
Figure 5.9 Variations dans le temps du niveau d'hétéronormativité comportementale ....	95
Figure 5.10 Variations dans le temps du niveau d'homonégativité intériorisée .....	96

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Présentation des échelles de mesure et de leurs qualités métriques .....	58
Tableau 5.1 Caractéristiques de l'échantillon selon le groupe (n = 487) .....	81
Tableau 5.2 Comparaison entre les élèves inclus.es et exclu.es (n = 677) .....	85
Tableau 5.3 Effets de l'intervention sur les variables dépendantes selon les GEE.....	97

## RÉSUMÉ

Cette recherche a été réalisée dans une optique d'évaluation de l'intervention par le témoignage du GRIS-Montréal. Plus spécifiquement, l'objectif consiste à déterminer les effets de l'intervention chez les élèves de deuxième cycle de trois écoles de la grande région de Montréal sur leurs niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme, d'hétéronormativité et d'homonégativité intériorisée.

L'étude s'est effectuée en concordance avec les modèles d'évaluation de programme de Tyler (1950) et de Kirkpatrick (1998) grâce à un devis quasi-expérimental avec groupe témoin. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, les attitudes des élèves ont été mesurées lors d'un pré-test, d'un post-test et d'une période de relance afin de comparer leurs variations dans le temps. Des équations d'estimation généralisées ont permis d'observer certaines différences à court et moyen terme entre les 487 élèves des groupes expérimental (n = 181) et témoin (n = 306). Notamment, on constate que suite à l'intervention du GRIS-Montréal, le groupe expérimental présente des niveaux plus faibles d'homophobie, d'hétérosexisme global, d'hétérosexisme aversif, d'hétérosexisme stéréotypé positif et d'hétéronormativité comportementale, par rapport au groupe témoin. Trois mois plus tard, les niveaux d'homophobie et d'hétérosexisme aversif demeurent significativement plus faibles dans le groupe expérimental.

Ces résultats ont permis d'émettre certaines recommandations à diverses instances. Le milieu scolaire aurait avantage à combiner différentes méthodes d'intervention afin de favoriser le maintien des attitudes positives acquises suite à l'intervention du GRIS-Montréal.

Mots clés : attitudes à l'égard de la diversité sexuelle et de genre, intervention par le témoignage, élèves du secondaire, évaluation des effets, devis quasi-expérimental

## INTRODUCTION

L'homophobie, que l'on peut définir comme étant « toute attitude ou tout geste négatifs envers ce qui est associé à l'homosexualité » (Chamberland *et al.*, 2010), est encore bien présente dans les écoles québécoises malgré les avancées majeures du mouvement LGBTQ+<sup>1</sup> (lesbiennes, gais, bisexuel.les, trans\*, queer/en questionnement et autres) (Blais *et al.*, 2013; Cénat *et al.*, 2015; Chamberland *et al.*, 2010; Richard *et al.*, 2015). Bien qu'elle puisse être dirigée envers des personnes de toutes orientations sexuelles, les jeunes de minorités sexuelles, c'est-à-dire les jeunes LGBTQ+, sont particulièrement touché.es par cette forme d'oppression (Blais *et al.*, 2013) dont les conséquences peuvent être désastreuses puisque les élèves LGBQ victimisé.es présentent un plus grand risque suicidaire (Chamberland *et al.*, 2010).

Depuis les dernières décennies, le Québec a vu naître diverses politiques contre la discrimination comme la Politique québécoise de lutte contre l'homophobie (Ministère de la Justice, 2009) et la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école (Assemblée Nationale, 2012). Ce faisant, le gouvernement québécois soutient l'importance de la prévention dans la lutte contre l'homophobie, notamment dans les écoles secondaires où les jeunes y sont plus exposé.es. Les méthodes de prévention privilégiées varient d'une école à l'autre et de plus en plus d'enseignant.es optent pour des interventions externes à l'école pour discuter de diversité sexuelle, en invitant notamment le Groupe de Recherche et d'Intervention

---

<sup>1</sup> Tout au long de ce mémoire, une multitude de termes référant à la diversité sexuelle seront employés. Cela est dû à la nécessité de présenter l'état des connaissances en respectant les termes employés dans les différentes études.

Sociale de Montréal (GRIS-Montréal) dans leurs classes (Richard *et al.*, 2015; Vallerand *et al.*, 2018). Au cours de ces rencontres, deux intervenant.es bénévoles abordent une multitude de thèmes selon les questions des élèves.

Bien que le GRIS-Montréal effectue des interventions depuis 1997 (Charbonneau *et al.*, 2016), celles-ci ont fait l'objet de peu d'évaluations externes à l'organisme. De plus, les élèves participant aux interventions n'ont jamais été comparé.es à ceux d'un groupe témoin (Charbonneau *et al.*, 2016; Richard *et al.*, 2015; Vallerand *et al.*, 2016, 2018). Pour ces raisons, une collaboration a été mise en place avec le GRIS-Montréal afin de vérifier l'efficacité de l'intervention et de proposer des recommandations afin de favoriser une meilleure prévention. Ce mémoire vise donc à évaluer l'intervention par le témoignage de l'organisme communautaire GRIS-Montréal. Comme l'organisme procède déjà, depuis près de vingt ans, à des analyses pour mesurer l'effet immédiat de l'intervention sur les attitudes des jeunes, le présent mémoire constitue plutôt une étude évaluative dont l'objectif est de vérifier les effets à moyen terme, c'est-à-dire quelques mois après l'intervention. Aussi, en plus d'observer le niveau d'homophobie, cette étude s'intéresse aussi à l'hétérosexisme et à l'hétéronormativité dont l'homophobie découle (Chamberland et Théroux-Séguin, 2014) de même qu'à l'homonégativité que les jeunes de minorités sexuelles peuvent avoir intériorisée (Mayfield, 2001). Enfin, l'étude vise à comparer cet effet potentiel en fonction de différentes caractéristiques sociodémographiques telles que le genre ou l'orientation sexuelle.

Ce mémoire se compose de six chapitres. En premier lieu, la problématique présente la situation actuelle de la discrimination envers les personnes LGBTQ+ et des stratégies déployées au Québec afin de prévenir cette discrimination de même que la pertinence d'évaluer l'intervention de l'organisme GRIS-Montréal. Deuxièmement, l'état des connaissances consiste en la définition des concepts à l'étude, la présentation des facteurs de réussite d'une intervention par le témoignage et de ses

effets potentiels ainsi qu'une revue des études antérieures sur le sujet. Le troisième chapitre, soit le cadre conceptuel, contient les modèles d'évaluation retenus et les définitions opérationnalisées des concepts avant de présenter la question évaluative, l'objectif et les hypothèses. Puis, la population et le choix d'échantillon sont décrits dans le quatrième chapitre de même que les instruments de mesures, la procédure de recrutement et de collecte des données, les considérations éthiques et le plan d'analyse. Dans le cinquième chapitre, les résultats sont énumérés après une présentation détaillée de l'échantillon et des interventions observées. Enfin, le sixième et dernier chapitre consiste en la discussion de ces résultats de par l'interprétation des données statistiques avant de poursuivre avec diverses recommandations pour le GRIS-Montréal, le personnel scolaire et le Ministère de l'éducation. S'en suit l'analyse des forces et des limites de l'étude de même que la présentation de recommandations pour les futures évaluations.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente une description de la prévalence de l'homophobie et de ses conséquences sur les élèves du secondaire. Ensuite, différentes stratégies de prévention sont abordées, dont l'intervention sociale par le témoignage de l'organisme GRIS-Montréal qui est au cœur de cette étude évaluative. Le chapitre se conclut par la démonstration de la pertinence de procéder à l'évaluation de l'intervention du GRIS-Montréal.

### 1.1 Prévalence de l'homophobie en milieu scolaire

Encore aujourd'hui, bon nombre de jeunes rapportent avoir été témoins ou victimes d'insultes ou d'actes discriminatoires sur la base de l'orientation sexuelle réelle ou présumée. Par exemple, 86,5 % des élèves du secondaire affirment entendre souvent ou occasionnellement des remarques négatives ou discréditant ce qui est associé à la diversité sexuelle. Aussi, 67,2 % des élèves rapportent entendre des insultes homophobes et 38,6 % disent avoir été victimes d'au moins un incident à caractère homophobe (Chamberland *et al.*, 2010). Ce constat est corroboré par Richard *et al.* (2015) qui indiquent que les élèves perçus comme étant LGBT sont victimes d'intimidation et d'injures homophobes de façon quotidienne. En effet, l'homophobie

étant souvent liée à des préjugés liés au genre et à l'expression de genre (Chamberland et Thérout-Séguin, 2014), la non-conformité de genre, c'est-à-dire l'expression de genre jugée non conforme aux stéréotypes sociosexuels traditionnels (Boucher *et al.*, 2013), est associée à une plus grande victimisation, et ce, peu importe l'orientation sexuelle réelle de la personne (Cénat *et al.*, 2015; Kosciw *et al.*, 2014; Richard *et al.*, 2015). De même, les jeunes LGBTQ rapportent toujours plus de discrimination et de victimisation que les jeunes hétérosexuel.les (Blais *et al.*, 2013).

## 1.2 Conséquences de l'homophobie

Bien évidemment, cette homophobie endémique n'est pas sans conséquence. Les jeunes LGBTQ victimisé.es sont plus nombreux et nombreuses que les autres groupes d'élèves à s'absenter et à vouloir changer d'école (Aragon *et al.*, 2014; Chamberland *et al.*, 2013). Chez les jeunes LGBTQ, une plus grande victimisation est aussi liée à de moins bons résultats scolaires et à une plus faible intention de terminer leurs études secondaires et de poursuivre des études supérieures (Aragon *et al.*, 2014). Par ailleurs, la victimisation homophobe est associée à une plus grande détresse psychologique (Bergeron *et al.*, 2015).

Par contre, les conséquences de l'homophobie ne sont pas limitées à la victimisation homophobe. En effet, plusieurs élèves LGBTQ, qu'il.les soient victimisé.es ou non, mentionnent vivre des difficultés psychologiques, comme des troubles anxieux, une faible estime de soi ou des troubles de l'humeur (Bergeron *et al.*, 2015), avoir recours aux drogues ou aux médicaments pour se sentir mieux, ou même « avoir eu des idées suicidaires ou avoir fait une tentative de suicide » (Chamberland *et al.*, 2010). Les prévalences de détresse psychologique et de faible estime de soi sont aussi significativement plus élevées chez les élèves bisexuel.les que chez les élèves

hétérosexuel.les et les élèves LGBTQ rapportent également plus d'idéations suicidaires que leurs camarades hétérosexuel.les (Bergeron *et al.*, 2015; Cénat *et al.*, 2015). Aussi, lorsque comparé.es aux élèves homosexuel.les, bisexuel.les et hétérosexuel.les, les élèves en questionnement déclarent se sentir moins en sécurité à l'école et obtenir de moins bons résultats scolaires (Boucher *et al.*, 2013). Ces plus grandes prévalences chez les jeunes de minorités sexuelles peuvent notamment s'expliquer par le stress minoritaire et la conscience du stigmatisme associé au fait de ne pas être hétérosexuel.le et par l'homonégativité intériorisée, c'est-à-dire l'intériorisation des attitudes négatives associées à la diversité sexuelle (Berghe *et al.*, 2010; Strizzi *et al.*, 2016).

### 1.3 Importance des stratégies préventives

Lorsque vient le temps de lutter contre l'homophobie et de sensibiliser les jeunes à la diversité sexuelle, les façons de procéder sont diverses : éducation à la sexualité; curriculum scolaire incluant des films ou des lectures traitant de la diversité sexuelle; et bien d'autres (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016, 2018b; Thibault *et al.*, 2013). Brown *et al.* (2003) ont identifié quatre types de stratégies d'intervention visant la réduction de la stigmatisation : les approches de counseling, l'acquisition de compétences (*skill building*), les approches informatives et les interventions par le contact ou par l'interaction. La première stratégie est principalement centrée sur l'aide et le soutien envers les personnes stigmatisées plutôt que sur la prévention alors que la stratégie d'acquisition de compétences est surtout liée à la réduction des comportements discriminatoires par l'apprentissage de comportements de *coping* à employer par les personnes effectuant la stigmatisation et la discrimination. En ce qui concerne les approches informatives et les interventions par le contact, les auteurs et autrices indiquent qu'elles ont le potentiel de prévenir la stigmatisation grâce à la démystification et la création d'un lien empathique.

Cependant, comme le mentionne Richard (2014), les actions entreprises dans le milieu scolaire sont généralement centrées sur la lutte et la sensibilisation à l'homophobie plutôt que sur le travail visant à enrayer les facteurs à la source même de cette homophobie dont « la méconnaissance des réalités des personnes de minorités sexuelles » (p.17). Ainsi, les interventions basées sur le contact avec des personnes stigmatisées permettent de réduire les préjugés et la discrimination à l'égard de ces dernières et de leur différence (Cook *et al.*, 2014; Corrigan, 2012; Martínez-Hidalgo *et al.*, 2018). Selon Brown *et al.* (2003), une intervention où la population peut entrer en contact avec des personnes faisant partie d'un groupe stigmatisé, comme une personne séropositive dans ce cas-ci, permet, du moins en théorie, de créer un lien empathique dans un but de démystification et de réduction des préjugés envers le groupe stigmatisé. Les autrices indiquent que l'intervention par le contact est « l'une des approches les plus prometteuses » (p.65) provoquant un impact significatif, en ajoutant toutefois que sans la jumeler à une intervention informative, ce mode d'intervention ne produisait d'effets qu'à court terme. De plus, l'intervention d'approche informative entraînait un effet significativement plus positif lorsqu'elle était faite par une personne dévoilant son statut séropositif, comparativement à une intervention où cette même personne ne dévoilait pas son statut sérologique. C'est en s'appuyant sur les théories de l'intervention par le témoignage que l'organisme GRIS-Montréal démystifie l'orientation sexuelle depuis bientôt 30 ans à travers le Québec, dont à Montréal.

## 1.4 Le GRIS-Montréal

### 1.4.1 Présentation de l'organisme

Depuis sa fondation en 1987, alors connu sous le nom de Comité d'Intervention Sociale jusqu'en 1994 où il deviendra le GRIS-Montréal, l'organisme communautaire visite les élèves du secondaire afin de répondre à toutes leurs questions concernant la diversité sexuelle. Au fil des années, l'organisme s'est étendu géographiquement en ouvrant d'autres GRIS au Québec, dont l'acronyme signifie cette fois Groupe Régional d'Intervention Sociale : GRIS-Québec (1997), GRIS Chaudière-Appalaches (1998), GRIS-Mauricie/Centre-du-Québec (2008) et GRIS-Estrie (2014). Aussi, l'intervention n'a plus seulement lieu dans les écoles secondaires, mais aussi dans les écoles primaires, les collèges (CÉGEP), les universités, les maisons de jeunes, les lieux de travail et les résidences pour aîné.es. De plus, bien que l'intervention fût d'abord concentrée sur le vécu des personnes homosexuelles, le GRIS-Montréal a depuis élargi sa mission en incluant la bisexualité en 2009, puis la pansexualité en 2017. Aussi, l'organisme développe présentement un nouveau volet consacré à la diversité de genre. Au cours de sa première année d'existence, le GRIS-Montréal avait effectué son intervention à 49 reprises. Près de 35 ans plus tard, l'organisme communautaire montréalais rencontre maintenant plus d'un millier de groupes par année, rejoignant ainsi plus de 27 000 personnes chaque année (GRIS-Montréal, 2018; Vallerand *et al.*, 2018).

#### 1.4.2 Objectifs d'intervention de l'organisme

Tel qu'indiqué sur son site Web, le GRIS-Montréal poursuit trois objectifs généraux, soit la « [démystification de] la diversité sexuelle et de genre au sein de la société en général », la réalisation de travaux de recherche en lien avec la démystification et l'orientation vers des ressources externes lorsque des personnes en expriment le besoin ([www.gris.ca](http://www.gris.ca)). De plus, l'organisme communautaire énumère quatre objectifs spécifiques liés à son intervention basée sur le témoignage dans les écoles. Premièrement, l'intervention vise à favoriser le développement de l'estime de soi des jeunes en questionnement ou en processus d'affirmation de soi de même qu'à contribuer à des attitudes plus positives chez les jeunes qui les entourent. Deuxièmement, elle vise aussi à « développer une compétence de démystification » ([www.gris.ca](http://www.gris.ca)) en ce sens où la démystification se poursuivrait dans le milieu des jeunes rencontrés par leur entremise. Le troisième objectif spécifique consiste à favoriser le développement de nouvelles habiletés d'intervention chez les professionnel.les par la transmission d'un processus d'éducation. Enfin, la diffusion de son expertise dans les réseaux communautaires et publics constitue le dernier objectif spécifique du GRIS-Montréal. Parmi ces multiples objectifs, seuls le premier objectif général et les deux premiers objectifs spécifiques concernent directement l'intervention en classe. La présente démarche d'évaluation porte sur le premier objectif général et sur une partie du premier objectif spécifique, soit la contribution à des attitudes plus positives chez les jeunes rencontrés.

### 1.4.3 Intervention sociale basée sur le témoignage

L'intervention du GRIS-Montréal est toujours offerte selon le même modèle : plutôt que de faire une présentation magistrale sur la diversité sexuelle, les deux intervenant.es, un homme et une femme dans la mesure du possible, utilisent le temps alloué pour répondre aux questions des élèves. En effet, après une courte introduction incluant leur nom, leur âge, leur orientation sexuelle, l'âge de leur sortie du placard, leur profession et leurs loisirs, les intervenant.es laissent la parole aux élèves qui peuvent alors poser toutes leurs questions concernant les personnes LGB et la diversité sexuelle. Les intervenant.es répondent alors en se basant sur leur propre vécu ou sur le vécu d'un.e proche.

Avant de pouvoir intervenir en classe, les intervenant.es doivent avoir suivi et réussi une formation intensive de trois jours au cours de laquelle illes ont appris à déceler les différents préjugés sous-jacents aux questions afin de les combattre directement. Aussi, sans censurer leur témoignage, la formation leur permet d'apprendre à éviter certaines formulations qui pourraient favoriser la transmission de nouveaux préjugés. En plus de ces trois journées intensives d'apprentissage, l'organisme offre diverses formations dites continues tout au long de l'année. Ces ateliers d'un soir portent sur une variété de sujets choisis tels que l'identité de genre, l'asexualité ou les ligues de sport LGBTQ+ ou sur les questions les plus fréquemment posées par les personnes assistant à une intervention du GRIS-Montréal. Ces soirées plus informelles permettent alors aux membres de s'informer sur des sujets qu'illes connaissent un peu moins afin de mieux les outiller pour leur intervention en classe en leur offrant des connaissances et des anecdotes qui leur permettront de répondre aux questions qui les concernent peut-être moins. Généralement, les formations continues du GRIS-Montréal suivent la même formule que leur intervention en classe, c'est-à-dire que les

membres se trouvent face à des personnes concernées par le sujet du jour et peuvent leur poser différentes questions.

#### 1.4.4 La recherche au GRIS-Montréal

En plus d'effectuer l'intervention sociale décrite précédemment, le GRIS-Montréal dispose aussi d'un comité de recherche. Celui-ci évalue, depuis 1998, l'intervention en classe au moyen de questionnaires courts (Charbonneau *et al.*, 2016; Vallerand *et al.*, 2018). Les élèves répondent à la première page du questionnaire avant l'entrée des intervenant.es, puis aux deux dernières pages dans les dernières minutes de la période, immédiatement après l'intervention. Les deux premières pages sont en tous points identiques afin de mesurer un changement potentiel dans leurs attitudes avant et après l'exposition à des personnes de la diversité sexuelle. Quant à elle, la troisième page est composée de questions sociodémographiques concernant l'âge, la religion d'appartenance, l'identité de genre et l'orientation sexuelle des élèves. Cette dernière page contient aussi une liste de liens interpersonnels (p. ex. mère, sœur, cousin, ami) et les élèves cochent le lien qui les unit à chaque personne LGB de leur entourage.

#### 1.5 Pertinence de l'évaluation de l'intervention du GRIS-Montréal

Dans le contexte scolaire québécois actuel, où l'on assiste à un retour de l'éducation à la sexualité par la mise en place de contenus obligatoires, l'intervention du GRIS-Montréal constitue une valeur ajoutée en ce qui a trait à l'atteinte des objectifs en matière d'éducation à la sexualité. En effet, les notions du genre et de l'orientation

sexuelle sont abordées à plusieurs reprises tout au long du parcours scolaire, et ce, dès la première année du primaire (MEES, 2018a, 2018b). Aussi, le programme d'éducation à la sexualité du MEES vise entre autres à permettre aux élèves de mieux se connaître, de réfléchir aux enjeux que représentent les stéréotypes sexuels, d'être moins vulnérable à la discrimination basée sur l'orientation sexuelle et sur le genre et de développer des attitudes respectueuses envers la diversité sexuelle et de genre (MEES, s. d.). Il est reconnu que l'éducation à la sexualité puisse potentiellement contribuer à réduire les préjugés et la discrimination à l'égard des personnes de minorités sexuelles (Cyr, 2016). Toutefois, les enseignant.es de science et technologie, qui reçoivent souvent la responsabilité de l'éducation à la sexualité, ne sont pas nécessairement toujours à l'aise de discuter de la sexualité dans une orientation personnelle, c'est-à-dire la sphère ayant trait à l'orientation sexuelle et aux expériences personnelles. (Cyr, 2016). Aussi, plusieurs considèrent que cette part de l'éducation à la sexualité ne correspond pas à leurs tâches, contrairement aux aspects biologiques de la sexualité humaine par exemple. Or, en mettant l'accent sur la biologie aux dépens des sphères personnelles et sociales, Cyr (2016) remarque une tendance hétérosexiste à présenter l'hétérosexualité comme étant « naturelle » en opposition à toute orientation sexuelle ne menant pas à la reproduction. Il observe également que la distinction entre le sexe assigné à la naissance et le genre est parfois floue dans les enseignements en raison d'une conception hétéronormative. Cyr (2016) conclut en pointant le manque, voire l'absence de formation reçue par les enseignants en ce qui concerne l'éducation à la sexualité. Pour cette raison, faire appel aux sexologues pourrait être un atout considérable dans la lutte aux préjugés à l'égard des minorités sexuelles étant donné leur formation et leur aisance à aborder divers enjeux relatifs à la sexualité.

De même, l'intervention par le témoignage du GRIS-Montréal peut s'ajouter aux enseignements plus théoriques en présentant le vécu de personnes LGBTQ+. Les intervenant.es du GRIS-Montréal étant formé.es pour discuter avec aisance de leurs

expériences personnelles, illes pourraient facilement prendre part à l'éducation à la sexualité en apportant des réponses plus personnelles aux questionnements des élèves. En effet, il a été démontré que le contact avec une personne faisant partie d'un groupe stigmatisé contribuait à réduire les préjugés à l'égard de ce groupe (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2016; Paluck *et al.*, 2018; Pettigrew et Tropp, 2006). Cependant, comme l'indiquent Nation *et al.* (2003), le fondement théorique à la base d'un programme de prévention ne garantit pas le succès dudit programme. Par conséquent, afin de mieux intervenir et donc de mieux prévenir la discrimination en milieu scolaire, il est nécessaire de déterminer l'efficacité des programmes mis en place (Nation *et al.*, 2003).

Bien que le comité de recherche du GRIS-Montréal procède à l'évaluation constante de l'effet de l'intervention sur les attitudes des jeunes rencontrés depuis un peu plus de quinze ans, celle-ci se limite à l'effet à très court terme, soit immédiatement après l'intervention (Charbonneau *et al.*, 2016). De surcroît, à l'instar de l'étude de Richard *et al.* (2015) sur les effets à moyen terme de l'intervention, ces évaluations se sont toutes concentrées sur les élèves assistant à l'intervention du GRIS-Montréal, sans les comparer à des élèves qui n'y seraient pas exposés, ce qui constitue une limite importante (Charbonneau *et al.*, 2016; Vallerand *et al.*, 2018).

La présente étude vise donc à évaluer les effets à moyen terme de l'intervention du GRIS-Montréal sur les niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme, d'hétéronormativité et d'homonégativité intériorisée des jeunes rencontrés en les comparant à des jeunes n'ayant pas reçu l'intervention de l'organisme. Cela permettra notamment d'améliorer les connaissances sur l'efficacité d'une intervention de démystification basée sur le témoignage telles qu'effectuée par le GRIS-Montréal, ce qui servira non seulement aux décideurs et décideuses dans les domaines de la prévention et de la sensibilisation à la diversité sexuelle en milieu scolaire, mais aussi aux intervenant.es. En effet, les comités de formation et de démystification du GRIS-Montréal pourront alors profiter

des résultats pour modifier certaines pratiques, si nécessaire, comme cela s'est déjà produit par le passé lorsque l'étude de Richard *et al.* (2015) avait révélé le malaise de certain.es élèves face aux questions sur la sexualité (Vallerand *et al.*, 2016). L'organisme avait alors demandé à ses intervenant.es de répondre progressivement à ces questions en portant attention au niveau d'aise des élèves plutôt que d'aller directement dans le vif du sujet. Aussi, lorsqu'on les questionne sur le sujet, l'un des éléments qui ressort principalement des commentaires des personnes présentant un témoignage est qu'elles ne connaissent pas l'effet réel de celui-ci en ce qui concerne les préjugés et les stéréotypes (Charlebois, 2012; Mensah, 2016; Petit et Richard, 2012). Ainsi, l'évaluation de l'intervention permettra non seulement d'assurer la qualité de l'intervention à laquelle les jeunes de la grande région de Montréal participent, mais aussi d'offrir une rétroaction aux personnes qui offrent leur temps bénévolement quant à l'effet réel de leurs témoignages.

Ce mémoire se veut donc être un moyen de participer à la recherche scientifique et sexologique et à des changements sociaux en contribuant à l'identification et à la bonification des interventions visant à réduire les préjugés à l'égard de la communauté LGBTQ+.

## CHAPITRE II

### ÉTAT DES CONNAISSANCES

Ce second chapitre débute par une définition générale des concepts constituant la base du présent mémoire en tant que cibles de l'intervention du GRIS-Montréal. Puis, les caractéristiques relatives aux participant.es qui pourraient influencer les résultats sont présentées. Le chapitre se poursuit par un compte-rendu des facteurs propices au succès d'une intervention de prévention de même que des effets iatrogènes et collatéraux pouvant découler d'une telle intervention. Puis, quelques études ayant évalué l'effet d'interventions par le témoignage sur les préjugés à l'égard de divers groupes stigmatisés, dont trois études liées au GRIS-Montréal, sont présentées. Enfin, les limites de ces études sont examinées afin de pouvoir y pallier dans la présente étude.

#### 2.1 Les concepts analysés

Comme l'indique Bastien Charlebois (2011), se limiter à l'homophobie ne permet de s'attarder qu'à la partie visible du problème, soit la violence, qu'elle soit physique, verbale, sexuelle ou sociale. En effet, cela laisse de côté toutes les attitudes valorisant l'hétérosexualité et la considérant comme l'orientation sexuelle naturelle. Aussi, Chamberland et Thérroux-Séguin (2014) soutiennent que l'homophobie peut s'étudier

dans une approche intersectionnelle étant donné les « situations d'interdépendance des systèmes normatifs » (p.85). Ainsi, il serait pertinent de tenir compte de l'hétérosexisme, c'est-à-dire l'« ensemble de croyances qui valorisent l'hétérosexualité, notamment en la présument comme naturelle et supérieure, tout en déniaut, dénigrant ou stigmatisant les autres sexualités » (Chamberland et Thérout-Séguin, 2014, p. 85) et de l'hétéronormativité, selon laquelle le sexe assigné à la naissance, le genre auquel on s'identifie et l'orientation sexuelle sont dichotomiques et « forment un tout cohérent et inséparable, qui présuppose un rapport causal ou d'adéquation absolue entre elles » (Chamberland et Thérout-Séguin, 2014, p. 90). Par exemple, selon les croyances hétéronormatives, une personne à qui l'on assigne le sexe féminin à naissance s'identifierait nécessairement comme une femme et serait nécessairement attirée par les hommes. Enfin, il serait intéressant d'observer l'effet que peut avoir l'intervention sur la perception qu'ont les jeunes LGBTQ de leur propre orientation sexuelle à l'aide du concept d'homonégativité intériorisée, c'est-à-dire les « attitudes négatives intériorisées envers l'homosexualité qu'adoptent souvent les gais et lesbiennes en raison de leur croissance dans une société hétérosexiste et antigay » (Mayfield, 2001, traduction libre<sup>2</sup>, p. 53-54). Ces quatre variables seront précisées et conceptualisées dans le troisième chapitre.

### 2.1.1 Homophobie

Tout d'abord, il apparaît important de préciser que le concept d'homophobie ne se comprend pas uniquement en tant que peur des personnes homosexuelles de façon individuelle, mais également comme une peur de l'homosexualité comme une

---

<sup>2</sup> « the internalized negative attitudes toward homosexuality that gay men and lesbians often initially adopt as a consequence of growing up in a heterosexist and antigay society »

menace à la conception traditionnelle de la famille nucléaire procréatrice et à la société, advenant son universalité (Bolen et McGreehan, 2016).

Le concept d'homophobie sociale, tel que défini par Bolen et McGreehan (2016), réfère aux manifestations ouvertes d'attitudes négatives à l'égard de sexualités et de personnes non hétérosexuelles (p. ex. insultes, évitement, exclusion). Ces actes peuvent être tout autant dirigés vers des personnes de toute orientation sexuelle, incluant l'hétérosexualité, puisqu'ils visent l'orientation sexuelle perçue plutôt que réelle. Une personne hétérosexuelle peut donc être victime d'homophobie dans la mesure où elle serait perçue comme potentiellement non hétérosexuelle ou si elle ne répond pas aux exigences des normes de genre (Bolen et McGreehan, 2016; Feinstein, 2016; Poteat, 2016). Quant à O'Donohue et Caselles (1993), elles définissent l'homophobie en fonction des trois types de réactions possibles face à l'homosexualité, soit celles dites émotionnelles, cognitives et comportementales. Les réactions émotionnelles sont involontaires et incluent des changements physiologiques, des sentiments ou des comportements expressifs. Elles peuvent être positives (p. ex. joie), neutres (p. ex. curiosité) ou négatives (p. ex. haine). Les réactions cognitives réfèrent quant à elles aux croyances morales (p. ex. l'homosexualité est un péché), esthétiques (p. ex. un baiser entre deux hommes est dégoûtant), politiques (p. ex. les homosexuel.les devraient pouvoir adopter) ou liées aux connaissances générales (p. ex. les hommes homosexuels sont plus à risque de contracter le VIH/sida), et ce, sans qu'elles ne soient nécessairement véridiques ou fondées. Enfin, les réactions comportementales sont les comportements de fuite, d'approche ou de combat face à ce qui est lié à l'homosexualité (O'Donohue et Caselles, 1993).

### 2.1.2 Hétéronormativité

L'hétéronormativité réfère aux croyances selon lesquelles l'hétérosexualité est la norme et le point de référence (Bastien Charlebois, 2007; Habarth, 2015; Jeppesen, 2016). Habarth (2015) définit précisément l'hétéronormativité comme « la conformité forcée aux rôles hétérosexuels culturellement déterminés et aux hypothèses posant l'hétérosexualité comme *naturelle* ou *normale* » (traduction libre<sup>3</sup>, p.1). À cet égard, il convient de préciser que les rôles hétérosexuels réfèrent aux attirances hétérosexuelles, mais également à toute binarité sexuelle ou de genre puisque le concept d'hétéronormativité s'observe par les présomptions d'hétérosexualité et de cisgenralité. En effet, dès sa naissance, un sexe est assigné à une personne, généralement en fonction des organes génitaux externes, et il est attendu qu'elle s'identifiera nécessairement en concordance avec cette assignation et qu'elle sera nécessairement attirée par des personnes de « l'autre » sexe (Jeppesen, 2016). Par extension, il sera également attendu de cette personne qu'elle performe son genre en agissant tel qu'il est attendu d'elle en fonction du sexe qui lui a été assigné, selon les normes sociales en vigueur. Toutes les normes sociales associées à l'hétérosexualité, telles que le mariage monogame et la procréation, sont également comprises dans le concept d'hétéronormativité.

Lorsque les relations non hétérosexuelles sont reconnues, l'hétéronormativité s'observe souvent par le fait qu'il est attendu de retrouver, au sein d'une telle relation, une personne plus « féminine » alors que l'autre serait davantage « masculine ». Ce faisant, la norme serait partiellement préservée par la présence de la binarité masculinité-féminité, qui réfère aux caractéristiques attendues de chacun de ces genres (Jeppesen, 2016). Même en l'absence de tels stéréotypes, il est possible de

---

<sup>3</sup> « the enforced compliance with culturally determined heterosexual roles and assumptions about heterosexuality as “natural” or “normal” »

constater l'hétéronormativité dans certains contextes, tels que l'éducation sexuelle, où les sexualités et les personnes non hétérosexuelles sont incluses, mais représentées comme un *autre* par rapport à l'hétérosexualité (Allen, 2016).

La conformité aux rôles hétérosexuels définie par Habarth (2015) se fait à travers deux dimensions : les croyances essentialistes et binaires relatives au sexe et au genre, et les attitudes comportementales normatives. La première de ces dimensions réfère à la croyance en des catégorisations binaires du genre et du sexe, déterminées biologiquement et indiscernables l'une de l'autre. Cela consiste donc à croire que les humains sont biologiquement catégorisés en tant qu'homme ou femme et que les hommes font naturellement preuve de masculinité et les femmes, de féminité. Les attitudes comportementales normatives, quant à elles, sont les comportements qui sont attendus des femmes et des hommes dans les relations romantiques et sexuelles, comme la croyance selon laquelle les hommes doivent être entreprenants et les femmes, passives (Habarth, 2015).

### 2.1.3 Hétérosexisme

Dans un même ordre d'idées, l'hétérosexisme consiste en l'infériorisation des attirances et des identités non hétérosexuelles par rapport à l'hétérosexualité. Alors que l'hétéronormativité réfère aux croyances situant l'hétérosexualité en tant que norme et à son imposition, l'hétérosexisme se rapporte à l'ostracisation et à la marginalisation des personnes dont la sexualité, l'identité ou l'expression de genre dévient de cette norme (Richard, 2014). Cette marginalisation peut se faire ouvertement ou simplement en omettant la mention de toute autre orientation sexuelle ou identité (Bastien Charlebois, 2007). De cette distinction entre l'hétérosexualité et les autres sexualités émerge le concept de privilège hétérosexuel qui réfère aux

avantages invisibles accordés aux personnes hétérosexuelles ou présumées comme tel (Jeppesen, 2016). Par exemple, une marque d'affection en public peut être considérée sexuelle lorsqu'il s'agit d'un couple non hétérosexuel alors qu'elle serait acceptable et normale pour un couple hétérosexuel (Whitman et Nadal, 2016). Cette distinction mène à « l'injonction au silence ou à la discrétion adressée aux gays et aux lesbiennes sous prétexte que la sexualité relève de la vie privée » (Chamberland, 2019, p.2).

Walls (2008) critique l'utilisation actuelle de l'hétérosexisme qualifié d'hostile (qu'il nomme aussi « old-fashioned ») qu'il définit comme « les attitudes négatives, les mythes et les croyances qui visent à nier, dénigrer, stigmatiser et/ou ségréguer toute forme de comportement, d'identité, de relation, ou de communauté non hétérosexuelle » (traduction libre<sup>4</sup>, p.27). Cette définition est basée sur celle de Herek (1992, cité dans Walls, 2008) à laquelle Walls (2008) a ajouté le concept de ségrégation. L'association entre l'homosexualité et la pédophilie est un exemple de l'hétérosexisme hostile, qui est moins répandu que par le passé. Les plus jeunes générations ayant plutôt tendance à faire preuve d'un hétérosexisme plus subtil, Walls (2008) en vient à conceptualiser l'hétérosexisme moderne en quatre dimensions distinctes : paternaliste (*paternalistic*), aversif (*aversive*), amnésique (*amnesic*) et stéréotypé positif (*positive stereotypic*). Ces formes d'hétérosexisme moderne comportent toujours les éléments de la définition de l'hétérosexisme hostile, mais certaines particularités les différencient de ce dernier.

D'abord, l'hétérosexisme paternaliste consiste à afficher des attitudes neutres ou positives à l'égard des personnes de minorités sexuelles et à exprimer un souci pour leur bien-être tout en considérant que l'hétérosexualité est préférable aux autres orientations sexuelles. Ainsi, une personne pourrait affirmer être à l'aise avec l'homosexualité d'un collègue, mais serait inquiète à l'idée d'avoir un enfant

---

<sup>4</sup> « negative attitudes, myths and beliefs that function by denying, denigrating, stigmatizing and/or segregating any nonheterosexual form of behavior, identity, relationship, or community »

homosexuel, ce qu'elle expliquerait vraisemblablement par une inquiétude à le voir grandir dans une société injuste. Ensuite, l'hétérosexisme aversif réfère aux « attitudes, aux mythes et aux croyances qui écartent, déprécient ou qui ne tiennent pas compte de l'impact de l'orientation sexuelle sur les opportunités de vie » (Walls, 2008, traduction libre<sup>5</sup>, p. 46). Il s'agit, par exemple, d'affirmer que le mouvement LGBTQ+ fait trop de demandes ou qu'on y accorde trop d'importance. L'hétérosexisme amnésique, quant à lui, consiste à nier que l'orientation sexuelle d'un individu puisse avoir un impact sur ses opportunités de vie. Cela semble identique à l'hétérosexisme aversif, mais ce dernier nie l'importance de la discrimination homophobe sur les opportunités de vie, mais pas son existence. Si un individu affirme que les personnes de minorités sexuelles ne sont plus du tout discriminées, il s'agit donc d'hétérosexisme amnésique. Enfin, l'hétérosexisme stéréotypé positif se manifeste par des attitudes positives à l'égard des personnes de minorités sexuelles et une appréciation des caractéristiques stéréotypées qui leur sont associées (p. ex. les gais sont doués pour la décoration). Cette quatrième dimension de l'hétérosexisme moderne renforce donc les stéréotypes de genre en valorisant la non-conformité de genre des personnes de minorités sexuelles. Cette dernière façon de voir la diversité sexuelle se rapproche de l'hétéronormativité.

Borillo (2000) relie l'hétérosexisme à l'homophobie en affirmant que « s'ils ne se confondent pas, l'un ne peut pas se concevoir indépendamment de l'autre » (p.25). Il précise également que si ces deux concepts sont liés l'un à l'autre, ils ne sont pas nécessairement indissociables (Borillo, 2000). Il est ainsi possible d'inférioriser la non hétérosexualité sans faire preuve d'une hostilité manifeste envers les personnes non hétérosexuelles. L'hétérosexisme est davantage subtil et systémique que l'homophobie : il amène à occulter la diversité sexuelle en présentant l'hétérosexualité comme l'unique sexualité possible. Tel que mentionné

---

<sup>5</sup> « attitudes, myths, and beliefs that dismiss, belittle, or disregard the impact of sexual orientation on life chances

précédemment, cette invisibilisation des réalités et des personnes non hétérosexuelles peut notamment s'observer par la présomption de l'hétérosexualité, tant dans les politiques institutionnelles que dans les conversations quotidiennes. Par exemple, on peut noter la surreprésentation de l'hétérosexualité dans les produits culturels, les formulaires genrés où les couples et parents LGBTQ+ sont invisibilisés ou encore l'hétérosexualisation d'autrui dans nos échanges courants.

#### 2.1.4 Homonégativité intériorisée

Comme son nom l'indique, l'homonégativité intériorisée réfère au fait, pour une personne LGBTQ+, d'avoir intériorisé les attitudes négatives à l'égard des sexualités et des personnes non hétérosexuelles. Ainsi, la personne en vient à partager ces attitudes en se dénigrant elle-même et en attribuant ses difficultés à son orientation sexuelle plutôt qu'à la stigmatisation vécue de la part des autres (Bruce, 2016). Feinstein (2016) précise qu'il n'est pas nécessaire d'avoir vécu de la discrimination précisément dirigée vers soi pour intérioriser ces attitudes négatives : le simple fait de vivre dans un milieu ou une société où la diversité sexuelle est rejetée peut suffire. En raison de cette intériorisation, la personne LGBTQ+ peut alors tenter de masquer certaines caractéristiques (p. ex. traits de personnalité, goûts vestimentaires, intérêts) qui pourraient être associées à la non hétérosexualité (Bruce, 2016; Feinstein, 2016). Dans un contexte où une personne reconnaît ses attirances plutôt que de les nier et qu'elle développe une relation avec une personne du même genre, elle peut tout de même avoir intériorisé des croyances négatives. Cela peut alors amener la personne à cacher l'existence de cette relation ou le genre de la ou du partenaire. Aussi, il est possible qu'elle dévalorise sa relation en la considérant moins importante et moins valide qu'une relation hétérosexuelle (Feinstein, 2016).

Selon Currie *et al.* (2004), dont les recherches portaient sur les hommes gais, l'homonégativité intériorisée se divise en trois dimensions : l'identification publique comme homosexuel, l'aise sexuelle et l'aise sociale avec les hommes gais. L'identification publique réfère au fait, pour un homme, d'être à l'aise à l'idée que les gens le sachent ou le soupçonnent d'être homosexuel. L'aise sexuelle concerne les croyances et préjugés quant à la sexualité des hommes gais (p. ex. ils sont incapables d'être en relation amoureuse de longue durée) et l'aise sociale mesure le niveau d'aise dans une situation d'interaction ou de proximité avec des hommes gais (p. ex. être à l'aise dans un bar gai).

## 2.2 Les prédicteurs d'attitudes négatives à l'égard de la diversité sexuelle

Plusieurs études ayant trait aux attitudes négatives à l'égard des personnes de minorités sexuelles ont identifié certains facteurs corrélés à ces attitudes. Ces différentes variables sont donc susceptibles d'influencer les effets d'une intervention visant à modifier ces mêmes attitudes.

### 2.2.1 L'orientation sexuelle, le genre et l'adhésion aux normes de genre

Les personnes hétérosexuelles présenteraient un plus haut niveau d'hétéronormativité que les personnes de minorités sexuelles (Habarth, 2015). Aussi, elles affichent généralement un niveau d'aise significativement plus faible envers les lesbiennes et les gais que les personnes de minorités sexuelles (Vallerand *et al.*, 2018).

On peut comprendre cette tendance à partir du concept d'hétéronormativité qui amène également le concept de la contrainte à l'hétérosexualité qui réfère à la croyance généralisée dans la société selon laquelle les hommes sont attirés biologiquement par les femmes et vice-versa (Rich, 1980). Ainsi, la notion de genre est étroitement liée au concept de l'orientation sexuelle en ce sens où en plus d'être considéré naturellement associé au sexe qui lui est assigné à la naissance, le genre d'une personne impliquerait nécessairement l'attraction envers les personnes du sexe et du genre qui lui sont opposés (Rubin, 1975). Compte tenu que ces façons de penser l'être humain et sa sexualité sont inculquées très tôt dans la vie, il serait attendu que les personnes hétérosexuelles soient moins réceptives à l'intervention puisque celle-ci contredit, du moins en partie, ces apprentissages profondément ancrés. À l'inverse, en vivant leur sexualité à contre-courant de ce qui est attendu d'elles, les personnes non hétérosexuelles peuvent avoir déjà débuté une réflexion en ce qui a trait aux croyances hétéronormatives (Johns, 2016). Ainsi, ces personnes pourraient être davantage ouvertes aux discours des intervenant.es.

Similairement, il a été maintes fois démontré que les hommes affichent des attitudes plus négatives que les femmes envers la diversité sexuelle (Baunach, 2012; Charbonneau *et al.*, 2016; Engstrom et Sedlacek, 1997; Paul-Hus, 2016; Slenders *et al.*, 2014; Vallerand *et al.*, 2018; van den Akker *et al.*, 2013; Walls, 2008). Plus spécifiquement, une personne est généralement moins à l'aise face à l'homosexualité d'individus du même genre qu'elle (Monto et Supinski, 2014), mais cette différence est d'autant plus marquée en ce qui concerne les attitudes des hommes envers l'homosexualité masculine (Charbonneau *et al.*, 2016; Herek, 1988). Comme les femmes démontrent habituellement des attitudes plus positives à l'égard de la diversité sexuelle, il se peut qu'elles soient également plus susceptibles de modifier leurs croyances et leurs préjugés.

Cela est d'autant plus probable que les définitions même de la masculinité et de la féminité, telles qu'elles sont représentées traditionnellement, impliquent le rejet de toute forme de caractéristiques associées à l'autre genre (Connell, 1987; Rubin, 1975). Connell (1987) précise que la composante principale de la masculinité hégémonique, c'est-à-dire la masculinité ayant une *ascendance sociale* sur les autres formes de masculinité *subordonnées* dans une société donnée, est l'hétérosexualité alors qu'à l'inverse, l'une des formes majeures de masculinité subordonnée est l'homosexualité. En effet, comme il a été démontré précédemment, les attirances sexuelles envers des hommes peuvent être aisément comprises comme *féminines* en elles-mêmes, et les attirances envers les femmes comme *masculines*, étant donné le caractère inné attribué aux attirances hétérosexuelles (Johns, 2016). De surcroît, les hommes adhérant aux normes de genre, ou tant d'y adhérer, sont plus à risque d'afficher des attitudes négatives à l'égard des personnes non hétérosexuelles, mais particulièrement des hommes non hétérosexuels par subordination de toute forme de masculinité s'écartant de la masculinité hégémonique (Connell, 1987). Ainsi, une personne ayant des attirances non hétérosexuelles serait plus à même d'explorer les différentes façons d'exprimer son genre. De plus, indépendamment de l'orientation sexuelle, il pourrait être attendu que les personnes adhérant moins aux normes de genre présenteraient également des attitudes plus positives face à la diversité sexuelle et seraient potentiellement plus enclines à remettre leurs préconceptions en question.

### 2.2.2 La connaissance de personnes non hétérosexuelles

Pour une personne hétérosexuelle, le fait de connaître une personne homosexuelle, même s'il s'agit d'interactions impersonnelles, est corrélé à des attitudes plus positives envers les gais et lesbiennes (Charbonneau *et al.*, 2016; Herek et Capitanio,

1996; Herek et Glunt, 1993; Pettigrew *et al.*, 2011; Vallerand *et al.*, 2018) et à une réduction à long terme de l'homophobie (Costa *et al.*, 2013). Par contre, Paul-Hus (2016) a observé des différences significatives en fonction de la proximité de la personne LGB connue. Les personnes dont des ami.es ou des membres de leur famille élargie sont LGB ont des attitudes significativement plus positives que celles qui indiquent simplement connaître une personne LGB dans leur entourage. Deberry (2016) et Walls (2008) indiquent aussi que connaître une personne homosexuelle est associé à un plus faible niveau d'hétérosexisme. Toutefois, avoir des ami.es homosexuel.les serait corrélé à un plus haut niveau d'hétérosexisme paternaliste (Walls, 2008). En effet, être sensibilisé.es aux problèmes vécus par les personnes homosexuelles entraînerait un souci à l'égard de leur bien-être. Paradoxalement, ce souci entraînerait à son tour une préférence pour l'hétérosexualité de leurs proches afin de leur éviter toute souffrance pouvant découler de la stigmatisation vécue par les personnes de minorités sexuelles.

Cette association entre la connaissance de personnes de minorités sexuelles et un plus faible niveau d'attitudes négatives à leur égard peut être due à une multitude de facteurs. Connaître une personne non hétérosexuelle peut amener à être plus empathique à l'égard de personnes stigmatisées, ce qui peut jouer un rôle dans le développement d'attitudes positives envers le groupe stigmatisé (Bastien Charlebois, 2007; Matera *et al.*, 2021) comme il est possible d'interpréter cette corrélation dans le sens contraire, c'est-à-dire que leurs attitudes positives à l'égard de la diversité sexuelle amènent leurs proches à se sentir davantage à l'aise de dévoiler leur orientation sexuelle.

### 2.2.3 L'âge, le niveau d'éducation et la classe socio-économique

Plusieurs études rapportent un lien entre l'âge et les attitudes envers les personnes de minorités sexuelles, mais elles comparent souvent les jeunes aux générations plus âgées (Baunach, 2012; Jäckle et Wenzelburger, 2015; Slenders *et al.*, 2014). Toutefois, Vallerand *et al.* (2018) confirment que cette association demeure significative à petite échelle en démontrant que les adolescent.es plus âgé.es affichent des attitudes plus positives que les plus jeunes.

On observe également qu'un niveau d'éducation plus élevé serait associé à des attitudes plus positives envers la diversité sexuelle (Adriaenssens *et al.*, 2021; Baunach, 2012; Slenders *et al.*, 2014; van den Akker *et al.*, 2013). Les raisons pouvant expliquer cette différence ne sont toutefois pas généralement étudiées (Bastien Charlebois, 2007). Il est possible d'émettre certaines hypothèses dont l'exposition à des personnes issues de groupes sociaux diversifiés en contexte scolaire ou un taux plus élevé de dévoilement de l'orientation sexuelle après les études secondaires (Bastien Charlebois, 2007). Ainsi, la connaissance de personnes LGBT jouerait un rôle médiateur entre le niveau d'éducation et les attitudes à l'égard de la diversité sexuelle.

Une autre hypothèse serait que la classe socio-économique a un effet sur l'accessibilité aux études post-secondaires ainsi sur les attitudes envers la diversité sexuelle, ce qui expliquerait la corrélation entre l'éducation et les attitudes sans effet de causalité entre les deux. Selon Adriaenssens *et al.* (2021), la classe socio-économique serait davantage liée aux préjugés envers les personnes homosexuelles et bisexuelles que le niveau d'éducation. En effet, les individus de la classe ouvrière affichent généralement des attitudes plus négatives à l'égard de la diversité sexuelle, ce qui pourrait être expliqué un plus grand niveau de conformisme. Ce conformisme

serait notamment dû aux faibles niveaux d'autonomie et de pouvoir que possèdent les ouvriers dans leur environnement de travail (Adriaenssens *et al.*, 2021). Dans un même ordre d'idées, un revenu plus élevé serait généralement associé à des attitudes plus positives à l'égard de l'homosexualité (Slenders *et al.*, 2014).

#### 2.2.4 Le contexte socio-culturel

Dans les pays où les mariages ou les unions entre partenaires de même genre sont légales, les individus présentent généralement des attitudes plus positives à l'égard de l'homosexualité, comparativement aux pays n'ayant pas de telles législations (Slenders *et al.*, 2014). Quant à la religion, il semblerait que la pratique religieuse influence davantage les attitudes face aux personnes de minorités sexuelles que la religion d'appartenance elle-même, en ce sens où une plus forte pratique religieuse est associée à des attitudes plus négatives face à la diversité sexuelle (Cummerlander, 2014; Vallerand *et al.*, 2016, 2018; Van Droogenbroeck *et al.*, 2016). Enfin, les adolescent.es qui pratiquent une religion affichent des attitudes significativement plus négatives que les non-pratiquant.es (Charbonneau *et al.*, 2016, Paul-Hus, 2016).

### 2.3 Facteurs de succès des interventions préventives

#### 2.3.1 Facteurs de succès

Nation *et al.* (2003) identifient cinq caractéristiques liées au succès et à l'efficacité d'un programme de prévention. Tout d'abord, le facteur de succès le plus important est l'exhaustivité ou l'approfondissement du programme, c'est-à-dire un programme

comportant plusieurs interventions (Davis et Gidycz, 2000; NASEM, 2016; Ross et Horner, 2014, Tropp et Pettigrew, 2005) et visant plusieurs milieux qui peuvent avoir une influence sur les participant.es initialement visé.es par le programme. Dans le cas d'un programme en milieu scolaire, il peut s'agir d'intervenir aussi auprès des parents ou des enseignant.es afin de favoriser un environnement propice au développement d'attitudes positives.

En deuxième lieu, il est recommandé d'avoir recours à diverses méthodes d'enseignement, dont le développement d'habiletés par une intervention interactive et une compréhension des comportements problématiques (Calado *et al.*, 2020; Nation *et al.*, 2003; Ross et Horner, 2014). Il est également démontré que la meilleure stratégie de lutte contre la stigmatisation consiste à combiner diverses formes d'intervention par le contact et d'interventions éducatives (NASEM, 2016). Aussi, selon Davis et Gidycz (2000), une participation active des jeunes à l'intervention permettrait de conserver leur attention sur l'intervention comparativement à une intervention où illes écoutent passivement. Il est donc nécessaire que le programme soit adapté à la population à laquelle il s'adresse (NASEM, 2016; Ross et Horner, 2014).

Le troisième principe énoncé par Nation *et al.* (2003) se rapporte à l'exposition suffisante des participant.es à l'intervention, que ce soit en termes de quantité ou de qualité. Par exemple, la durée des interventions ou l'espacement entre chacune d'elles peut avoir une influence sur l'efficacité du programme. Ce principe est donc étroitement lié au premier principe d'exhaustivité en ce sens où il est recommandé de multiplier les interventions afin que les participant.es y soient exposé.es de manière continue et fréquente afin de favoriser le maintien des acquis à long terme (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003; NASEM, 2016).

Ensuite, un programme d'intervention efficace se doit d'être théoriquement et empiriquement justifiable et justifié, c'est-à-dire qu'il faut d'abord identifier les

causes des comportements ou attitudes que l'on désire modifier pour ainsi concevoir des interventions qui se concentrent sur ces causes afin de produire les effets désirés (Nation *et al.*, 2003). Par exemple, Tropp et Pettigrew (2005) rapportent qu'intervenir sur la dimension affective, particulièrement en lien avec l'empathie envers le groupe stigmatisé, est une stratégie efficace dans la lutte aux préjugés intergroupes.

Enfin, le dernier grand principe répertorié par Nation *et al.* (2003) repose sur le développement de relations solides entre les jeunes et au moins un.e adulte pouvant avoir une influence positive en ce qui a trait au comportement ou aux attitudes à favoriser ou à prévenir selon le programme. Bien qu'il soit moins facilement applicable dans le cas d'interventions concernant la diversité sexuelle, cela peut référer à la présence d'adultes impliqué.es dans l'école qui seraient ouvertement de minorités sexuelles ou allié.es.

En plus des cinq principes de base, Nation *et al.* (2003) ajoutent trois autres principes. Premièrement, une bonne intervention préventive devrait se produire au moment optimal dans la vie des jeunes, soit avant même l'apparition des comportements non désirés (Ross et Horner, 2014). À ce propos, Davis et Gidycz (2000) indiquent que les effets à court terme sont plus importants chez les participant.es plus jeunes. Cependant, l'âge serait aussi positivement corrélé au maintien des acquis, c'est-à-dire qu'à long terme, les participant.es plus âgé.es retiennent mieux les informations apprises que les plus jeunes. Deuxièmement, l'intervention se doit d'être culturellement et individuellement pertinente, c'est-à-dire qu'elle doit traiter de sujets applicables à la vie des participant.es (Calado *et al.*, 2020) et répondre à leurs besoins en différenciant d'un groupe à l'autre (NASEM, 2016). Troisièmement, la formation des intervenant.es est particulièrement importante : illes doivent donc être bien formé.es et supervisé.es tout en étant sensibles au sujet traité et compétent.es dans leurs interventions (NASEM, 2016). À ce sujet, Tutty et Tenzin (2009) indiquent que des intervenant.es externes sont généralement associé.es à de meilleurs résultats

puisqu'elles sont mieux formé.es à propos des thématiques abordées en plus d'être possiblement plus à l'aise à discuter de sujets plus sensibles.

Enfin, Vitaro et Gagnon (2000) mentionnent cinq aspects liés à l'intégrité d'un programme pouvant influencer l'évaluation d'un programme d'intervention. D'abord, le contenu des interventions doit être conforme au programme tel qu'il a été développé (NASEM, 2016). Les auteurs confirment qu'il peut être difficile d'évaluer cet aspect lorsqu'un programme d'intervention ne comporte pas de contenu prédéfini, mais qu'il est possible de noter les sujets abordés et de les considérer par la suite pour l'évaluation du programme. Ensuite, le nombre de séances doit être consigné en plus de leur durée, ce qui constitue le degré d'exposition au programme. Quant à elle, la qualité de la mise en application dépend de l'enthousiasme et de la formation des intervenant.es. Le quatrième aspect est lié à la participation des individus assistant à l'intervention alors que le débordement du programme en constitue le cinquième. Ce dernier aspect réfère aux activités et aux sources d'informations externes au programme pouvant contribuer à un effet supplémentaire.

### 2.3.2 Les facteurs de succès et l'intervention du GRIS-Montréal

En ce qui a trait à l'intervention du GRIS-Montréal, elle est conçue de façon à être interactive et à être culturellement et individuellement pertinente étant donné que son contenu dépend des questions des élèves (Calado *et al.*, 2020; Nation *et al.*, 2003; NASEM, 2016). Elle est également basée sur des principes théoriques et empiriques démontrant la pertinence des interventions par le contact et de celles effectuées par des intervenant.es externes (Nation *et al.*, 2003; Paluck *et al.*, 2018; Pettigrew et Tropp, 2006; Tutty et Tenzin, 2009). Comme le GRIS-Montréal visite des classes dès le primaire, il est possible de considérer qu'elle se produit à un moment optimal

puisque les interventions en jeune âge assurent une sensibilisation précoce à la diversité sexuelle alors que les interventions au secondaire et à l'âge adulte permettent le maintien des acquis (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003; Ross et Horner, 2014). Aussi, les intervenant.es sont sensibles au sujet puisqu'il s'agit de leur propre vécu et sont formé.es pour répondre aux questions de façon compétente et enthousiaste (Nation *et al.*, 2003; NASEM, 2016; Tutty et Tenzin, 2009; Vitaro et Gagnon, 2000). Au cours de leur formation, illes apprennent également à favoriser la participation des élèves en suscitant des questionnements au cours de leur présentation et en encourageant la classe à profiter de l'occasion pour poser leurs questions relatives au vécu d'une personne LGBTQ+ (Vitaro et Gagnon, 2000).

Par contre, comme son contenu varie selon les questions posées par les élèves, il est difficile de juger de la conformité à un programme (Vitaro et Gagnon, 2000). Cependant, tel que mentionné précédemment, les intervenant.es notent les sujets abordés à chaque intervention et le GRIS-Montréal offre des formations continues permettant à l'ensemble des intervenant.es de se pratiquer à répondre aux questions les plus fréquemment posées. Ainsi, bien que le contenu spécifique des réponses soit variable, la formation permet une certaine uniformité dans la façon de se présenter et de répondre aux questions. Aussi, comme ce sont les enseignant.es et les directions qui invitent le GRIS-Montréal dans les classes, on peut supposer que les classes visitées font partie d'un milieu où des relations solides et positives peuvent être développées avec des adultes ouvertement LGBTQ+ ou allié.es à la communauté (Nation *et al.*, 2003). Toutefois, cela n'est pas une certitude et dépend grandement de l'école et du personnel étant donné le fait que les intervenant.es soient externes au milieu. Afin de pallier cet élément, les intervenant.es invitent généralement les enseignant.es à présenter des personnes-ressources à l'intérieur de l'école afin d'informer les élèves des sources de soutien disponibles.

Bien que l'intervention du GRIS-Montréal soit disponible pour tout milieu en faisant la demande, la majorité des interventions de l'organisme ont lieu dans les écoles, limitant ainsi la quantité de milieux pouvant influencer sur le développement d'attitudes positives chez les élèves à l'égard des personnes LGBTQ+ (Nation *et al.*, 2003). Aussi, le GRIS-Montréal est généralement invité à visiter une classe donnée une seule fois au cours d'une même année scolaire, ce qui réduit considérablement l'exposition à l'intervention (Nation *et al.*, 2003; NASEM, 2016; Ross et Horner, 2014; Tropp et Pettigrew, 2005; Vitaro et Gagnon, 2000). Enfin, l'intervention du GRIS-Montréal étant externe aux écoles, il est impossible de déterminer si elle s'inscrit dans une multitude d'activités permettant un débordement du programme (Vitaro et Gagnon, 2000).

### 2.3.3 Effets iatrogènes et collatéraux

Comme le fait remarquer Mensah (2016), la démystification par le témoignage ne comporte pas que des avantages et n'est pas sans risque. Notamment, il est tout autant possible que les témoignages réduisent les stéréotypes ou qu'ils les alimentent en confirmant les peurs et les craintes de ceux et celles qui y assistent (NASEM, 2016). Les témoignages peuvent aussi « sensibiliser la population aux diverses réalités des [personnes de minorités sexuelles] » (Mensah, 2016, p. 43) comme ils peuvent donner l'impression que le vécu de la personne qui témoigne est représentatif du vécu de toutes les personnes de minorités sexuelles. Ce dernier risque de généralisation est d'autant plus présent si on assiste à une surreprésentation de certains groupes de personnes au détriment de certains autres. Par exemple, les intervenant.es pourraient faire disproportionnellement partie d'un groupe d'âge ou être particulièrement impliqué.es dans certaines communautés plutôt que d'autres. À cet égard, Tropp et Pettigrew (2005) suggèrent de multiplier les contacts avec des intervenant.es varié.es.

En plus de ces divers effets iatrogènes possibles, il est possible qu'un programme d'intervention produise des effets collatéraux, c'est-à-dire des effets positifs non planifiés (Vitaro et Gagnon, 2000). Ces effets peuvent être observés chez des personnes n'ayant pas assisté à l'intervention comme ils peuvent aussi référer à des changements dans des domaines qui n'étaient pas visés par l'intervention.

## 2.4 Études évaluatives

L'évaluation des effets de diverses initiatives de lutte à l'homophobie en milieu scolaire s'est faite relativement rare pour le moment (Thibault *et al.*, 2013). Cependant, au cours des dernières décennies, la recherche s'est multipliée quant à l'efficacité des interventions par le contact ou par le témoignage sur la modification des attitudes face aux personnes stigmatisées (Paluck *et al.*, 2018; Pettigrew et Tropp, 2006). Les stigmates étudiés varient considérablement : VIH, santé mentale, situations de handicap, demande d'asile, diversité sexuelle et de genre, etc. Diverses études sont présentées dans cette section, dont quelques études s'étant précisément concentrées sur la stigmatisation des personnes de minorités sexuelles.

### 2.4.1 Intervention par le témoignage sur les situations de handicap

En Italie, Matera *et al.* (2021) ont évalué l'effet d'une intervention par le contact sur les attitudes à l'égard des personnes en situation de handicap chez 437 adolescent.es âgé.es de 11 à 17 ans. Dans le cadre de cette étude, les participant.es ont répondu à un questionnaire à trois occasions : un pré-test, un post-test une semaine après l'intervention et un autre post-test deux semaines après l'intervention. La recherche

comportait deux groupes expérimentaux dans lesquels les participant.es devaient circuler sur une chaussée en fauteuil roulant en présence ou non d'une personne avec un trouble moteur. D'autres participant.es ne répondaient qu'aux questionnaires sans recevoir d'intervention afin de constituer un groupe témoin.

Les résultats de l'étude démontrent que la réduction des attitudes négatives à l'égard des personnes en situation de handicap est significativement associée à la présence d'une personne concernée lors de l'intervention puisque cette condition entraînait de plus hauts niveaux d'empathie et d'intention d'avoir des contacts avec des personnes en situation de handicap. La situation expérimentale sans contact avec une personne stigmatisée ne présentait que très peu d'associations significatives avec les différentes variables dépendantes. L'empathie jouait un rôle médiateur entre la présence de la personne stigmatisée et la réduction des attitudes négatives à l'égard du groupe stigmatisé.

#### 2.4.2 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle en Turquie

En Turquie, Sakalli et Ugurlu (2003) ont procédé à une expérimentation afin d'évaluer l'effet d'une intervention par le contact sur les attitudes d'un groupe d'étudiant.es universitaires envers les personnes homosexuelles. Les 54 participant.es étaient âgé.es de 19 à 26 ans, étaient hétérosexuel.les et n'avaient jamais été en contact avec une personne homosexuelle avant l'étude. L'équipe de recherche a d'abord mesuré le niveau d'homophobie des étudiant.es pour le pré-test au moyen d'une version traduite de la Attitudes toward Homosexuals scale ( $\alpha = 0,92$ ) d'Hudson et Ricketts (1980, cités dans Sakalli et Ugurlu, 2003). Puis, quarante-cinq jours plus tard, les participant.es ont été réparti.es au hasard en deux groupes, soit un groupe expérimental et un groupe témoin. Une femme lesbienne, aussi une étudiante de 22

ans de la même université, a été présentée au groupe expérimental afin de répondre à leurs questions sur l'homosexualité et sur elle-même pendant 45 minutes. Suite à ce contact avec une personne homosexuelle, les participant.es du groupe expérimental ont répondu au même questionnaire qu'au pré-test. Quant aux participant.es du groupe témoin, illes ont directement répondu au questionnaire dans une autre salle de classe sans avoir rencontré la femme lesbienne.

D'après leurs résultats, les attitudes des participant.es ne variaient pas significativement au pré-test en fonction du groupe et du sexe. Par contre, la différence entre le pré-test et le post-test était statistiquement significative pour le groupe expérimental dont les participant.es affichaient des attitudes plus positives après avoir été en contact avec la femme lesbienne. Il est toutefois possible que cela soit dû au fait que l'intervention était animée par une femme lesbienne plutôt que par un homme gai (Sakalli et Ugurlu, 2003). Cependant, Sakalli et Ugurlu (2003) ajoutent que les attitudes des participant.es du groupe expérimental au post-test, bien que plus positives qu'au pré-test, étaient toujours en deçà du niveau de la neutralité. En effet, sur une échelle de Likert en 7 points où 1 correspond à des attitudes négatives et 7 à des attitudes positives, la moyenne du groupe expérimental était de 3.16 au pré-test et de 3.66 au post-test ( $p < 0,05$ ). Bien qu'elles indiquent une différence significative entre les groupes dans la variation des attitudes, les autrices n'ont toutefois pas rapporté les moyennes du groupe témoin.

Bien que cette étude ait eu lieu dans un contexte sociopolitique différent de celui de l'Amérique du Nord et de l'Occident, les résultats permettent tout de même d'observer une amélioration des attitudes envers l'homosexualité après une période de démythification avec une femme lesbienne. Cela s'expliquerait, selon Sakalli et Ugurlu (2003), par une nouvelle compréhension de l'homosexualité par les participant.es ainsi que par une remise en question de leurs préjugés.

### 2.4.3 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle aux États-Unis (1981)

En 1981, Anderson avait déjà effectué une étude similaire à celle de Sakalli et Ugurlu (2003) où elle avait évalué les attitudes de 64 étudiantes américaines en soins infirmiers envers l'homosexualité avant et après un atelier de deux heures sur le sujet. Les participantes, âgées de 21 ans et plus, étaient aussi divisées en un groupe expérimental (n = 38) et un groupe témoin (n = 26). D'abord, un mois avant l'atelier, toutes les participantes ont répondu au Survey of Attitudes Toward Deviance - Homosexuality Scale (SAD) de May (1974, cité dans Anderson, 1981) et les participantes du groupe expérimental ont reçu une liste de lectures abordant les attitudes chez les professionnel.les de la santé.

Un mois plus tard, le groupe expérimental participait d'abord à un atelier sur l'hétérosexualité avant d'être divisé en deux groupes. Ces deux groupes participaient ensuite, à tour de rôle, à un atelier sur le traitement de problèmes sexuels chez les femmes et à un autre traitant d'homosexualité. Ce dernier segment comportait une phase informative sur la recherche liée à l'homosexualité et à l'oppression y étant associée de même que le visionnement d'un film à propos d'une relation homosexuelle entre deux hommes et une discussion à propos du film. Un premier groupe apprenait l'orientation sexuelle des personnes en charge de l'atelier sur l'homosexualité à la fin de celui-ci, après avoir répondu au questionnaire du post-test, alors que les participantes du deuxième groupe étaient informées de leur orientation sexuelle dès le début de l'activité. Les personnes homosexuelles animant l'atelier étaient les mêmes pour les deux groupes : un homme et une femme possédant tous.les deux un diplôme en counseling et ayant travaillé avec une clientèle homosexuelle. Durant l'atelier, illes ont aussi mentionné à chaque groupe qu'il était de leur avis que les professionnel.les de la santé devraient être tolérant.es des valeurs qui diffèrent de leurs croyances personnelles. À la fin de l'atelier, toutes les participantes du groupe

expérimental complétaient de nouveau le SAD. Enfin, elles y répondaient une troisième fois, en classe, quatre mois après l'atelier. Quant aux participantes du groupe témoin, elles ont reçu une nouvelle copie du questionnaire par la poste pour le post-test un mois après le pré-test. Ces participantes n'ont toutefois pas pris part à la période de relance quatre mois plus tard.

Les résultats d'Anderson (1981) indiquent qu'au post-test, les participantes ayant participé à un atelier démontraient des attitudes significativement plus positives qu'au pré-test, et ce, peu importe si les personnes animant l'atelier avaient dévoilé leur orientation sexuelle au début ou à la fin de l'activité. Aussi, cette amélioration se maintenait dans le temps puisque les résultats avaient légèrement diminué entre le post-test et la relance, mais cette différence n'était pas significative. De plus, les attitudes à la relance étaient toujours significativement plus positives qu'au pré-test chez les participantes du groupe expérimental. Enfin, la différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin était significative ( $p < 0,001$ ). En effet, les participantes du groupe témoin affichaient des attitudes similaires aux deux temps de mesure. Ainsi, la participation à un atelier sur l'homosexualité est associée à une augmentation de la tolérance face à l'homosexualité et cette amélioration demeure relativement stable dans les mois qui suivent l'atelier. L'autrice indique aussi qu'il n'y a aucune différence significative entre les étudiantes en fonction du moment où l'orientation sexuelle de l'animateur et de l'animatrice a été dévoilée.

#### 2.4.4 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle aux États-Unis (1991)

Du printemps 1990 à l'automne 1991, Nelson et Krieger (1997) ont étudié l'effet d'une intervention par le contact avec quatre invité.es homosexuel.les sur les attitudes d'étudiant.es universitaires du sud-est des États-Unis. Les étudiant.es ont d'abord

répondu à une version modifiée de la Attitudes toward Homosexuality Scale de MacDonald et Games (1974, cités dans Nelson et Krieger, 1997) deux semaines avant l'intervention. Puis, les six classes participant à l'étude ont reçu les mêmes invité.es, deux étudiants gais et deux étudiantes lesbiennes, qui ont utilisé la période de cinquante minutes pour se présenter brièvement et pour répondre aux questions des participant.es. Suite à l'intervention, les étudiant.es ont décrit leurs réactions face à l'expérience et six semaines après l'intervention, le même questionnaire qu'au pré-test a été complété de nouveau.

En ce qui concerne le contenu de l'intervention, les autrices mentionnent que les questions des étudiant.es étaient très similaires d'un groupe à un autre. En effet, les six classes ont abordé les thèmes suivants : la réaction de leurs parents et ami.es, la sortie du placard, la discrimination vécue, l'« impossibilité » d'avoir des enfants, la crainte du VIH et les rôles genrés dans leurs relations amoureuses.

Au moyen d'analyses de variance mixte à deux facteurs, Nelson et Krieger (1997) ont observé une diminution significative des attitudes négatives chez les participant.es ( $p < 0,001$ ). Aussi, une différence selon le genre a été constatée puisque les hommes affichaient des attitudes plus négatives que les femmes, et ce, au pré-test et au post-test ( $p < 0,05$ ). Cependant, aucune différence significative n'a été révélée entre les hommes et les femmes quant à la variation de leurs attitudes du pré-test au post-test.

#### 2.4.5 Intervention par le témoignage sur la diversité sexuelle au Québec

Comme il a été mentionné précédemment, l'intervention du GRIS-Montréal a fait l'objet d'évaluations par le passé. D'abord, grâce à son questionnaire personnel, le comité de recherche de l'organisme communautaire collecte constamment des données depuis plus de vingt ans afin d'évaluer les effets immédiatement après

chaque intervention. À partir des données recueillies en 2001-2002, 2006-2007 et 2011-2012, Charbonneau *et al.* (2016) ont notamment pu évaluer l'évolution des attitudes à l'égard de la diversité sexuelle et des effets à court terme de l'intervention sur une période de dix ans. Puis, Vallerand *et al.* (2018) ont ajouté les données de l'année scolaire 2016-2017 à celles utilisées par Charbonneau *et al.* (2016) afin de procéder à une analyse de l'évolution des attitudes envers les personnes de minorités sexuelles sur 15 ans. Les énoncés du questionnaire portent sur le niveau d'aise face à des situations hypothétiques telles qu'apprendre qu'un.e proche n'est pas hétérosexuel.le, travailler en équipe avec une personne LGB ou être témoin de signes d'affection entre personnes de même genre en public. Ensuite, trois énoncés supplémentaires concernent le niveau d'aise quant aux droits des personnes homosexuel.les (Vallerand *et al.*, 2018).

Grâce à ces questionnaires, l'organisme a démontré qu'à très court terme, son intervention entraîne une augmentation du niveau d'aise des jeunes rencontré.es par rapport aux diverses mises en situation (Charbonneau *et al.*, 2016). En effet, les analyses de variance démontrent que les attitudes des élèves sont en moyenne plus positives au post-test qu'au pré-test. Aussi, indépendamment de l'intervention, il a été observé que les attitudes varient significativement selon le sexe des répondant.es, leur orientation sexuelle, leur pratique religieuse et leur connaissance préalable de personnes LGB puisque les filles, les personnes non hétérosexuelles, les personnes non pratiquantes et celles connaissant déjà une personne LGB avant l'intervention affichent habituellement des attitudes plus positives (Charbonneau *et al.*, 2016; Vallerand *et al.*, 2018). L'âge est également positivement associé aux attitudes en ce sens où les élèves âgé.es de 15 à 17 ans présentent généralement des attitudes plus positives que les élèves de 13 et 14 ans (Vallerand *et al.*, 2018). Il n'est toutefois pas précisé si l'effet de l'intervention varie aussi selon ces mêmes variables.

Quant à Richard *et al.* (2015), illes ont procédé à l'analyse des effets de l'intervention sur les attitudes à partir d'un pré-test, d'un post-test et d'une relance. Après le retrait des questionnaires non jumelés et de ceux contenant des réponses peu sérieuses, un total de 195 élèves ont participé aux trois temps de mesure et 32 élèves n'ont répondu qu'à la relance, menant ainsi à un échantillon final de 227 participant.es. De ces 227 participant.es, 54 % ont indiqué être de sexe masculin et 46 %, de sexe féminin. Aussi, les élèves étaient âgé.es entre 12 et 17 ans ( $M = 14,7$ ), ont majoritairement rapporté des attirances hétérosexuelles (93 %) et un peu plus de la moitié ont indiqué pratiquer une religion (52 %) et connaître une personne LGB (60 %).

Les élèves ont d'abord répondu à la première partie d'un questionnaire en classe immédiatement avant l'intervention, puis à la deuxième partie du questionnaire immédiatement après l'intervention. Trois mois plus tard, un questionnaire similaire leur a été distribué en classe. En plus des questions posées au pré-test et au post-test, ce nouveau questionnaire contenait aussi une échelle afin de mesurer si les élèves avaient perçu des changements en ce qui concerne leurs propres comportements homophobes de même que quelques questions ouvertes en ce qui a trait, entre autres, aux informations retenues, à leur niveau d'aise lors de l'intervention et à leur appréciation de l'intervention et des intervenant.es (Petit et Richard, 2013).

Les élèves devaient déclarer, lors de la relance, si leurs comportements avaient changé suite à leur participation à l'intervention du GRIS-Montréal. D'abord, 54 % des élèves ont rapporté faire des commentaires péjoratifs moins souvent qu'avant alors que 8 % ont affirmé en dire plus depuis l'intervention. Parmi les élèves n'ayant pas rapporté de changement, plusieurs ont indiqué n'avoir jamais employé de termes péjoratifs auparavant. Leurs résultats démontrent aussi que trois mois après l'intervention du GRIS-Montréal, les élèves avaient principalement retenu cinq informations : la normalité ou banalité des personnes LGB; la non-représentativité des stéréotypes qui leur sont attribués; la difficulté que peut représenter le

dévoilement de son orientation sexuelle à son entourage (la sortie du placard); la possibilité d'être heureux ou heureuse en étant LGB; et l'existence de relations hétérosexuelles dans le passé de certaines personnes homosexuelles. Cette dernière information les amenait à voir l'orientation sexuelle comme étant fluide et non statique. Ainsi, les résultats de Richard *et al.* (2015) indiquent une modification positive des comportements et des attitudes de certain.es ainsi qu'une rétention de différentes informations liées non seulement à l'homophobie, mais aussi à l'hétérosexisme et à l'hétéronormativité.

## 2.5 Les limites des études antérieures

Tout d'abord, les études présentées comportent rarement un groupe témoin (Charbonneau *et al.*, 2016; Nelson et Krieger, 1997; Richard *et al.*, 2015; Vallerand *et al.*, 2016, 2018), ce qui est une limite fréquemment observée dans le domaine de l'évaluation de programmes (Paluck *et al.*, 2018). Ce faisant, il est impossible de déterminer si les effets obtenus sont véritablement liés à la participation aux interventions. Dans un même ordre d'idées, bien qu'elle contienne un groupe témoin, l'étude d'Anderson (1981) ne permet pas non plus d'évaluer l'effet spécifique de l'intervention par le contact puisque le groupe expérimental recevait une intervention mixte par l'entremise d'un visionnement de film et de présentations informatives plutôt qu'une simple intervention par le contact. Il est aussi difficile pour Richard *et al.* (2015) d'évaluer l'effet à moyen terme de l'intervention du GRIS-Montréal sur les attitudes des élèves rencontrés de même que l'effet sur leurs comportements. En effet, bien que les attitudes aient été mesurées au pré-test et au post-test, elles n'ont pas été mesurées lors de la relance. Ainsi, à l'instar des questionnaires réguliers du GRIS-Montréal, leurs résultats ne présentent que l'effet à court terme sur les attitudes face à la diversité sexuelle. De plus, les changements dans le comportement des

participant.es proviennent du questionnaire de la relance où ils étaient auto-rapportés. Par conséquent, cette étude comporte un risque important relatif à la désirabilité sociale puisqu'il est possible que des élèves aient affirmé avoir réduit leur utilisation de termes péjoratifs après l'intervention sans qu'il n'y ait eu de réel changement dans leurs comportements (Petit et Richard, 2012, 2013; Richard *et al.*, 2015).

Ensuite, l'échantillon d'Anderson (1981) était composé uniquement de femmes alors que dans l'étude de Sakalli et Ugurlu (2003), les participant.es étaient entré.es en contact avec une femme lesbienne seulement, ce qui peut avoir influencé les résultats puisque les études démontrent que les femmes affichent habituellement des attitudes plus positives que les hommes (Charbonneau *et al.*, 2016; Engstrom et Sedlacek, 1997; Paul-Hus, 2016; Vallerand *et al.*, 2018; Walls, 2008) et qu'une personne est généralement moins à l'aise face à une personne homosexuelle du même sexe qu'elle (Charbonneau *et al.*, 2016; Herek, 1988; Monto et Supinski, 2014). Aussi, la plupart des études ont des échantillons relativement petits et homogènes puisqu'ils proviennent souvent d'un seul établissement scolaire, voire d'un seul programme d'études (Anderson, 1981; Nelson et Krieger, 1997; Sakalli et Ugurlu, 2003).

En ce qui a trait aux études qualitatives à propos de l'intervention du GRIS-Montréal (Charbonneau *et al.*, 2016; Vallerand *et al.*, 2018), elles abordent la différence dans les attitudes des participant.es en fonction du sexe assigné à leur naissance, de leur genre, de leur âge, de leur orientation sexuelle, de leur pratique religieuse et de la présence de personnes LGB dans leur entourage, mais n'ont pas étudié l'influence que pourraient avoir ces variables sur l'effet de l'intervention. Qui plus est, les analyses produites par Charbonneau *et al.* (2016) afin de mesurer l'effet des interventions n'ont pas été ajustées pour tenir compte de ces variables. De plus, bien que les interventions effectuées par le GRIS-Montréal soient majoritairement animées par une dyade composée d'un homme et d'une femme, le genre des intervenant.es ne semble pas avoir fait partie des critères d'inclusion de l'étude de Charbonneau *et al.*

(2016). Il s'agit là de limites importantes puisqu'il est impossible de déterminer si les effets observés sont dus à l'intervention elle-même ou à la composition de l'équipe d'intervention ou de l'échantillon.

Enfin, une dernière limite consiste en l'utilisation d'un seul post-test suite à l'intervention plutôt que d'effectuer de nouvelles mesures lors d'un temps de relance (Anderson, 1981; Charbonneau *et al.*, 2016; Nelson et Krieger, 1997; Sakalli et Ugurlu, 2003; Vallerand *et al.*, 2016, 2018). Deux études font exception à cette règle (Matera *et al.*, 2021; Richard *et al.*, 2015). Cependant, il est à noter que bien que Matera *et al.* (2021) aient mesuré les attitudes à deux reprises suite à l'intervention, ces mesures sont fortement rapprochées dans le temps. Quant aux résultats de Richard *et al.* (2015), ils ont une validité limitée en raison de l'absence de mesures attitudinales à la relance et des effets auto-rapportés sur les comportements des participant.es. Il est donc difficile de déterminer l'effet réel des interventions par le témoignage sur les attitudes face à la diversité sexuelle à moyen terme.

En se basant sur les évaluations précédentes d'interventions par le témoignage, il est possible de pallier certaines de leurs limites. Notamment, les participant.es de la présente étude proviennent de trois écoles différentes afin de favoriser un plus grand échantillon et une plus grande hétérogénéité. Aussi, le même questionnaire a été rempli à trois reprises, permettant ainsi d'obtenir un pré-test, un post-test et une période de relance. Dans chaque classe, l'intervention a été animée par un intervenant et une intervenante afin d'évaluer les différences en fonction du genre des élèves sans que leurs attitudes ne soient influencées par la présence ou l'absence d'un.e intervenant.e du même genre que le leur (Monto et Supinski, 2014). Enfin, un groupe témoin a été formé à partir de classes provenant des mêmes écoles que celles du groupe expérimental.

## CHAPITRE III

### CADRE THÉORIQUE

Le troisième chapitre de ce mémoire consiste à présenter le cadre théorique qui guide l'évaluation des effets de l'intervention du GRIS-Montréal ainsi qu'une définition opérationnalisée des concepts à l'étude. Puis, la question de recherche ainsi que l'objectif et les hypothèses en découlant sont formulés.

#### 3.1 Les modèles d'évaluation d'interventions et leur application au présent mémoire

Selon Tyler (1950), l'évaluation d'un programme consiste à déterminer si les objectifs fixés sont atteints et, le cas échéant, à établir dans quelle mesure ils le sont. L'évaluation, selon ce modèle formaliste, sert donc « d'abord et avant tout [à] juger du succès ou de l'échec du programme » (Nadeau, 1988, p. 79). Pour ce faire, il insiste sur la nécessité de mesurer quantitativement les comportements que l'on désire modifier avant et après la mise en place du programme à évaluer afin de comparer les résultats aux deux temps de mesure. Ainsi, il devient possible d'évaluer si la participation au programme produit l'effet recherché.

Quant à lui, Kirkpatrick (1998) décrit quatre niveaux d'évaluation d'un programme : les réactions, les apprentissages, les comportements et les répercussions. D'abord, les réactions réfèrent au niveau d'appréciation du programme par les participant.es.

Ensuite, les apprentissages peuvent être observés à partir des connaissances, des habiletés ou des attitudes acquises en concordance avec les objectifs de l'intervention. Le troisième niveau traite quant à lui de l'application individuelle des apprentissages par les participant.es suite à l'intervention. Enfin, le quatrième niveau consiste à évaluer les répercussions désirées dans l'ensemble de l'organisation ou de l'institution par la mise en place du programme. Ainsi, il s'applique surtout aux programmes dont les objectifs sont directement observables comme, par exemple, la diminution de la fréquence d'un comportement donné.

Des éléments de ces deux modèles théoriques ont été repris pour former le cadre théorique de la présente évaluation de l'intervention du GRIS-Montréal. Suivant les recommandations de Tyler (1950), le même questionnaire a été rempli lors du pré-test et du post-test. Afin d'évaluer si les acquis potentiels se maintiennent dans le temps, un temps de relance a aussi été ajouté près de trois mois après chaque intervention. En ce qui a trait au modèle de Kirkpatrick (1998), seuls les deux premiers niveaux ont été pris en compte. Le premier niveau, soit celui des réactions, est intégré au cadre théorique de la présente étude puisque des réactions positives face à l'intervention seraient associées à une meilleure acquisition des apprentissages (Kirkpatrick, 1998). Ensuite, l'un des objectifs spécifiques du GRIS-Montréal étant de permettre le développement d'attitudes positives chez les personnes qui assistent à l'intervention, l'évaluation de ces apprentissages se fait à partir des attitudes des participant.es face à la diversité sexuelle. Plus précisément, ces attitudes correspondent aux quatre concepts énoncés précédemment, soit l'homophobie, l'hétérosexisme, l'hétéronormativité et l'homonégativité intériorisée. Les deux derniers niveaux énoncés par Kirkpatrick (1998) n'ont pas été intégrés au cadre théorique de cette étude puisque les comportements et les répercussions sont difficilement mesurables, particulièrement dans le temps imparti en classe. Aussi, puisque les écoles ne visent pas nécessairement l'atteinte d'objectifs directs et observables, le dernier niveau d'évaluation n'est pas applicable à l'intervention du GRIS-Montréal.

## 3.2 Conceptualisation des variables dépendantes

Dans le cadre de la présente étude, les définitions suivantes des variables dépendantes ont été retenues. Bien qu'il aurait été possible et intéressant de définir ces concepts de manière plus approfondie, il a été jugé préférable de s'en tenir à une brève discussion dans le cadre du présent mémoire. Des définitions opérationnalisées ont donc été privilégiées afin de faciliter la mesure de ces variables à partir d'un questionnaire.

### 3.2.1 Homophobie

La définition retenue de l'homophobie correspond à celle qui a été proposée par O'Donohue et Caselles (1993) qui avaient conceptualisé l'homophobie en fonction des réactions émotionnelles, cognitives et comportementales face à l'homosexualité. Cette définition a ensuite été opérationnalisée en l'Homophobia Scale conçue par Wright *et al.* (1999). Cette échelle a ensuite été réduite par Hooghe (2011), ce qui a mené à la Short Homophobia Scale (SHS) qui a été utilisée dans la présente étude.

### 3.2.2 Hétérosexisme

Bien que la définition proposée par Herek (1992) soit toujours reconnue, elle est critiquée comme étant moins représentative des attitudes observées aujourd'hui. Ainsi, la définition de Walls (2008) a été préférée à la première, bien qu'elle se base sur la définition originale, et le Multidimensional Heterosexism Inventory (MHI,

Walls, 2008) a donc été retenu. Selon l'auteur, on observe l'hétérosexisme moderne au moyen de quatre dimensions : paternaliste, aversif, amnésique et stéréotypé positif.

### 3.2.3 Hétéronormativité

Bien que le concept d'hétéronormativité ne fasse pas consensus, la définition opérationnalisée telle que proposée par Habarth (2015) semble joindre bon nombre d'éléments associés au concept dans la littérature. Cette définition a donc été retenue dans le cadre de ce mémoire en utilisant la Heteronormative Attitudes and Beliefs Scale (HABS) qui comprend les dimensions des Croyances essentialistes et binaires relatives au sexe et au genre et des Attitudes comportementales normatives.

### 3.2.4 Homonégativité intériorisée

Enfin, l'opérationnalisation de l'homonégativité intériorisée proposée par Currie *et al.* (2004) dans sa Short Internalized Homonegativity Scale (SIHS) a été retenue puisqu'elle reflète bien la conceptualisation de l'homonégativité intériorisée telle que définie dans la littérature (Bruce, 2016; Feinstein, 2016).

### 3.3 Question évaluative, objectif et hypothèses

#### 3.3.1 Question évaluative

L'organisme GRIS-Montréal connaît déjà l'effet à court terme que produit son intervention quant à l'homophobie. Toutefois, ses effets demeurent indéterminés en ce qui concerne l'hétérosexisme, l'hétéronormativité et l'homonégativité intériorisée de même qu'en ce qui a trait à leur durabilité. Le présent mémoire de recherche est donc produit avec l'intention de répondre à la question suivante : Quels sont les effets à court et moyen terme de l'intervention par le témoignage du GRIS-Montréal sur les attitudes des élèves du deuxième cycle du secondaire face à la diversité sexuelle?

#### 3.3.2 Objectif et hypothèses de recherche

De cette question découle un objectif principal, soit l'évaluation de l'effet à court et à moyen terme de l'intervention du GRIS-Montréal sur les niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme, d'hétéronormativité et d'homonégativité intériorisée. Aussi, l'état actuel des connaissances, tel que présenté précédemment, permet de formuler quatre hypothèses relatives à cet objectif. Ces hypothèses sont schématisées à la figure 3.1.

- H1. Suite à l'intervention, le niveau d'homophobie sera significativement plus faible dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.
- H2. Suite à l'intervention, le niveau d'hétérosexisme sera significativement plus faible dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.
- H3. Suite à l'intervention, le niveau d'hétéronormativité sera significativement plus faible dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.

H4. Suite à l'intervention, le niveau d'homonégativité intériorisée sera significativement plus faible chez les élèves non hétérosexuel.les du groupe expérimental que chez celles et ceux du groupe témoin.

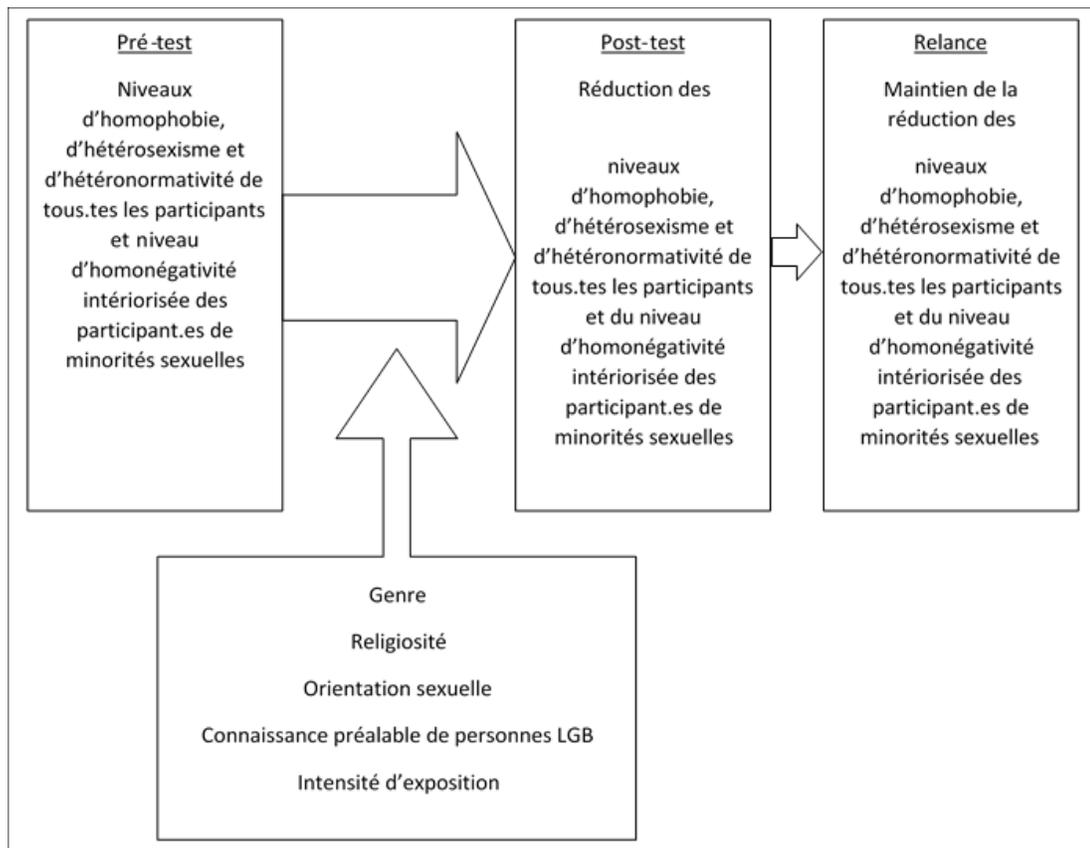


Figure 3.1 Schéma théorique de l'étude

## CHAPITRE IV

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre comprend une présentation du plan de recherche, des participant.es ainsi que des instruments de mesure utilisés pour chaque variable étudiée dans le cadre de la présente étude. Ensuite, ce chapitre décrit le recrutement et la collecte de données du projet pilote et du projet principal avant de procéder à la présentation des considérations éthiques à la base de cette étude et des analyses effectuées.

#### 4.1 Plan d'ensemble de la recherche

Le devis de recherche est de type quasi-expérimental avec un groupe témoin et trois temps de mesure, soit un pré-test, un post-test et un temps de relance (Campbell et Stanley, 1963). La collecte de données quantitatives a été effectuée au moyen d'un questionnaire composé d'échelles validées. L'échantillonnage du groupe expérimental est non-probabiliste puisqu'il s'agit d'un échantillonnage volontaire et aréolaire. Afin d'assurer que les élèves des deux groupes proviennent de milieux similaires en ce qui a trait au niveau socioéconomique et à la présence de politiques ou d'activités scolaires concernant la diversité sexuelle, un deuxième échantillonnage par appariement a été effectué pour le groupe témoin. La collecte de données s'est étendue du mois d'octobre 2018 au mois de mai 2019. Dans chaque classe du groupe

expérimental, le pré-test a eu lieu près d'un mois avant l'intervention. Le questionnaire était distribué de nouveau aux élèves environ une semaine après l'intervention pour le post-test et trois mois plus tard pour la relance. Les classes du groupe témoin ont rempli chaque questionnaire en suivant une distance temporelle similaire entre chaque mesure.

#### 4.2 Population à l'étude et participant.es

La double approbation du corps enseignant et de la direction a été obtenue pour trois des huit écoles avec lesquelles un contact a été établi. Par souci de confidentialité, ces trois écoles seront identifiées dans ce mémoire au moyen de leur position géographique approximative, soit Rive-Sud de Montréal, Rive-Nord de Montréal et Montréal. Avec l'accord préalable du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4), les participant.es devaient être inscrits au deuxième cycle du secondaire et être âgé.es d'au moins 14 ans, âge requis pour consentir à la participation à une étude sans l'approbation parentale. Hormis ces critères relatifs à l'âge, cette étude ne comportait aucun critère d'inclusion ou d'exclusion relatif aux élèves. Aussi, par souci de représentativité de l'intervention typique du GRIS-Montréal, comme la majorité des rencontres d'intervention sont effectuées en français (GRIS-Montréal, 2018) par une dyade composée d'un homme et d'une femme (Vallerand *et al.*, 2016), les élèves du groupe expérimental ont assisté à une intervention respectant ces critères.

Des 744 élèves faisant partie des classes rencontrées, 705 ont rempli le formulaire de consentement (94,75 %). De ces 705 élèves, 682 ont accepté de participer à l'étude et ont complété le questionnaire au premier temps de mesure (91,67 %). La différence entre le nombre de consentements et de participant.es est due à la nécessité d'obtenir

le consentement de tous.les les élèves pour l'enregistrement audio. Les élèves devaient donc signer le formulaire indépendamment de leur intention de participer et les élèves ne désirant pas participer avaient simplement reçu la consigne de ne pas remplir le questionnaire.

Bien qu'illes étaient entièrement libres de se retirer à tout moment durant l'année scolaire, seul.es cinq élèves en ont fait la demande. Leurs questionnaires ont donc été supprimés et illes ont été retiré.es de la base de données. Ensuite, afin de pouvoir évaluer les variations individuelles, seuls les questionnaires des élèves ayant participé aux trois temps de mesure ont été conservés, provoquant ainsi le retrait de 126 élèves, dont environ le tiers n'avaient répondu qu'au pré-test. Six élèves ont également été retiré.es de l'échantillon puisqu'illes n'ont pas répondu à la question concernant leur présence lors de l'intervention. Enfin, lors du nettoyage de la base de données, 58 participant.es supplémentaires ont été retiré.es de l'étude pour diverses raisons : réponses au hasard ou en bloc, incohérences majeures entre les réponses, réponses à moins de la moitié des énoncés, etc. Les caractéristiques de ces 190 participant.es retiré.es sont présenté.es à la section 5.1.3.

Ainsi, l'échantillon final était composé de 487 participant.es réparti.es en un groupe expérimental composé de 12 classes ( $n = 181$ ) et un groupe témoin composé de 18 classes ( $n = 306$ ) provenant de trois écoles de la grande région métropolitaine de Montréal, c'est-à-dire une école sur l'île de Montréal ( $n = 78$ ), une deuxième sur sa rive-sud ( $n = 203$ ) et une dernière sur sa rive-nord ( $n = 206$ ). Le faible nombre d'élèves retenu.es à l'école montréalaise peut s'expliquer par le fait que plus de la moitié des élèves ayant répondu au hasard provenaient de cette école. Aussi, l'une des classes était pratiquement vide au dernier temps de mesure avec seulement six élèves présent.es, dont la moitié ne participaient pas à l'étude. Enfin, le déséquilibre entre le groupe expérimental et le groupe témoin est principalement dû au transfert dans le groupe témoin de trois classes initialement dans le groupe expérimental suite à

l'annulation des interventions en raison de tempêtes de neige, portant ainsi le nombre de classes à 12 pour le groupe expérimental et à 18 pour le groupe témoin.

#### 4.3 Instruments de mesure et variables considérées

Afin de concevoir l'instrument de mesure utilisé dans ce projet de recherche, quatre échelles validées ont été adaptées aux adolescent.es québécois.es. Ainsi, certains énoncés spécifiques aux adultes ont été retirés et des modifications ont été apportées afin que les énoncés tiennent compte du contexte sociopolitique du Québec. Les énoncés ont ensuite été traduits de l'anglais au français par une traductrice professionnelle, puis ont été vérifiés et modifiés une deuxième fois par le chercheur avant d'être présentés aux participant.es du projet pilote. Suite au projet pilote, quelques dernières modifications ont été effectuées lors d'une troisième révision par le chercheur, menant ainsi au questionnaire final utilisé dans le cadre du projet principal. Celui-ci a ensuite été traduit du français à l'anglais par une personne bilingue possédant une expertise en sexologie et ne connaissant pas les échelles originales. Cette rétrotraduction (Collombat, 2005) vers l'anglais a permis d'assurer la qualité de la traduction française révisée et de limiter les risques liés à l'interprétation des énoncés lors de la première traduction de l'anglais au français. Des précisions concernant les différentes modifications apportées aux échelles sont présentées dans leur sous-section respective.

Le questionnaire comprenait une première section sur les données sociodémographiques des participant.es, puis une deuxième section composée de quatre échelles mesurant respectivement l'homophobie, l'hétérosexisme, l'hétéronormativité et l'homonégativité intériorisée (voir Annexe A). Les participant.es ont exprimé leur degré d'accord ou de désaccord par rapport à tous les

énoncés de cette deuxième section au moyen d'une échelle de Likert. À l'origine, une échelle de Likert en cinq points était utilisée pour l'homophobie et une autre en sept points servait à mesurer le niveau d'hétérosexisme, d'hétéronormativité et d'homonégativité intériorisée. Cependant, suite aux commentaires des participant.es du projet pilote, l'échelle en cinq points, où 1 signifie être « totalement en accord » avec l'énoncé et 5 correspond à être « totalement en désaccord », a été privilégiée afin d'uniformiser le questionnaire.

Une troisième et dernière section, présente uniquement dans le questionnaire distribué à la relance, comportait quelques questions concernant l'intervention du GRIS-Montréal et les sources potentielles d'informations supplémentaires. Les participant.es du groupe expérimental et du groupe témoin ont reçu une version légèrement différente de cette dernière section afin que les énoncés s'appliquent à leur situation. Par exemple, seul le questionnaire du groupe expérimental contenait des questions relatives à l'intervention.

#### 4.3.1 Données sociodémographiques et sociales

Tel qu'il a été mentionné précédemment, la première section du questionnaire était composée de sept questions se rapportant aux informations sociodémographiques et sociales auto-rapportées des participant.es, soit leur âge, le sexe qui leur a été assigné à la naissance, leur niveau de pratique religieuse, leur identité de genre, le genre des personnes pour qui illes éprouvent des attirances sexuelles, leur orientation sexuelle et la présence de personnes de minorités sexuelles dans leur environnement social. Comme ce n'étaient pas tous.tes les participant.es qui connaissaient les concepts de sexe et de genre, les deux termes ont été définis à la fin de la première section du questionnaire et la signification de l'acronyme LGBTQ+ y a été précisée. Bien que

certain.es participant.es du projet pilote aient suggéré d'ajouter aussi une définition de chaque orientation sexuelle nommée, il a été décidé de ne pas procéder à cet ajout afin de ne pas influencer l'auto-identification. Cependant, les participant.es du projet principal ont été informé.es au début de chaque période de collecte qu'il/elles pouvaient utiliser l'option « Autre » pour écrire une définition (p. ex. « seulement attirée par les hommes ») ou un terme dans une autre langue que le français (p. ex. « Straight »). Grâce aux suggestions des participant.es du projet pilote, le choix « Incertain.e / En questionnement / Je ne sais pas » a été ajouté aux questions à propos de leur identité de genre et de leurs attirances sexuelles. Aussi, à la question concernant les personnes LGBT de leur entourage, le choix « Aucun.e » a été ajouté à chaque liste. Les questions servant à recueillir chacune de ces informations se trouvent à la fin de ce mémoire, et ce, tant pour le questionnaire du projet principal que du projet pilote (voir Annexe B). Il est à noter qu'aucune question ne concernait l'identification de l'école et du niveau scolaire puisque ces deux informations étaient contenues dans les deux premiers chiffres du code personnel attribué aux élèves. La création de ce code sera précisée à la section 4.6.

#### 4.3.2 Homophobie

La deuxième section du questionnaire débutait par la traduction de la Short Homophobia Scale (SHS) (Hooghe, 2011) qui présente une bonne cohérence interne avec un coefficient de fiabilité ( $\alpha$ ) de 0,91 (Hooghe, 2011). Cette échelle est inspirée de Wright *et al.* (1999) qui ont conçu l'échelle originale de 25 énoncés selon la conceptualisation de l'homophobie proposée par O'Donohue et Caselles (1993). Comme le GRIS-Montréal démystifie la bisexualité en plus de l'homosexualité, un énoncé a été ajouté aux sept énoncés originaux en suivant la même formulation que celui concernant l'acceptabilité de l'homosexualité. Afin de rendre le questionnaire

plus inclusif, certains mots ont été modifiés après la traduction, notamment le remplacement de « personnes homosexuelles » par « personnes LGBTQ+ » ou la reformulation du « mariage entre personnes de même sexe ou de même genre » (plutôt qu'« entre personnes homosexuelles »). De plus, l'énoncé concernant l'évitement de contacts avec les personnes LGBTQ+ a été retiré puisque le terme « contact » pouvait être interprété comme un contact physique ou un contact social. Suite à la suggestion d'aborder le thème de l'adoption par des participant.es du projet pilote, un nouvel énoncé a été conçu en suivant la même formulation que celui ayant trait à l'acceptabilité du mariage entre personnes de même sexe ou de même genre. L'échelle utilisée pour le projet principal comportait donc huit énoncés.

Suite à la collecte des données, l'échelle a fait preuve d'une excellente cohérence interne ( $\alpha = 0,90^6$ ) (George et Mallery, 2003). Cependant, l'analyse a révélé que l'énoncé « Je pense qu'on ne peut pas faire confiance à une personne LGBTQ+ » corrélait faiblement avec chacun des autres énoncés ( $r = 0,393$ ). Après vérification, il semblerait que la formulation à la négative ait provoqué de la confusion puisque la réponse à cet énoncé était inversée par rapport au reste de l'échelle chez un peu plus de 5 % de l'échantillon à chaque temps de mesure. L'énoncé a donc été supprimé, ce qui a mené à un coefficient de fiabilité final de 0,91. Une analyse factorielle a permis d'obtenir une solution à un seul facteur expliquant 61,827 % de la variance commune entre les énoncés, ce qui représente une proportion de variance expliquée satisfaisante (Hair *et al.*, 2019). Le tableau 4.1 présente les qualités métriques de chaque échelle.

---

<sup>6</sup> Les coefficients de fiabilité et les pourcentages de variance expliquée présentés consistent en la moyenne des résultats obtenus aux trois temps de mesure.

Tableau 4.1 Présentation des échelles de mesure et de leurs qualités métriques

Variable mesurée	Nombre d'énoncés			Alpha de Cronbach	Variance expliquée
	Version Originale	Adaptation	Analysés		
Homophobie	7	8	7	0,91	61,827 %
Hétérosexisme	23	23	23	0,91	66,131 %
Paternaliste	7	7	7	0,96	
Aversif	6	6	6	0,89	
Amnésique	4	4	4	0,78	
Stéréotypé positif	6	6	6	0,92	
Hétéronormativité	16	16	13	0,90	53,498 %
Essentialiste	8	8	6	0,89	
Comportementale	8	8	7	0,84	
Homonégativité intériorisée	13	17	5	0,83	55,919 %

#### 4.3.3 Hétérosexisme

La traduction du Multidimensional Heterosexism Inventory (MHI) de Walls (2008) contient 23 énoncés. La version originale de l'échelle présente une bonne cohérence interne ( $\alpha=0,80$ ) à l'instar de ses quatre sous-échelles : Hétérosexisme Paternaliste ( $\alpha=0,94$ ), Aversif ( $\alpha=0,91$ ), Amnésique ( $\alpha=0,79$ ) et Stéréotypé positif ( $\alpha=0,87$ ). Les participant.es du projet pilote ont fait remarquer des problèmes liés à la validation transculturelle, ce qui a mené à de légères modifications. Par exemple, l'énoncé « Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce qu'il se verrait injustement refuser le droit d'épouser l'homme qu'il aime » a été remplacé par « [...] parce que certaines églises pourraient injustement lui refuser [...] » puisque l'échelle originale a été conçue aux États-Unis. Aussi, n'étant pas compris de tous.tes, le mot « lesbianisme » a été remplacé par « homosexualité féminine ». Hormis ces

changements mineurs, les 23 énoncés ont donc été conservés pour la version finale de l'échelle.

Malgré leur approbation lors du projet pilote, certaines questions ont suscité des questionnements chez quelques élèves du projet principal. Par exemple, les énoncés relatifs à l'hétérosexisme paternaliste étaient construites en deux parties : 1) la préférence pour l'hétérosexualité et 2) une raison pouvant justifier cette préférence d'un point de vue paternaliste (p. ex. un homme homosexuel pourrait faire face à de la discrimination injuste). Cependant, certain.es participant.es ont mentionné, à juste titre, que le caractère injuste de cette discrimination est subjectif. Ces élèves se sont ainsi demandé à propos de quelle partie de l'énoncé illes devaient indiquer leur niveau d'accord. Pour la même raison, l'échelle de Likert ne convenait pas à tous les énoncés, dont ceux faisant partie de la sous-échelle d'hétérosexisme stéréotypé (p. ex. les femmes lesbiennes sont meilleures que les femmes hétérosexuelles pour l'entretien et la réparation d'automobiles) où être en désaccord avec l'énoncé pouvait tout autant signifier la croyance en une supériorité hétérosexuelle qu'en l'absence de lien entre l'orientation sexuelle et les comportements décrits. Somme toute, ces questionnements ont été exprimés par peu d'élèves. La majorité ne semblant pas avoir eu de difficulté à les interpréter, ces énoncés ont donc été conservés.

Avec un coefficient de fiabilité de 0,91, la cohérence interne de l'échelle traduite est supérieure à celle rapportée par Walls (2008). Aussi, l'analyse factorielle a révélé une solution optimale à quatre facteurs correspondant aux dimensions présentes dans la version originale qui obtiennent respectivement des coefficients de fiabilité ( $\alpha$ ) de 0,96, 0,89, 0,78 et 0,92. Ces quatre facteurs expliquent 66,131 % de la variance commune entre les énoncés, ce qui représente une proportion satisfaisante (Hair *et al.*, 2019).

#### 4.3.4 Hétéronormativité

Les 16 énoncés suivants provenaient de la Heteronormative Attitudes and Beliefs Scale (HABS) de Habarth (2015) qui affiche une bonne cohérence interne ( $\alpha=0,90$ ). Il en va de même pour ses deux sous-échelles : Croyances essentialistes et binaires relatives au sexe et au genre ( $\alpha=0,85$ ) et Attitudes comportementales normatives ( $\alpha=0,86$ ). Suite aux commentaires des participant.es du projet pilote, la formulation de trois énoncés a été modifiée. D'abord, l'un des énoncés contenait la locution « ne [...] que » qui a occasionné de la confusion chez certain.es participant.es et qui a donc été remplacée par « uniquement ». Ensuite, le mot « particulières » a été remplacé par « différentes » dans un autre énoncé afin d'en faciliter la compréhension. En ce qui concerne le troisième énoncé problématique, la version originale était précise grâce à l'utilisation de l'auxiliaire de modalité « may ». Par contre, en le traduisant par le verbe polysémique « pouvoir », les participant.es du projet pilote ont hésité dans le sens à donner à ce verbe puisqu'il peut, entre autres, être employé pour parler d'une capacité, d'un droit ou même d'une autorisation. Étant donné le sens original donné à la phrase, « peuvent » a été changé pour « ont le droit ».

L'échelle d'hétéronormativité traduite présente une cohérence interne similaire à celle de la version originale ( $\alpha = 0,89$ ). Cependant, l'analyse factorielle de cette échelle n'a pas permis d'obtenir la même solution que Habarth (2015). Dans un premier temps, l'analyse a permis de cerner quatre facteurs. Par contre, deux énoncés ne saturaient sur aucun facteur, un troisième énoncé saturait sur deux facteurs de manière pratiquement égale et l'un des facteurs n'était composé que de deux énoncés. Par conséquent, une nouvelle analyse a été effectuée en entrant un nombre fixe de trois facteurs. La solution obtenue était toutefois aussi problématique puisque cette fois-ci, l'un des facteurs ne contenait qu'un seul énoncé. Finalement, la troisième analyse,

forcée à deux facteurs, a permis d'obtenir une meilleure solution. Trois énoncés ont dû être retirés successivement puisqu'ils ne saturaient sur aucun facteur. Les énoncés toujours présents à la fin de ce processus itératif correspondaient aux facteurs identifiés dans la version originale et cette solution à deux facteurs permet d'expliquer 53,498 % de la variance commune entre les énoncés. Cette proportion est plus faible que les variables d'homophobie et d'hétérosexisme, mais demeure tout de même suffisante (Hair *et al.*, 2019). Suite à ces retraits, le coefficient de fiabilité ( $\alpha$ ) de l'échelle globale a légèrement augmenté pour atteindre 0,90, soit le même coefficient que celui rapporté par Habarth (2015). En ce qui concerne les deux sous-échelles, leurs coefficients de fiabilité respectifs sont maintenant de 0,89 et 0,84.

#### 4.3.5 Homonégativité intériorisée

Enfin, la Short Internalized Homonegativity Scale (SIHS) de Currie *et al.* (2004) présente une bonne cohérence interne globale ( $\alpha = 0,78$ ), mais n'a été validée que pour les hommes gais. Afin d'éviter qu'une section entière soit réservée aux participant.es non hétérosexuel.les, ce qui aurait permis aux participant.es d'identifier leurs camarades de minorités sexuelles, les énoncés ont été adaptés à l'ensemble des participant.es et certains ont été retirés. La dernière échelle du questionnaire a donc été inspirée de la SIHS plutôt que d'en être une traduction exacte. D'abord, deux énoncés concernant les « lieux gais », dont les bars, ont été retirés étant donné l'âge des participant.es. Aussi, trois autres énoncés à propos de stéréotypes négatifs envers les hommes gais ont été supprimés puisqu'ils étaient difficilement généralisables. Cependant, celui affirmant que « les hommes gais ont tendance à faire étalage de leur sexualité de façon inappropriée » a été conservé en modifiant la formulation pour la généraliser aux personnes LGBTQ+. De même, pour utiliser un registre de langue moins soutenu afin de faciliter la compréhension, « faire étalage de leur sexualité de

façon inappropriée » a été remplacé par « trop afficher leur sexualité ». Enfin, le dernier énoncé de l'échelle originale ayant trait au niveau d'aise à faire des avances à un autre homme a été remplacé par quatre nouveaux énoncés, permettant d'évaluer le niveau d'aise face à un homme, à une femme, à une personne non-binaire et à une personne trans\*. Quatre autres énoncés ont été ajoutés pour mesurer le niveau d'aise à recevoir des avances de chaque groupe de personnes et l'expression « faire/recevoir des avances » a été remplacée par « séduire/se faire séduire » en ajoutant le mot « cruiser » entre parenthèses afin d'utiliser un terme plus clair pour des participant.es québécois.es.

En réponse aux commentaires des participant.es du projet pilote, un énoncé a été modifié et un autre a été ajouté. D'abord, le premier énoncé visant à mesurer le niveau d'aise à être identifié.e comme une personne non hétérosexuelle, peu importe son orientation sexuelle réelle, a été séparé en deux énoncés puisque leur juxtaposition en un seul énoncé portait à confusion. Un énoncé s'adressait donc aux personnes hétérosexuelles alors qu'un autre ne concernait que les personnes non hétérosexuelles. Toutefois, puisqu'ils réfèrent au même concept, les deux énoncés étaient clairement identifiés en fonction de l'orientation sexuelle et liés à un seul encadré de réponses commun. Aussi, la suggestion de plusieurs participant.es d'ajouter un énoncé à propos de la présomption d'hétérosexualité a été jugée intéressante et pertinente menant ainsi à une échelle finale composée de 17 énoncés.

Comme elle mesurait l'homonégativité intériorisée, cette échelle a seulement été analysée pour les participant.es non hétérosexuel.les. Étant donné la fluidité des attirances sexuelles de certain.es élèves au cours de l'année, celles et ceux qui ont indiqué des attirances non hétérosexuel.les au moins une fois au cours des trois temps de mesure ont été considéré.es comme étant non hétérosexuel.les lors des analyses. Aussi, les huit énoncés relatifs au niveau d'aise à faire des avances ou à en recevoir n'ont pas été utilisées dans les analyses puisque leur formulation pouvait

porter à confusion. En effet, une distinction involontaire entre les personnes cisgenres et les personnes trans\* s'est produite en omettant le terme « cisgenre » et en créant un énoncé mixte pour les personnes trans\*. Ainsi, il est fort possible que deux personnes mal à l'aise d'être draguée par une fille trans\* et à l'aise avec un garçon trans\*, par exemple, aient répondu différemment à la même question selon leur interprétation de l'énoncé. Il est aussi possible qu'en l'absence de la précision « cisgenres », des élèves aient inclus les personnes trans\* dans les énoncés relatifs aux garçons et aux filles alors que d'autres pourraient les en avoir exclues.

Ainsi, pour les élèves non hétérosexuel.les, la cohérence interne de l'échelle était d'abord de 0,68, ce qui représentait un niveau de fiabilité discutable (George et Mallery, 2003). Cependant, plusieurs énoncés ne saturaient sur aucun facteur lors de l'analyse factorielle. Les quatre énoncés suivants ont donc été retirés, dans cet ordre, en procédant à de nouvelles analyses après chaque retrait : la volonté de changer d'orientation sexuelle, l'importance de contrôler qui connaît son orientation sexuelle, la présomption d'hétérosexualité, et l'aise à être identifié.e comme étant une personne non hétérosexuelle. Après le retrait successif de ces quatre énoncés, l'échelle présente maintenant une bonne cohérence interne ( $\alpha = 0,83$ ). Une solution à un seul facteur a été obtenue et permet d'expliquer 55,919 % de la variance commune entre les énoncés, ce qui est relativement suffisant (Hair *et al.*, 2019).

Aussi, comme la présomption d'hétérosexualité correspond plutôt à des attitudes hétéronormatives, des analyses ont été effectuées afin de vérifier si l'énoncé pouvait être ajouté à cette échelle. Cependant, l'analyse de fiabilité a révélé une diminution importante de la cohérence interne de l'échelle d'hétéronormativité et l'énoncé n'a saturé sur aucun facteur lors de l'analyse factorielle. Il n'a donc pas été inclus dans les analyses.

#### 4.3.6 Variables relatives à la participation et aux sources potentielles d'informations

À la période de relance, le questionnaire comportait une troisième section qui différait entre le groupe expérimental (voir Annexe C) et le groupe témoin (voir Annexe D). Tous.tes les élèves devaient inscrire le nombre de questionnaires auxquels illes avaient répondu afin d'aider au jumelage des questionnaires en cas de modification de leur code personnel au cours de l'année. Aussi, trois questions visaient à identifier toute contamination entre les groupes (p. ex. Depuis le mois de septembre, as-tu discuté du GRIS-Montréal avec d'autres élèves?) ainsi que des sources d'informations externes au GRIS-Montréal pouvant avoir une influence sur leurs attitudes (p. ex. Depuis le mois de septembre, à l'exception du GRIS-Montréal, as-tu participé à des activités ou assisté à des ateliers ou conférences en lien avec la diversité sexuelle?). Enfin, une dernière question a été ajoutée à la fin de la troisième section afin de demander à nouveau leur consentement à l'utilisation secondaire des données. Comme la question leur avait d'abord été posée dans le formulaire de consentement ne contenant pas leur code personnel, il était impossible de jumeler les codes aux consentements. En plus de ces questions posées à l'ensemble des élèves, les participant.es du groupe expérimental avaient aussi à mentionner s'illes étaient présent.es lors de la visite du GRIS-Montréal et, le cas échéant, à indiquer leur niveau d'appréciation concernant l'intervention grâce à six énoncés (p. ex. Je trouve que les rencontres du GRIS-Montréal sont utiles et pertinentes) sur une échelle de Likert en 5 points allant de Pas du tout (1) à Complètement (5).

#### 4.3.7 Variables relatives à l'observation en classe

Puisque le contenu de l'intervention du GRIS-Montréal dépend largement des questions des élèves qui y assistent et du vécu des intervenant.es qui y répondent, chaque intervention est unique. Toutes les questions posées par les élèves et les réponses des intervenant.es ont été transcrites dans une grille d'observation (voir Annexe E) en plus des informations personnelles données par les intervenant.es lors de leur introduction. Aussi, la participation des élèves a été quantifiée en comptabilisant le nombre de questions posées et le nombre de silences au cours de l'intervention. De plus, la présence de mains levées à la fin de l'intervention a été interprétée comme un manque de temps.

#### 4.4 Projet pilote

En premier lieu, le chercheur a obtenu l'autorisation du directeur-adjoint d'un camp de vacances afin de procéder à un premier recrutement de participant.es parmi les employé.es pour le projet pilote visant à tester le questionnaire traduit et adapté aux adolescent.es. Après avoir transmis toutes les informations se rapportant au projet pilote à tous les moniteurs et toutes les monitrices du camp âgé.es entre 14 et 18 ans, le chercheur a rencontré quelques volontaires. Lors de cette rencontre, le formulaire de consentement (voir Annexe F) a été parcouru ensemble et les participant.es étaient libres de poser toute question relative au projet. Après avoir obtenu leur consentement, le questionnaire préliminaire a été rempli et les participant.es ont été chronométré.es afin d'obtenir une estimation du temps nécessaire pour le compléter (M = 14,87 minutes; E.T. = 4,17 minutes). S'est ensuite tenu un groupe de discussion afin de discuter des difficultés rencontrées lors du remplissage du questionnaire. Lors

de cette discussion, le chercheur a parcouru le questionnaire avec les participant.es, une question à la fois, en leur demandant d'indiquer toute incertitude ou incompréhension vécue lors de la complétion. Le cas échéant, des reformulations ou des ajouts étaient proposés jusqu'à ce que tous.les les participant.es comprennent et approuvent l'énoncé. Puis, les participant.es étaient invité.es à mentionner tout sujet qu'illes jugeaient pertinent à ajouter au questionnaire. Tous les questionnaires remplis ont été détruits immédiatement après chaque rencontre et les participant.es ont été invité.es à discuter du projet avec d'autres adolescent.es âgé.es de 14 à 18 ans afin d'aider au recrutement, ce qui a permis de rencontrer un total de neuf adolescent.es entre août et octobre 2018. À la fin de cette collecte de données, le questionnaire a été modifié selon les recommandations des participant.es, ce qui a mis fin au projet pilote et a permis de débiter le projet principal.

#### 4.5 Projet principal

Le recrutement a débuté en octobre 2018 et s'est terminé en décembre de la même année. La collecte de données du pré-test s'est effectuée d'octobre 2018 à janvier 2019. Puis, un mois après le pré-test, chaque classe du groupe expérimental a assisté à l'intervention du GRIS-Montréal, ce qui a eu lieu entre novembre 2018 et février 2019. Il est à noter qu'au sein d'une même école, toutes les classes du groupe expérimental recevaient l'intervention à l'intérieur de quelques jours. Une semaine après les interventions dans une école, entre décembre 2018 et février 2019, les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin répondaient au questionnaire pour le post-test. Enfin, trois mois après l'intervention, de mars 2019 à mai 2019, les élèves ont répondu une troisième fois au questionnaire pour la période de relance.

#### 4.5.1 Recrutement

Tout d'abord, lorsqu'un.e enseignant.e effectuait une demande d'intervention en français auprès du GRIS-Montréal, l'agente de coordination l'informait de l'existence du projet de ce mémoire visant l'évaluation des effets de leur intervention et lui demandait l'autorisation de transmettre ses coordonnées au chercheur qui entrait ensuite en contact avec l'enseignant.e. Un courriel était alors envoyé afin de donner toutes les informations à l'enseignant.e et d'obtenir son autorisation à ce que ses groupes participent au projet. De plus, l'enseignant.e avait reçu la consigne d'informer les élèves de l'étude et de leur présenter le formulaire de consentement qui lui avait été envoyé par courriel. De même, son aide était demandée pour le recrutement des classes du groupe témoin par la mise en contact avec d'autres membres du corps enseignant de l'école. Le chercheur a ensuite demandé l'autorisation d'un.e membre de la direction avant de rencontrer les élèves (voir Annexe G). Dès qu'une classe devant recevoir le GRIS-Montréal était ajoutée à l'échantillon, le chercheur en informait l'agente de coordination afin que les intervenant.es puissent être informé.es de la présence du chercheur à l'intervention en tant qu'observateur. Aussi, chaque intervention observée a été attribuée à une dyade composée d'un homme et d'une femme afin de respecter le mode de fonctionnement général de l'organisme qui tente, dans la mesure du possible, de faire intervenir deux personnes de genre différent (Vallerand *et al.*, 2016). Tel que décrit à la section 4.2, un total de 30 classes ont ainsi été recrutées en provenance de trois écoles différentes.

#### 4.5.2 Collecte de données

La passation du questionnaire a eu lieu au cours d'une période de cours pour toutes les classes rencontrées. Lors de la première visite en classe, le formulaire de consentement (voir Annexe H) a d'abord été distribué et expliqué aux élèves présents et une lettre informative destinée à leurs parents leur a été remise (voir Annexe I). Après la signature du formulaire de consentement, le questionnaire a été distribué par le chercheur et les élèves ayant accepté de participer ont pu commencer à y répondre après quelques consignes. Entre autres, les élèves étaient encouragés à n'encercler qu'une seule réponse par énoncé et à répondre au questionnaire individuellement et en silence afin de favoriser la confidentialité des réponses. La complétion des questionnaires a nécessité entre 10 et 40 minutes. Lorsque les participant.es avaient terminé, leur questionnaire a aussi été récupéré par le chercheur. Ceux et celles ne participant pas à l'étude, que ce soit par refus ou par absence au pré-test, pouvaient faire du travail personnel selon les consignes de leur enseignant.e. Cette procédure était identique pour tous les groupes et à tous les temps de mesure.

La collecte de données s'est faite en quatre périodes : le pré-test, l'observation, le post-test et la relance. Grâce au calendrier fourni par le GRIS-Montréal, il a été possible de planifier le déroulement du pré-test environ un mois avant chaque intervention prévue dans chaque école. Le chercheur a ensuite assisté à chaque intervention afin de noter les sujets abordés à partir d'une grille d'observation. Puis, le post-test a été planifié pour être effectué dans la semaine suivant l'intervention. Enfin, la relance a eu lieu environ trois mois après l'intervention. Comme les classes du groupe témoin ne recevaient pas d'intervention, les trois périodes de collecte les concernant ont été planifiées en respectant la même distance temporelle entre chaque période que pour les classes du groupe expérimental. Pour des raisons de logistique, une fenêtre de plus ou moins deux semaines a été jugée acceptable pour tous les

temps de mesure. En plus d'assister à chaque intervention reçue par le groupe expérimental, le chercheur a été présent dans la classe lors des trois temps de mesure afin d'assurer la confidentialité et l'uniformité des conditions de passation.

#### 4.5.3 Observation en classe

Afin de pouvoir comparer les résultats en fonction des sujets abordés (Vitaro et Gagnon, 2000), le chercheur a assisté à l'intervention dans chacune des 12 classes visitées par le GRIS-Montréal dans le cadre de cette étude en s'asseyant au fond de la salle. Il a aussi procédé, lorsqu'il avait l'accord de tous.les élèves d'une même classe, à l'enregistrement audio de l'intervention afin de faciliter la prise de notes. Pour chaque classe, tout au long de l'intervention, le chercheur a transcrit les présentations des intervenant.es ainsi que chacune des questions posées par les élèves et des réponses données par les intervenant.es.

#### 4.6 Considérations éthiques

Avant de procéder à toute forme de recrutement, le projet a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4) de l'UQAM (voir Annexe J) au printemps 2018.

Puisque les participant.es étaient âgé.es de 14 ans et plus, illes étaient en âge de consentir à participer à l'étude et le consentement des parents n'était donc pas nécessaire. Cependant, afin de les assurer de l'importance accordée au bien-être de leur enfant, une lettre décrivant le projet a été remise aux élèves afin qu'illes la

transmettent à leurs parents. À l'instar du formulaire de consentement, cette lettre contenait les coordonnées de l'équipe de recherche de même que celles du CERPE 4 afin de pouvoir répondre à toutes leurs interrogations ou leurs inquiétudes. Un formulaire de consentement a aussi été signé par les intervenant.es du GRIS-Montréal avant l'observation de leur intervention (voir Annexe K). Une liste de ressources (p. ex. Interligne, AlterHéros) a également été distribuée à chaque élève lors du pré-test afin de leur offrir un soutien ou des informations si nécessaire.

Afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité des réponses, la distribution et la récupération des questionnaires a été effectuée par le chercheur à chaque collecte de données. Toutefois, afin de permettre d'associer chaque questionnaire avec l'élève, chaque participant.e avait un code alphanumérique personnalisé. Le code, généré par l'élève, était basé sur la Context-Dependent, Rule-Generated, Pseudonym Technique (CDRGP) de Carifio et Biron (1982) et était constitué de cinq éléments : le numéro attribué à la classe par le chercheur, la première lettre du premier prénom de l'élève, la dernière lettre de son dernier nom de famille, son mois de naissance (01 à 12) et son jour de naissance (01 à 31). Seule l'équipe de recherche a eu accès aux questionnaires complétés, assurant ainsi l'anonymat des participant.es.

Aussi, pour limiter l'effet d'un biais de désirabilité sociale, le chercheur a dû faire usage de duperie en dissimulant l'objectif d'évaluation de l'intervention aux élèves. Ainsi, la présence du chercheur à l'intervention a plutôt été expliquée par une volonté d'observer des activités en lien avec la diversité sexuelle jusqu'à la fin de la dernière période de collecte où le chercheur a dévoilé l'objectif de l'étude et les conditions d'évaluation aux élèves. Afin d'assurer leur consentement libre et éclairé, deux semaines supplémentaires ont été octroyées après le dévoilement de l'objectif de l'étude pour leur permettre de se retirer de l'étude s'illes le désiraient.

## 4.7 Plan d'analyse

### 4.7.1 Analyse des observations en classe

Après chacune des observations en classe, le chercheur a procédé à la codification des réponses recueillies à l'aide du logiciel NVivo selon une grille de codification thématique (voir Annexe L), c'est-à-dire que les codes ont été choisis avant l'observation en classe et correspondaient aux variables dépendantes étudiées et à leurs dimensions ainsi qu'aux sujets mentionnés dans les énoncés (p. ex. parentalité).

### 4.7.2 Création des variables d'intérêt

Ces données qualitatives codifiées ont ensuite été converties en variables quantitatives dichotomiques indiquant si les différents thèmes ont été abordés (1) ou non (0) durant la période. Deux variables dichotomiques relatives à l'orientation sexuelle des intervenant.es, soit la présence d'au moins un.e intervenant.e homosexuel.le (1) et celle d'au moins un.e intervenant.e bisexuel.le (1) en opposition à l'absence de l'une ou l'autre de ces orientations (0), ont aussi été créées dans le but de vérifier si cette dernière a une incidence sur le résultat de l'intervention. Ces différentes variables ont permis la comparaison selon le contenu de l'intervention reçue par chaque classe.

Les variables stables dans le temps, c'est-à-dire l'école fréquentée, le niveau scolaire et le groupe ont été créées manuellement à partir des codes alphanumériques qui débutaient par un numéro attribué à chaque classe. Les élèves étaient donc comparé.es sur la base de l'école qu'elles fréquentaient entre l'école sur la rive-sud de

Montréal (1), sur l'île de Montréal (2) ou sur la rive-nord de Montréal (3). La variable relative au niveau scolaire était également en trois catégories, soit le troisième (3), quatrième (4) et cinquième (5) secondaire. Quant au groupe, les élèves étaient séparé.es entre le groupe témoin (0) et le groupe expérimental (1) selon s'illes avaient assister ou non à une intervention du GRIS-Montréal.

Pour l'âge, une moyenne a été faite entre les âges rapportés aux trois temps de mesure. En ce qui a trait au genre auquel les élèves s'identifiaient, comme la question avait été souvent mal interprétée aux deux premiers temps de mesure, une explication avait été donnée avant la complétion du questionnaire à la relance. Les réponses des élèves à ce temps de mesure ont donc été utilisées pour créer la variable du genre. Étant donné la faible proportion de personnes non binaires, seuls les personnes s'identifiant comme un garçon (0) et une fille (1) ont été incluses dans cette variable. Une autre variable a été créée en comparant le sexe assigné à la naissance et le genre de chaque élève afin de distinguer les élèves cisgenres (0) des élèves trans\* (1).

Pour l'orientation sexuelle, une variable par temps de mesure a d'abord été créée à partir de la variable du genre à la relance et des attirances auto-rapportées à chaque temps de mesure. Ainsi, un élève s'identifiant comme un garçon et ayant indiqué des attirances pour les garçons serait inscrit comme ayant des attirances homosexuelles à cette variable. Étant donné que les attirances variaient parfois chez un.e même élève au cours de l'année, une quatrième variable dichotomique a été conçue en combinant les trois premières variables d'orientation sexuelle par attirances. À cette variable, les élèves ayant toujours rapporté des attirances hétérosexuelles (0) ont été opposé.es à tout.e élève ayant indiqué des attirances non hétérosexuelles au moins une fois durant l'année (1).

Le niveau de pratique religieuse à la relance a été dichotomisé en opposant les élèves ne participant à aucune activité religieuse durant l'année (0) à celles et ceux ayant mentionné participer à au moins une activité (1).

Étant donné que la variable relative à la connaissance de personnes LGB réfère à une connaissance « préalable » à l'intervention, seules les réponses au premier temps de mesure ont été utilisées. Une variable dichotomique a été créée en combinant la connaissance d'hommes et de femmes homosexuel.les et bisexuel.les en une seule variable et en opposant les élèves n'en connaissant aucun.e (0) à celles et ceux en connaissant au moins un.e (1).

Aussi, avant de procéder aux analyses statistiques à l'aide du logiciel SPSS 25, le score de chaque échelle a été obtenu en inversant les énoncés pour lesquels un score élevé signifiait des attitudes positives à l'égard des personnes de minorités sexuelles, puis en faisant la moyenne des énoncés composant l'échelle. Ce faisant, toutes les échelles affichaient un score moyen allant de 1 à 5 où 5 représentait un niveau plus élevé d'attitudes négatives.

Un score dichotomique a été créé en combinant les deux questions relatives au débordement de l'intervention, soit la participation à des activités en lien avec la diversité sexuelle et externes au GRIS-Montréal ainsi que la recherche personnelle d'informations sur le sujet. Les élèves étaient réparti.es selon qu'elles avaient eu un débordement (1) ou non (0).

Enfin, le niveau d'appréciation de l'intervention a été analysé à partir de deux variables relatives à la moyenne des six énoncés y faisant référence : une variable continue et une variable dichotomisée où un niveau d'appréciation supérieur à 4 était considéré comme une appréciation complète de l'intervention (1) alors qu'un score inférieur ou égal à 4 était considéré comme une faible appréciation (0).

#### 4.7.3 Analyse des qualités psychométriques des échelles

Tel que mentionné précédemment, suite au pré-test, le chercheur a d'abord procédé à l'évaluation des qualités psychométriques des différentes échelles composant le questionnaire grâce à des analyses de consistance interne et à des analyses factorielles à partir du logiciel SPSS 25.

La consistance interne de chaque échelle globale et de chacune de leurs dimensions a été estimée à l'aide du calcul du coefficient alpha de Cronbach, aussi nommé coefficient de fiabilité. La consistance interne d'une échelle était considérée satisfaisante lorsque l'analyse résultait en un coefficient d'au moins 0,70 (Nunnally, 1978). Après le retrait de tout énoncé, que ce soit en raison d'une faible corrélation avec le reste de l'échelle évaluée ou suite à l'analyse factorielle, celui-ci était retiré de l'échelle et l'analyse de la consistance interne était réalisée de nouveau sans cet énoncé. Ce processus a été répété pour chaque échelle jusqu'à l'obtention d'un coefficient de fiabilité satisfaisant.

Des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées afin de confirmer la structure factorielle des différentes échelles retenues. Ces analyses ont été réalisées avec une rotation oblique (Oblimin). Pour que la structure factorielle d'une échelle soit retenue, elle devait respecter la condition d'homoscédasticité et présenter un indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) supérieur à 0,6 (Hair *et al.*, 2019). Aussi, suite à l'analyse, chaque énoncé devait présenter une saturation supérieure à 0,32 sur un facteur. Selon Hair *et al.* (2019), une variance totale expliquée de 60 % est généralement satisfaisante en sciences sociales, mais il peut tout de même arriver qu'elle soit considérée suffisante entre 50 % et 60 %.

#### 4.7.4 Analyses de l'échantillon final et des élèves retirés.es

La description de l'échantillon final de l'étude a été faite à partir des résultats d'analyses de fréquences alors que la comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin a été effectuée suite à des tests de Khi-carré. Puis, ces mêmes analyses ont été reproduites afin de décrire les élèves ayant été retirés.es de l'étude.

Afin de déterminer s'il existait des différences statistiquement significatives entre les élèves inclus.es dans l'échantillon et les élèves ayant été retirés.es de l'étude, des tests de Khi-carré ont ensuite été effectués pour les variables catégorielles. En ce qui concerne la variable continue de l'âge, une analyse de variance (ANOVA) a été réalisée.

#### 4.7.5 Modèles d'analyse par GEE

L'objectif de l'étude consistait à évaluer l'effet à court et à moyen terme de l'intervention sur les niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme, d'hétéronormativité et d'homonégativité intériorisée. Afin de répondre à cet objectif, des équations d'estimation généralisées (GEE) ont été effectuées avec une matrice de corrélation non structurée pour une distribution normale et un estimateur robuste de la covariance. Une analyse par GEE a été exécutée pour chacune des variables dépendantes pour un total de dix analyses, soit pour l'homophobie, l'hétérosexisme global, l'hétéronormativité globale et l'homonégativité intériorisée de même que pour les dimensions de ces variables, c'est-à-dire l'hétérosexisme paternaliste, l'hétérosexisme aversif, l'hétérosexisme amnésique, l'hétérosexisme stéréotypé positif, l'hétéronormativité essentialiste et l'hétéronormativité comportementale. Ces

dix analyses ont été réalisées avec l'interaction du temps et de l'exposition à l'intervention comme variable indépendante. Chaque modèle de GEE était ajusté pour les mêmes covariables relatives à chaque élève, soit son niveau scolaire, l'école qu'elle fréquente, son identité de genre, la correspondance ou non entre son genre et le sexe assigné à sa naissance, son orientation sexuelle, son niveau de pratique religieuse, sa connaissance préalable de personnes LGB et le débordement de l'intervention. Il est à noter que toutes les analyses portant sur le niveau d'homonegativité intériorisée ont uniquement été effectuées pour les élèves non hétérosexuel.les. Ainsi, les modèles de l'homonegativité intériorisée n'ont pas été ajustés pour l'orientation sexuelle. Les variations entre les temps de mesure dans les deux groupes ont été comparées à partir des moyennes marginales estimées. Cette fonction de l'équation d'estimation généralisée permet de comparer les moyennes de chaque groupe à chaque temps de mesure tout en les ajustant pour les covariables. Ainsi, il devient possible de rendre compte de la variation qui serait due à l'interaction entre le temps et l'exposition à l'intervention plutôt qu'aux différentes covariables.

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS

Après une description des participant.es composant l'échantillon et de l'intervention à laquelle illes ont assisté, ce chapitre présente les résultats des différentes analyses quant aux réponses des élèves des groupes expérimental (n = 181) et témoin (n = 306), et ce, aux trois temps de mesure, afin d'évaluer l'effet de l'intervention du GRIS-Montréal sur les attitudes à l'égard de la diversité sexuelle.

#### 5.1 Description des élèves

##### 5.1.1 Description de l'échantillon final

Le groupe expérimental est composé de 181 participant.es (37,2 %) alors que le groupe témoin en compte 306 (62,8 %). De ces 487 participant.es, 109 étaient en 3<sup>e</sup> secondaire (22,4 %), 191 en 4<sup>e</sup> secondaire (39,2 %) et 187 en 5<sup>e</sup> secondaire (38,4 %). Aussi, 203 élèves provenaient de l'école sur la rive-sud de Montréal (41,7 %), 206 étudiaient sur la rive-nord de Montréal (42,3 %) alors que les 78 autres participant.es étaient élèves à l'école montréalaise (16,0 %). On observe donc un débalancement au sein de l'échantillon en ce qui a trait au niveau scolaire et à l'école fréquentée.

Le tableau 5.1 présente les caractéristiques de l'échantillon final quant aux proportions relatives au groupe expérimental et au groupe témoin, telles qu'utilisées lors des analyses.

Les participant.es étaient âgé.es de 14 à 20 ans et avaient en moyenne 15,6 ans (E.T. = 1,0). Quant à la pratique religieuse, la majorité des participant.es (59,1 %) ont indiqué n'avoir jamais participé à des activités religieuses ou assisté à des réunions ou des services d'ordre religieux, à l'exception de mariages ou de funérailles, dans les douze derniers mois.

En ce qui concerne le genre auquel les participant.es s'identifient, puisque plusieurs élèves ne comprenaient pas la question, seules les réponses de la relance ont été retenues pour les analyses puisque le chercheur a fourni une explication de la question avant cette troisième mesure. Parmi les élèves qui ont indiqué un genre binaire, les filles sont légèrement majoritaires (56,0 %), suivie de près par les garçons (44,0 %). En comparant le genre identifié à la relance au sexe assigné à la naissance, 97,5 % peuvent être identifiées comme étant cisgenres, c'est-à-dire que le genre auquel elles s'identifient correspond au sexe qui leur a été assigné à la naissance, alors que 2,5 % peuvent être identifiées comme trans\*, non-binaires ou en questionnement. En ce qui a trait à l'orientation sexuelle, les participant.es ayant toujours indiqué ressentir des attirances pouvant être qualifiées d'hétérosexuelles sont majoritaires (77,6 %). Enfin, 92,3 % des participant.es ont indiqué connaître au moins une personne LGB.

### 5.1.2 Données supplémentaires de la relance

Au cours de l'année, 19 élèves ont participé à d'autres activités où la diversité sexuelle a été abordée (3,9 %) et 43 élèves ont fait des recherches personnelles

d'informations supplémentaires (8,8 %). Les recherches de définition et la curiosité face à l'étendue de la diversité sexuelle constituent les thèmes les plus souvent mentionnés par les élèves (n = 16). Par exemple, ces élèves ont affirmé avoir cherché à connaître le nombre exact de genres, de sexes ou d'orientations sexuelles ou à obtenir plus d'informations sur certaines orientations sexuelles dont l'asexualité et la pansexualité. De plus, dix élèves se sont informé.es quant à la diversité de sexe et de genre ou à propos des personnes trans\*. Internet est sans équivoque la source d'informations de prédilection (n = 36) alors que peu d'élèves se sont plutôt tourné.es vers leurs proches (n = 4) afin d'obtenir réponse à leurs interrogations. Enfin, trois élèves ont ajouté avoir fait ces recherches afin de venir en aide à un.e ami.e (n = 1) ou parce qu'elles se questionnaient sur leur propre identité ou sexualité (n = 2).

De manière générale, les participant.es ayant assisté à l'intervention du GRIS-Montréal ont démontré une bonne appréciation de l'intervention (M = 4,36; E.T. = 0,76), dont le tiers (33,7 %) ont indiqué un niveau d'appréciation maximal (score de 5). Inversement, seulement 6,6 % des élèves ont démontré une appréciation tout au plus modérée (score allant de 1 à 3).

### 5.1.3 Les élèves retiré.es de l'étude

Tel que mentionné précédemment, 190 élèves ont été retirés de l'échantillon initial. La majorité des élèves exclu.es (n = 126) ont été retiré.es des analyses parce qu'elles étaient absent.es aux deux derniers temps de mesure (n = 37) ou alors uniquement au post-test (n = 54) ou à la relance (n = 71). Six participant.es n'ont pas inscrit s'elles étaient présent.es ou absent.es lors de l'intervention du GRIS-Montréal ayant eu lieu dans leur classe et ont donc également été retiré.es de l'échantillon. Quant aux 58

autres participant.es, leurs réponses étaient trop aléatoires ou trop peu nombreuses pour que leur ajout à l'échantillon final soit justifié.

Des 190 élèves qui ont été retiré.es de l'échantillon, 105 (55,3 %) devaient faire partie du groupe expérimental et 85 (44,7 %), du groupe témoin. Illes étaient âgé.es entre 14 et 18 ans ( $M = 16,03 \pm 1,04$ ) et la majorité d'entre elles et eux (63,7 %) étaient en cinquième secondaire. Un peu plus d'un élève sur trois provenait de l'école sur la rive-nord de Montréal (35,3 %) alors que seulement 16,8 % étudiaient à l'école sur la rive-sud de Montréal. Ainsi, près de la moitié des élèves exclu.es faisaient partie de l'école montréalaise (47,9 %). Contrairement aux élèves faisant partie de l'échantillon final, la plupart des informations sociodémographiques des élèves exclu.es ont été obtenues à partir de leurs réponses au pré-test étant donné les nombreuses absences à la relance. Des élèves ayant indiqué un genre binaire, les filles étaient majoritaires (53,2 %), suivies des garçons (46,8 %). La quasi-totalité des élèves (97,4 %) ont indiqué un genre conforme au sexe qui leur avait été assigné à la naissance et ont ainsi été identifié.es comme cisgenres. En ce qui a trait au niveau de pratique religieuse, 57,4 % des élèves retiré.es ont indiqué prendre part à une activité religieuse au moins une fois par année. Aussi, 77,4 % des élèves ont inscrit qu'illes connaissaient au moins une personne homosexuelle ou bisexuelle. En ce qui concerne l'orientation sexuelle, 18,9 % des élèves ont rapporté au moins une fois des attirances non hétérosexuelles. Parmi les 75 élèves présent.es à la relance et ayant répondu à ces questions, 4,0 % ont indiqué avoir participé à d'autres activités en lien avec la diversité sexuelle durant l'année scolaire et 8,0 % ont affirmé avoir fait des recherches sur le sujet. Au total, 9,3 % des élèves ont rapporté un tel débordement de l'intervention.

Tableau 5.1 Caractéristiques de l'échantillon selon le groupe (n = 487)

Variables	Groupe expérimental (n = 181)	Groupe témoin (n = 306)	p	Total (n = 487)
Âge moyen*	15,9 ± 0,9	15,5 ± 1,0	< 0,001	15,6 ± 1,0
École				
Rive-Sud*	92 (50,8 %)	111 (36,3 %)	0,002	203 (41,7 %)
Montréal	30 (16,6 %)	48 (15,7 %)		78 (16,0 %)
Rive-Nord*	59 (32,6 %)	147 (48,0 %)		206 (42,3 %)
Niveau scolaire				
3 <sup>e</sup> secondaire*	0 (0,0 %)	109 (35,6 %)	< 0,001	109 (22,4 %)
4 <sup>e</sup> secondaire*	92 (50,8 %)	99 (32,4 %)		191 (39,2 %)
5 <sup>e</sup> secondaire*	89 (49,2 %)	98 (32,0 %)		187 (38,4 %)
Genre dichotomisé (Relance)				
Fille	110 (61,5 %)	161 (52,8 %)	0,072	271 (55,6 %)
Garçon	69 (38,5 %)	144 (47,2 %)		213 (43,7 %)
Donnée manquante	2	1		3
Genre selon le sexe assigné (Relance)				
Cisgenre	177 (97,8 %)	301 (98,4 %)	0,732	478 (98,2 %)
Trans*, non-binaire ou en questionnement	4 (2,2 %)	5 (1,6 %)		9 (1,8 %)
Attirances sexuelles				
Hétérosexuelles	133 (73,5 %)	245 (80,1 %)	0,115	378 (77,6 %)
Non hétérosexuelles	48 (26,5 %)	61 (19,9 %)		109 (22,4 %)
Connaissance d'une personne LGB (Pré-test)				
Aucune	9 (5,1 %)	27 (9,3 %)	0,097	36 (7,7 %)
Au moins une	168 (94,9 %)	263 (90,7 %)		431 (92,3 %)
Donnée manquante	4	16		20

Variables	Groupe expérimental (n = 181)	Groupe témoin (n = 306)	<i>p</i>	Total (n = 487)
Niveau de pratique religieuse (Pré-test)				
Pas du tout/Jamais	105 (58,3 %)	183 (59,8 %)	0,750	288 (59,1 %)
Au moins une fois par année	75 (41,7 %)	123 (40,2 %)		198 (40,7 %)
Donnée manquante	1	0		1
Appréciation de l'intervention <i>Variant de Pas du tout (1) à Complètement (5)</i>				
Sujets appropriés	4.52 ± 0.81			
Langage adapté	4.67 ± 0.74			
Apprentissage à propos de la diversité sexuelle	4.10 ± 1.09			
Apprentissage à propos du vécu de personnes de minorités sexuelles	4.32 ± 0.99			
Utilité et pertinence des rencontres	4.24 ± 1.04			
Appréciation globale auto-rapportée	4.29 ± 1.00			
Appréciation moyenne calculée	4.36 ± 0.76			
Exposition à des informations à l'extérieur de l'intervention				
Aucune exposition externe	162 (89,5 %)	265 (86,9 %)	0,393	427 (87,9 %)
Exposition externe	19 (10,5 %)	40 (13,1 %)		59 (12,1 %)
Donnée manquante	0	1		1

\* On observe une différence significative entre les deux groupes par rapport à cette variable ou à cette catégorie.

Au total, 27 élèves ont répondu aux questions concernant leur niveau d'appréciation de l'intervention du GRIS-Montréal. Sur une échelle variant de 1 (Totalemment en désaccord) à 5 (Totalemment en accord), ces élèves ont affiché une appréciation moyenne de 4,14 (E.T. = 0,93).

#### 5.1.4 Comparaison des élèves exclu.es avec les élèves de l'échantillon final

Comme l'indiquent les résultats présentés au tableau 5.2, les élèves dont les questionnaires ont été retirés étaient comparables aux élèves inclus.es dans l'étude en ce qui a trait à leur genre, à leur identité de genre par rapport au sexe qui leur a été assigné à la naissance et à leur orientation sexuelle. Cependant, les élèves de l'école montréalaise ont été exclu.es de l'étude en plus grande proportion que celles et ceux ayant fait partie de l'échantillon final. Inversement, les élèves provenant de l'école de la rive-sud de Montréal étaient sous-représenté.es parmi les élèves exclu.es. Cela explique également l'écart dans le niveau scolaire entre les élèves inclus.es et exclu.es puisque les élèves de cinquième secondaire composaient la majorité du sous-échantillon étudiant à Montréal alors que le sous-échantillon en provenance de la rive-sud de Montréal était principalement composé d'élèves de quatrième secondaire. Ensuite, on observe que les élèves ne connaissant aucune personne LGB au pré-test étaient plus susceptibles d'être exclu.es de l'étude de même que celles et ceux pratiquant une religion.

### 5.1.5 Description de chaque intervention observée

Au cours de l'année, le chercheur a observé 12 classes, animées par un total de 15 intervenant.es. Tel que prévu dans les critères d'inclusion, toutes les interventions ont été animées par une dyade homme/femme. Chaque intervention s'est déroulée à l'intérieur d'une période de cours de 75 minutes. Lors des dix premières minutes, les élèves répondaient à la première page du questionnaire du GRIS-Montréal pendant que les intervenant.es attendaient à l'extérieur de la salle de classe. Ensuite, les intervenant.es entraient dans la classe et débutaient l'intervention. Enfin, les dix dernières minutes étaient réservées à la complétion de la deuxième partie du questionnaire du GRIS-Montréal et à la présentation des ressources affichées sur un signet remis à chaque élève.

Dans l'ensemble, onze classes ont été exposées à au moins un.e intervenant.e homosexuel.le alors que huit classes ont reçu au moins un.e intervenant.e bisexuel.le. Le niveau de participation a été similaire d'une classe à l'autre puisque les silences se sont faits rares et que tous.les les intervenant.es ont dû mettre fin à la période de questions en raison d'un manque de temps. Selon les classes, les élèves ont posé entre sept et dix-neuf questions ( $M = 12,83$ ;  $E.T = 3,62$ ). Aussi, les questions les plus fréquemment posées concernaient les réactions des proches lors de la sortie du placard (9 questions), la découverte de l'orientation sexuelle (7 questions), la parentalité et les façons de fonder une famille (7 questions), la relation des intervenant.es avec la religion (6 questions), la discrimination envers les personnes de minorités sexuelles (6 questions), la sexualité (6 questions) et diverses questions relatives à la définition de termes variés (6 questions).

Tableau 5.2 Comparaison entre les élèves inclus.es et exclu.es (n = 677)

Variables	Élèves inclus.es (n = 487)	Élèves exclu.es (n = 190)	<i>p</i>	Total (n = 677)
Âge moyen*	15,6 ± 3,8	16,6 ± 1,0	0,001	15,9 ± 2,2
École				
Rive-Sud*	203 (41,7 %)	32 (16,8 %)	< 0,001	235 (34,7 %)
Montréal*	78 (16,0 %)	91 (47,9 %)		169 (25,0 %)
Rive-Nord	206 (42,3 %)	67 (35,3 %)		273 (40,3 %)
Niveau scolaire				
3 <sup>e</sup> secondaire	109 (22,4 %)	34 (17,9 %)	< 0,001	143 (21,1 %)
4 <sup>e</sup> secondaire*	191 (39,2 %)	35 (18,4 %)		226 (33,4 %)
5 <sup>e</sup> secondaire*	187 (38,4 %)	121 (63,7 %)		308 (45,5 %)
Genre dichotomisé (Pré-test)				
Fille	269 (55,9 %)	99 (53,2 %)	0,544	368 (55,2 %)
Garçon	212 (44,1 %)	87 (46,8 %)		299 (44,8 %)
Genre selon le sexe assigné (Pré-test)				
Cisgenre	475 (97,5 %)	185 (97,4 %)	1,000	660 (97,5 %)
Trans*, non-binaire ou en questionnement	12 (2,5 %)	5 (2,6 %)		17 (2,5 %)
Attirances sexuelles				
Hétérosexuelles	378 (77,6 %)	153 (81,0 %)	0,404	531 (78,6 %)
Non hétérosexuelles	109 (22,4 %)	36 (19,0 %)		145 (21,4 %)
Connaissance d'une personne LGB (Pré-test)				
Aucune*	36 (7,7 %)	32 (17,9 %)	< 0,001	68 (10,5 %)
Au moins une*	431 (92,3 %)	147 (82,1 %)		578 (89,5 %)
Niveau de pratique religieuse (Pré-test)				
Pas du tout/Jamais*	288 (59,3 %)	81 (42,6 %)	< 0,001	369 (54,6 %)
Au moins une fois par année*	198 (40,7 %)	109 (57,4 %)		307 (45,4 %)

\* On observe une différence significative entre les deux groupes par rapport à cette variable ou à cette catégorie.

## 5.2 Effets de l'intervention sur les variables dépendantes

Des analyses par équations d'estimation généralisées (*Generalized estimating equations*; GEE) ont été effectuées afin de déterminer si les variations dans les niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme et d'hétéronormativité étaient statistiquement différentes entre les participant.es du groupe témoin et ceux et celles du groupe expérimental. Ces analyses ont été faites à court terme et à moyen terme en comparant respectivement le post-test et la relance au pré-test. Toutes les analyses par GEE incluaient les différentes variables de contrôle mentionnées à la section 4.7 afin de déterminer la part attribuable à l'interaction entre l'intervention et le temps. Les mêmes analyses ont été effectuées afin de comparer la variation du niveau d'homonégativité intériorisée entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Par contre, les participant.es hétérosexuel.les ont été exclu.es de ces analyses puisque l'homonégativité intériorisée ne concerne que les participant.es non hétérosexuel.les. Compte tenu de cette distinction, l'orientation sexuelle des participant.es a été retirée des variables de contrôle. Les effets de l'intervention sur les différentes variables dépendantes sont présentés au tableau 5.3.

Afin de préciser les résultats obtenus, les moyennes marginales estimées ont ensuite été comparées, toujours dans le cadre des analyses par GEE. Ainsi, il a été possible d'observer les variations propres à chaque groupe pour chacune des échelles de mesure.

### 5.2.1 Homophobie

Tel que démontré par les analyses par GEE, l'interaction entre le temps et le groupe d'exposition est significative puisqu'on observe une différence statistiquement

significative entre les participant.es qui ont assisté à l'intervention du GRIS-Montréal et ceux et celles faisant partie du groupe témoin en ce qui concerne la variation du niveau d'homophobie entre le pré-test et le post-test ( $\beta = -0,125$ ; 95 % IC =  $[-0,230$ ;  $-0,019]$ ;  $p = 0,020$ ) ainsi qu'entre le pré-test et la relance ( $\beta = -0,100$ ; 95 % IC =  $[-0,198$ ;  $-0,001]$ ;  $p = 0,047$ ).

En comparant les variations entre les trois temps de mesure, il a été observé que dans le groupe expérimental, le niveau d'homophobie est demeuré relativement stable à court terme ( $M = -0,022$ ; E.S. =  $0,041$ ; 95 % IC =  $[-0,103$ ;  $0,059]$ ;  $p = 0,592$ ) et à moyen terme ( $M = -0,008$ ; E.S. =  $0,039$ ; 95 % IC =  $[-0,084$ ;  $0,069]$ ;  $p = 0,845$ ). Par contre, pour les participant.es du groupe témoin, les résultats indiquent que le niveau d'homophobie a d'abord augmenté du pré-test au post-test ( $M = 0,103$ ; E.S. =  $0,035$ ; 95 % IC =  $[0,035$ ;  $0,171]$ ;  $p = 0,003$ ), puis qu'il est demeuré significativement différent du pré-test à la relance ( $M = 0,092$ ; E.S. =  $0,032$ ; 95 % IC =  $[0,029$ ;  $0,155]$ ;  $p = 0,004$ ). Cette variation dans le temps du niveau d'homophobie chez les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin est illustrée à la figure 5.1.

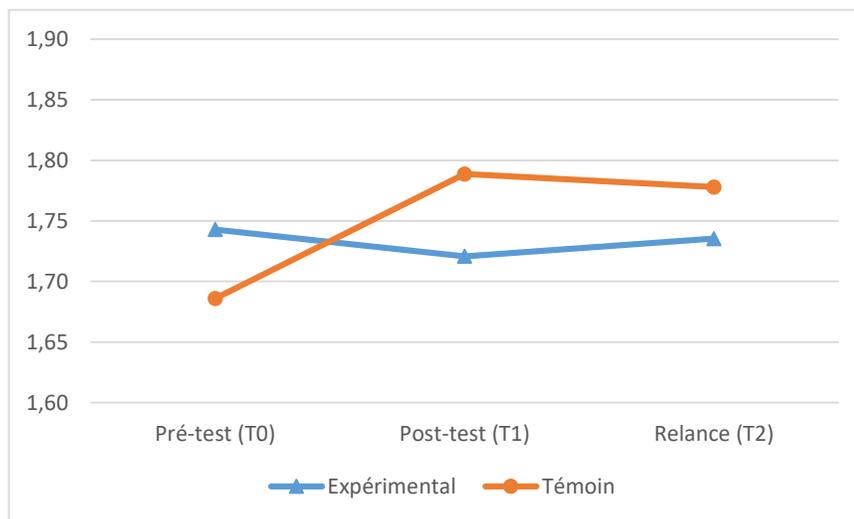


Figure 5.1 Variation dans le temps du niveau d'homophobie

### 5.2.2 Hétérosexisme global

À court terme, l'analyse par GEE a révélé une interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition. En effet, on note une différence significative en ce qui a trait à la variation du niveau d'hétérosexisme global entre le groupe expérimental et le groupe témoin ( $\beta = -0,154$ ; 95 % IC =  $[-0,242; -0,065]$ ;  $p = 0,001$ ). Par contre, à moyen terme, l'interaction entre le temps et l'appartenance au groupe expérimental ou au groupe témoin n'était pas associée à des résultats statistiquement différents ( $\beta = -0,037$ ; 95 % IC =  $[-0,125; 0,051]$ ;  $p = 0,412$ ).

Comme on peut l'observer à la figure 5.2, la comparaison des moyennes a permis de confirmer qu'à l'instar du niveau d'homophobie, le niveau d'hétérosexisme global est demeuré relativement stable dans le groupe expérimental à court terme ( $M = -0,052$ ; E.S. = 0,038; 95 % IC =  $[-0,126; 0,022]$ ;  $p = 0,166$ ) alors qu'on remarque qu'il augmente dans le groupe témoin ( $M = 0,101$ ; E.S. = 0,025; 95 % IC =  $[0,053; 0,150]$ ;  $p < 0,001$ ).

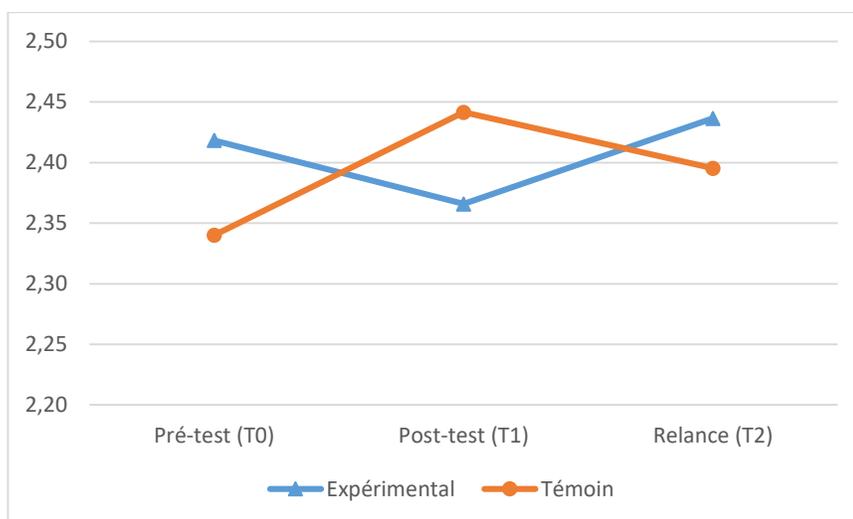


Figure 5.2 Variation dans le temps du niveau d'hétérosexisme global

### 5.2.3 Hétérosexisme paternaliste

L'analyse par GEE n'a révélé aucune interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition en ce qui a trait à la variation du niveau d'hétérosexisme paternaliste, tant à court terme ( $\beta = -0,120$ ; 95 % IC =  $[-0,290; 0,051]$ ;  $p = 0,170$ ) qu'à moyen terme ( $\beta = -0,022$ ; 95 % IC =  $[-0,202; 0,158]$ ;  $p = 0,809$ ). Ainsi, le niveau d'hétérosexisme paternaliste a varié dans le temps de façon similaire chez les élèves des deux groupes. La variation dans le temps du niveau d'hétérosexisme paternaliste pour chacun des groupes est illustrée à la figure 5.3.

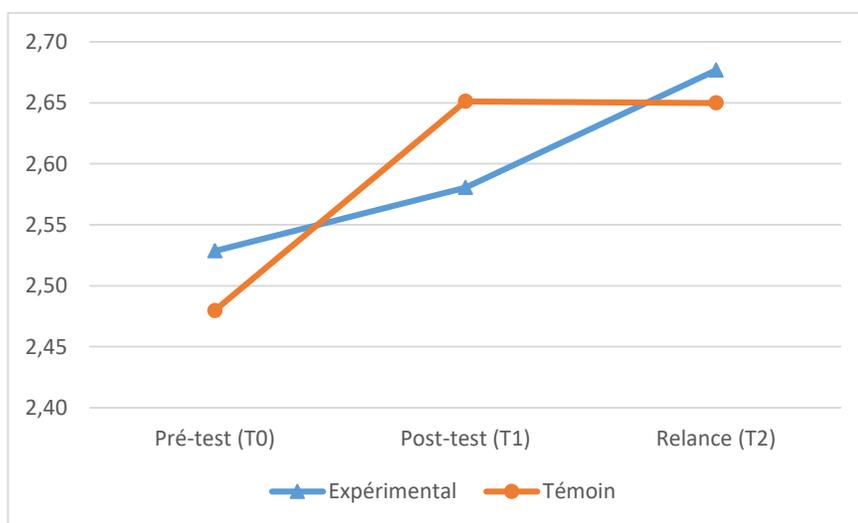


Figure 5.3 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme paternaliste

### 5.2.4 Hétérosexisme aversif

En ce qui concerne la variation du niveau d'hétérosexisme aversif, l'interaction entre le temps et le groupe d'exposition est significative comme l'indique la différence statistiquement significative entre les participant.es du groupe expérimental et du

groupe témoin à court terme ( $\beta = -0,275$ ; 95 % IC =  $[-0,394; -0,155]$ ;  $p < 0,001$ ) et à moyen terme ( $\beta = -0,210$ ; 95 % IC =  $[-0,330; -0,091]$ ;  $p = 0,001$ ).

L'analyse des moyennes marginales estimées indique que le niveau d'hétérosexisme aversif est demeuré relativement stable chez les élèves du groupe expérimental à court terme ( $M = -0,074$ ; E.S. = 0,051; 95 % IC =  $[-0,174; 0,025]$ ;  $p = 0,144$ ) et à moyen terme ( $M = -0,075$ ; E.S. = 0,045; 95 % IC =  $[-0,163; 0,014]$ ;  $p = 0,099$ ). Dans le groupe témoin, il a d'abord augmenté du pré-test au post-test ( $M = 0,200$ ; E.S. = 0,034; 95 % IC =  $[0,134; 0,267]$ ;  $p < 0,001$ ) et cette augmentation s'est maintenue jusqu'à la relance ( $M = 0,136$ ; E.S. = 0,407; 95 % IC =  $[0,056; 0,215]$ ;  $p = 0,001$ ). Ces variations dans le temps sont illustrées à la figure 5.4.

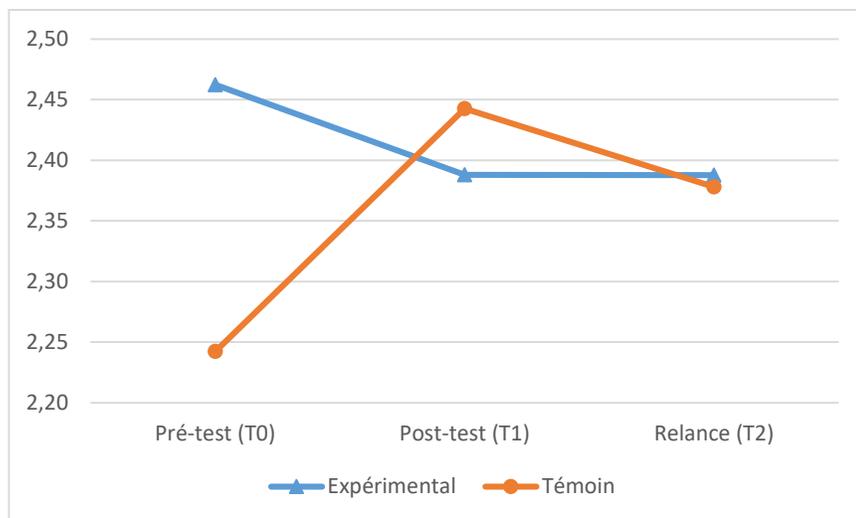


Figure 5.4 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme aversif

### 5.2.5 Hétérosexisme amnésique

Quant à la variation du niveau d'hétérosexisme amnésique, l'analyse par GEE n'a révélé aucune interaction significative entre le temps et le groupe, et ce, tant à court

terme ( $\beta = 0,039$ ; 95 % IC = [-0,113; 0,190];  $p = 0,615$ ) qu'à moyen terme ( $\beta = 0,075$ ; 95 % IC = [-0,083; 0,234];  $p = 0,351$ ). Cela indique que le niveau d'hétérosexisme amnésique a varié dans le temps de façon similaire chez les élèves des deux groupes. La variation temporelle du niveau d'hétérosexisme amnésique dans chacun des groupes est illustrée à la figure 5.5.

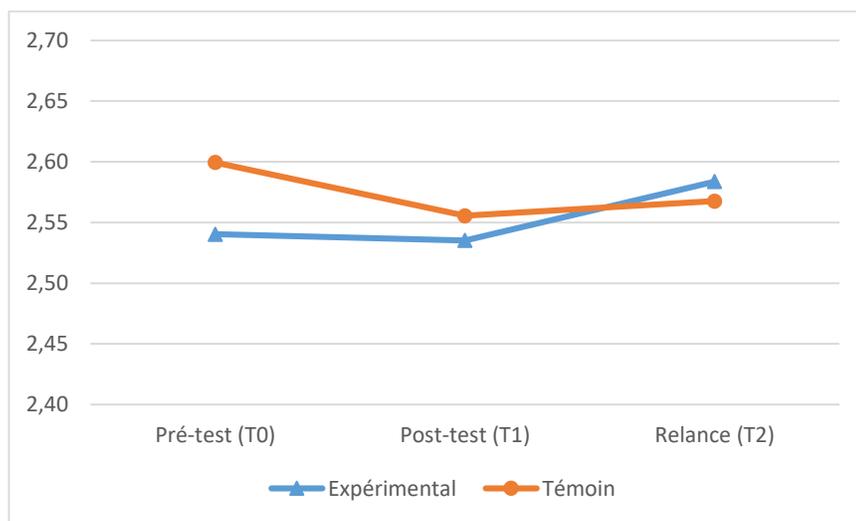


Figure 5.5 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme amnésique

### 5.2.6 Hétérosexisme stéréotypé positif

À court terme, on constate une interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition puisque l'analyse par GEE a indiqué une différence statistiquement significative dans la variation du niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif entre le groupe expérimental et le groupe témoin ( $\beta = -0,211$ ; 95 % IC = [-0,359; -0,063];  $p = 0,005$ ). Cependant, aucune interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition n'a été observée à moyen terme en ce qui concerne la variation du niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif ( $\beta = 0,042$ ; 95 % IC = [-0,111; 0,194];  $p = 0,594$ ).

Tel qu'illustré à la figure 5.6, en comparant les moyennes aux trois temps de mesure, on note une diminution significative du niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif du pré-test au post-test chez les élèves du groupe expérimental ( $M = -0,197$ ; E.S. = 0,060; 95 % IC = [-0,314; -0,080];  $p = 0,001$ ). Quant aux élèves du groupe témoin, on observe que leur niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif est demeuré stable à court terme ( $M = 0,014$ ; E.S. = 0,046; 95 % IC = [-0,077; 0,105];  $p = 0,759$ ).



Figure 5.6 Variations dans le temps du niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif

### 5.2.7 Hétéronormativité globale

L'analyse par GEE n'a révélé aucune interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition quant à la variation du niveau d'hétéronormativité globale, que ce soit à court ( $\beta = -0,049$ ; 95 % IC = [-0,134; 0,037];  $p = 0,266$ ) ou à moyen terme ( $\beta = -0,040$ ; 95 % IC = [-0,127; 0,048];  $p = 0,378$ ). Ainsi, le niveau d'hétéronormativité globale a varié dans le temps de façon similaire chez les élèves

des deux groupes. La variation dans le temps du niveau d'hétéronormativité globale est illustrée à la figure 5.7.

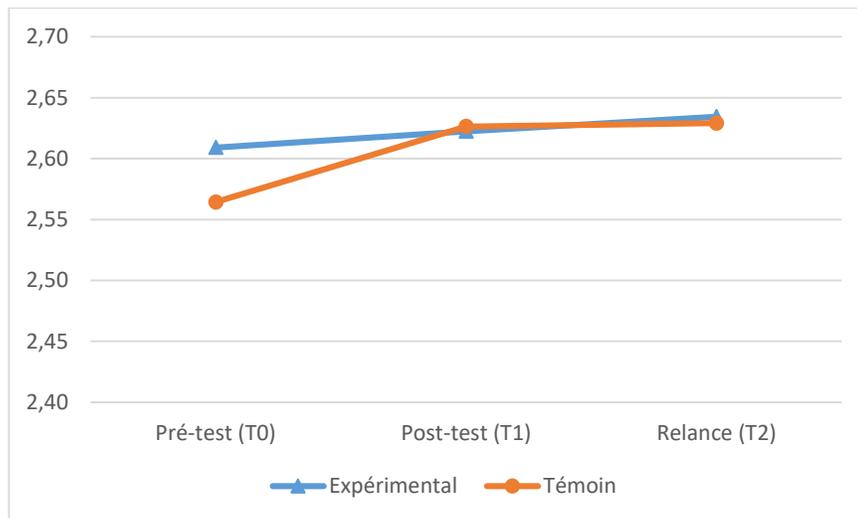


Figure 5.7 Variations dans le temps du niveau d'hétéronormativité globale

### 5.2.8 Hétéronormativité essentialiste

L'analyse par GEE n'a révélé aucune interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition en ce qui a trait à la variation du niveau d'hétéronormativité essentialiste à court terme ( $\beta = 0,008$ ; 95 % IC = [-0,110; 0,126];  $p = 0,894$ ) et à moyen terme ( $\beta = -0,006$ ; 95 % IC = [-0,134; 0,122];  $p = 0,931$ ). Ainsi, le niveau d'hétéronormativité essentialiste a varié dans le temps de façon similaire chez les élèves des deux groupes. La variation temporelle du niveau d'hétéronormativité essentialiste pour chacun des groupes est illustrée à la figure 5.8.

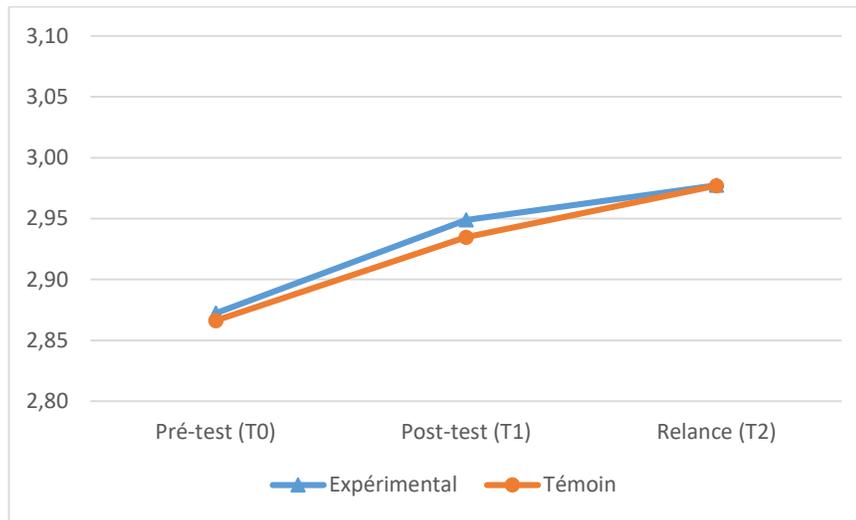


Figure 5.8 Variations dans le temps du niveau d'hétéronormativité essentialiste

### 5.2.9 Hétéronormativité comportementale

En ce qui concerne la variation du niveau d'hétéronormativité comportementale, une interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition a été observée à court terme comme le démontre la différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin ( $\beta = -0,115$ ; 95 % IC =  $[-0,223; -0,007]$ ;  $p = 0,037$ ). Par contre, l'analyse n'a révélé aucune interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition à moyen terme ( $\beta = -0,084$ ; 95 % IC =  $[-0,185; 0,018]$ ;  $p = 0,106$ ).

La comparaison des moyennes indique toutefois, comme on l'observe à la figure 5.9, que le niveau d'hétéronormativité comportementale est demeuré relativement stable entre le pré-test et le post-test dans le groupe expérimental ( $M = -0,059$ ; E.S. = 0,046; 95 % IC =  $[-0,150; 0,032]$ ;  $p = 0,202$ ) ainsi que dans le groupe témoin ( $M = 0,056$ ; E.S. = 0,030; 95 % IC =  $[-0,003; 0,115]$ ;  $p = 0,062$ ). En effet, bien qu'on observe une

tendance à la hausse dans le groupe expérimental et une tendance à la baisse dans le groupe témoin, ces variations ne sont pas significatives en elles-mêmes.

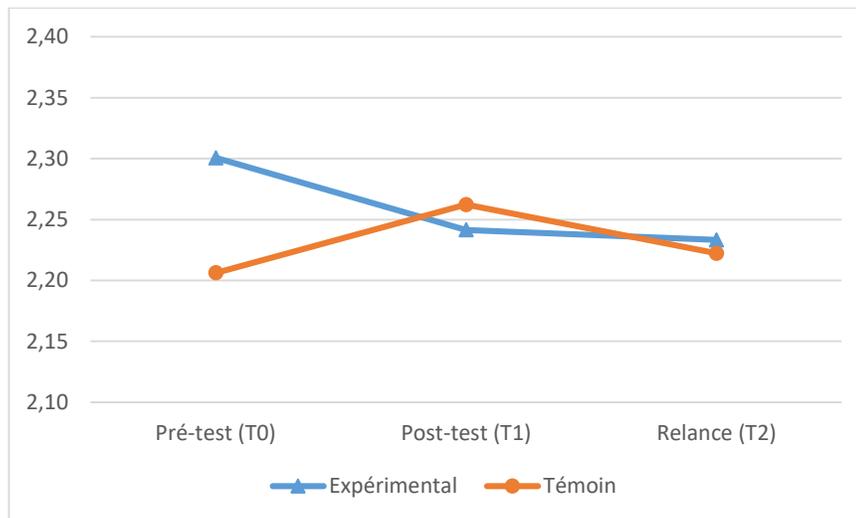


Figure 5.9 Variations dans le temps du niveau d'hétéronormativité comportementale

### 5.2.10 Homonégativité intériorisée

À court terme, l'analyse par GEE démontre une interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition puisque la variation du niveau d'homonégativité intériorisée du pré-test au post-test diffère de façon statistiquement significative entre les participant.es non hétérosexuel.les du groupe expérimental et du groupe témoin ( $\beta = 0,217$ ; 95 % IC = [0,017; 0,418];  $p = 0,034$ ). Par contre, aucune interaction significative entre le temps et le groupe d'exposition n'a été observée à moyen terme ( $\beta = -0,018$ ; 95 % IC = [-0,240; 0,204];  $p = 0,873$ ).

En comparant les moyennes, on observe une diminution significative du niveau d'homonégativité intériorisée entre le pré-test et le post-test dans le groupe témoin ( $M = -0,185$ ; E.S. = 0,054; 95 % IC = [-0,290; -0,079];  $p = 0,001$ ) alors que le niveau

demeure stable dans le groupe expérimental ( $M = 0,033$ ;  $E.S. = 0,087$ ;  $95\% \text{ IC} = [-0,137; 0,203]$ ;  $p = 0,706$ ). Par contre, il est à noter que la tendance s'inverse entre le post-test et la relance puisque le groupe témoin ne présente pas de variation significative ( $M = 0,076$ ;  $E.S. = 0,068$ ;  $95\% \text{ IC} = [-0,057; 0,209]$ ;  $p = 0,263$ ) contrairement au groupe expérimental chez qui le niveau d'homonégativité intériorisée diminue de façon significative ( $M = -0,160$ ;  $E.S. = 0,074$ ;  $95\% \text{ IC} = [-0,305; -0,014]$ ;  $p = 0,032$ ). Ces variations dans le temps du niveau d'homonégativité intériorisée sont illustrée à la figure 5.10.

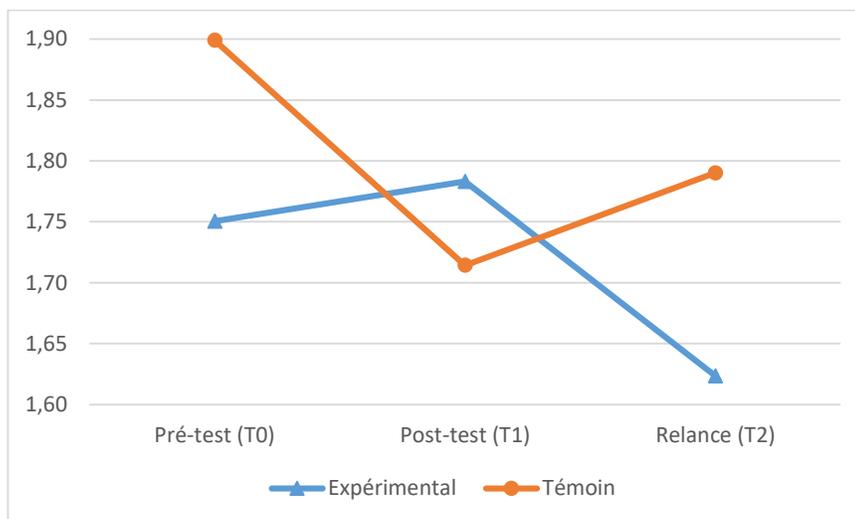


Figure 5.10 Variations dans le temps du niveau d'homonégativité intériorisée

Tableau 5.3 Effets de l'intervention sur les variables dépendantes selon les GEE

Variables dépendantes	N	QIC	Court terme (Temps 0 à Temps 1)			Moyen terme (Temps 0 à Temps 2)		
			$\beta^*$	95 % IC	<i>p</i>	$\beta^*$	95 % IC	<i>p</i>
Homophobie	463	691,677	-0,125	[-0,230, -0,019]	0,020	-0,100	[-0,198, -0,001]	0,047
Hétérosexisme	462	476,218	-0,154	[-0,242, -0,065]	0,001	-0,037	[-0,125, 0,051]	0,412
<i>Paternaliste</i>	462	1471,840	-0,120	[-0,290, 0,051]	0,170	-0,022	[-0,202, 0,158]	0,809
<i>Aversif</i>	463	829,582	-0,275	[-0,394, -0,155]	< 0,001	-0,210	[-0,330, -0,091]	0,001
<i>Amnésique</i>	463	881,972	0,039	[-0,113, 0,190]	0,615	0,075	[-0,083, 0,234]	0,351
<i>Stéréotypé positif</i>	463	1000,841	-0,211	[-0,359, -0,063]	0,005	0,042	[-0,111, 0,194]	0,594
Hétéronormativité	462	720,549	-0,049	[-0,134, 0,037]	0,266	-0,040	[-0,127, 0,048]	0,378
<i>Essentialiste</i>	462	1145,598	0,008	[-0,110, 0,126]	0,894	-0,006	[-0,134, 0,122]	0,931
<i>Comportementale</i>	463	746,226	-0,115	[-0,223, -0,007]	0,037	-0,084	[-0,185, 0,018]	0,106
Homonégativité intériorisée	105	173,995	0,217	[0,017, 0,418]	0,034	-0,018	[-0,240, 0,204]	0,873

\* Les résultats présentés ont été obtenus à partir d'un test d'interaction entre le temps et le groupe d'exposition à l'intervention.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION

Dans le cadre de ce sixième chapitre, les limites et les forces de l'étude seront d'abord abordées. Puis, une interprétation des résultats présentés précédemment sera développée afin de répondre à la question de recherche, c'est-à-dire « Quels sont les effets à court et moyen terme de l'intervention par le témoignage du GRIS-Montréal sur les attitudes des élèves du deuxième cycle du secondaire face à la diversité sexuelle? ». À partir des résultats obtenus, des recommandations sont ensuite émises à l'intention du GRIS-Montréal, pour le Ministère de l'éducation et le personnel enseignant ainsi que pour les futures évaluations de l'intervention du GRIS-Montréal ou d'autres interventions ou programmes similaires.

#### 6.1 Limites et forces de l'étude

##### 6.1.1 Limites de l'étude

Premièrement, l'absence de classes de 3<sup>e</sup> secondaire dans le groupe expérimental représente une limite majeure dans cette étude, malgré le fait que les analyses aient été effectuées en contrôlant pour le niveau scolaire. Il s'agit là d'une limite importante puisque la composition de l'échantillon de la présente étude ne permet pas

d'évaluer une différence potentielle en ce qui a trait à l'effet que pourrait avoir l'intervention du GRIS-Montréal chez des élèves un peu plus jeunes. Comme les résultats le démontrent, les attitudes négatives diminuent de plus en plus à mesure que le niveau scolaire augmente, et donc que l'âge augmente, ce qui est conforme à ce qui est démontré dans la littérature puisque les interventions devraient avoir lieu avant l'apparition de ces attitudes négatives à l'égard de la diversité sexuelle (Nation *et al.*, 2003).

Cette première limite est étroitement liée à la seconde que représente le manque de participant.es. En effet, la table développée par Krejcie et Morgan (1970) avait permis de déterminer qu'il serait nécessaire d'avoir un échantillon de 378 participant.es dans le groupe expérimental étant donné que le GRIS-Montréal rencontre plus de 20 000 jeunes par année. Il s'agit d'une faiblesse d'autant plus importante que la taille et la composition de l'échantillon ne permettent pas de comparer adéquatement certains sous-échantillons en raison de trop grands écarts entre les groupes, comme c'est le cas pour les analyses comparatives selon la connaissance préalable de personnes LGB. Bien que les élèves ne connaissant aucune personne de minorités sexuelles soient relativement peu nombreux et nombreuses, illes représentent tout de même 4,4 % de l'échantillon. Ainsi, un plus grand nombre de participant.es ou un mode d'échantillonnage différent auraient potentiellement permis d'observer un nombre suffisant de ces élèves. De même, Hutchins *et al.* (2015) ont certes démontré qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un groupe témoin aussi grand que le groupe expérimental pour obtenir des résultats valides. Cependant, s'il est vrai que la répartition originale des élèves aurait permis de respecter le principe énoncé par Hutchins *et al.* (2015), le transfert de trois classes du groupe expérimental au groupe témoin, occasionné par une tempête de neige, a provoqué un déséquilibre entre les groupes puisque le groupe témoin (n = 306) contient maintenant près de cent participant.es de plus que le groupe expérimental (n = 181). Ce faisant, la proportion actuelle du groupe expérimental constitue certainement une limite quant à la validité des résultats étant donné la

supériorité numérique des élèves du groupe témoin et le fait que le nombre d'élèves faisant partie du groupe expérimental ne soit qu'à 52,4 % du nombre théoriquement envisagé.

De plus, comme les classes du groupe témoin proviennent des mêmes écoles que celles du groupe expérimental, le risque de contamination entre les groupes était élevé. À l'intérieur d'une même école, les deux groupes étaient formés de classes provenant de niveaux scolaires différents afin de réduire le risque de contamination à un minimum. Malgré cette précaution, 44,2 % des élèves du groupe témoin ont indiqué, à la relance, avoir discuté du GRIS-Montréal avec d'autres élèves. Bien qu'il soit impossible de déterminer si les discussions portaient sur le contenu de l'intervention et si les autres élèves ayant participé à ces conversations provenaient du groupe expérimental, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un taux élevé de contamination potentielle.

Toujours à la période de relance, les élèves du groupe expérimental devaient indiquer leur niveau d'appréciation à l'égard de l'intervention. L'inclusion de ces questions à la dernière période de collecte seulement a été préférée afin d'éviter le dévoilement de l'objectif de l'étude avant la fin de la collecte. Toutefois, il est possible que cette temporalité ait nuit à la validité des réponses puisqu'il apparaît raisonnable de supposer qu'il pouvait être plus difficile de se souvenir de leurs impressions trois mois après avoir reçu l'intervention.

Aussi, considérant les nombreux changements d'un temps de mesure à l'autre, il apparaît évident que le code alphanumérique personnalisé à chaque participant.e était trop complexe. Malgré les efforts déployés afin de jumeler les questionnaires dont les codes alphanumériques différaient légèrement, il est probable que plusieurs élèves ont été considéré.es absent.es en raison d'une trop grande modification de leur code.

Bien que le recours à un groupe de discussion dans le cadre d'un projet pilote ait été avantageux étant donné les corrections qui ont pu être apportées au questionnaire de cette façon, les adolescent.es qui y ont participé avaient possiblement des attitudes trop peu diversifiées à l'égard de la diversité sexuelle. Cela expliquerait pourquoi la formulation de certaines questions a posé problème à certain.es participant.es du projet principal alors qu'elles avaient été approuvées durant le projet pilote. De même, comme les participant.es du projet pilote provenaient de milieux très similaires, plusieurs mots approuvés n'ont pas été bien compris par des participant.es du projet principal (p. ex. compassion, radical, indépendant, hétérosexuel). Cette différence quant au niveau de compréhension peut aussi expliquer la grande variation dans le temps nécessaire à la complétion du questionnaire entre le projet pilote, où les jeunes ont tous.tes répondu au questionnaire en moins de 25 minutes, et le projet principal, où les élèves ont eu besoin de 10 à 40 minutes.

De surcroît, le temps nécessaire à la passation des questionnaires était trop long dans certaines classes d'une même école, ce qui a mené à un raccourcissement important du temps alloué lors de la relance par leur enseignant.e. Ce faisant, un grand nombre de questionnaires n'ont pas été complétés dans cette école au dernier temps de mesure, particulièrement la section C où les participant.es devaient indiquer s'il.les étaient présent.es lors de l'intervention du GRIS-Montréal. Par conséquent, tous.tes les participant.es n'ayant pas eu le temps de terminer le dernier questionnaire n'ont pas pu être inclus.es dans les analyses. Dans un même ordre d'idées, il est possible que la longueur des questionnaires ait contribué à l'attrition, que ce soit par la volonté personnelle des élèves de se retirer ou par le retrait de certains questionnaires par le chercheur. En effet, la majorité des retraits ont été effectués par le chercheur lorsque des questionnaires contenaient trop peu de réponses ou lorsque les réponses étaient trop incohérentes parce que les participant.es répondaient vraisemblablement au hasard. Ces incohérences pourraient s'expliquer par une fatigue psychologique en raison d'un trop long questionnaire. Cependant, il est également possible que

certain.es élèves se soient retiré.es ou aient cessé de répondre au questionnaire en raison d'un malaise envers le sujet. Ainsi, il se peut que l'attrition observée soit partiellement due à des attitudes négatives envers la diversité sexuelle, ce qui représenterait un biais de sélection étant donné la surreprésentation d'élèves ayant des attitudes positives à cet égard.

Finalement, les derniers énoncés de l'adaptation de la Short Internalized Homonegativity Scale (SIHS) n'étaient pas formulés de manière inclusive. En effet, une distinction involontaire a été faite entre les personnes cisgenres et les personnes trans\* en omettant le terme *cisgenre* après *homme* et *femme*, de même qu'en créant un énoncé mixte plutôt que deux énoncés distincts pour les personnes trans\*. Les énoncés ont été ainsi composés dans une optique de simplicité, mais cela s'est malencontreusement fait aux dépens de l'inclusivité. Cette erreur a été constatée lors de l'entrée des données, mais il était déjà trop tard. Puisque la collecte de données était déjà enclenchée pour un bon nombre de participant.es, l'analyse longitudinale aurait été impossible suite à une modification des énoncés. Bien qu'il soit possible que certain.es participant.es n'en aient pas été conscient.es, n'affectant ainsi pas leurs réponses, il est envisageable que la formulation ait pu influencer les réponses de certain.es (p. ex. un garçon hétérosexuel à l'aise de draguer une fille trans\*, mais mal à l'aise avec un garçon trans\*), ce qui a mené à la décision de retirer les énoncés.

### 6.1.2 Forces de l'étude

Nonobstant ces limites, cette étude comporte aussi plusieurs forces. Tout d'abord, la validation transculturelle des échelles (Vallerand, 1989) a constitué une force indubitable dans l'évaluation de l'intervention du GRIS-Montréal. En effet, la collaboration avec une traductrice professionnelle a permis d'assurer une traduction

de qualité. Ensuite, le projet pilote a permis, malgré ses failles, de vérifier la traduction et l'adaptation des échelles, de corriger certaines formulations pouvant porter à confusion et d'estimer le temps nécessaire à la complétion du questionnaire. Pour terminer le processus de validation transculturelle, les échelles traduites ont été analysées afin de déterminer leur niveau de cohérence interne et leur structure factorielle. À l'exception de l'adaptation de la SIHS, les échelles traduites présentent toutes de bonnes cohérences internes et des structures factorielles similaires à celles des échelles d'origine. Aussi, la rétrotraduction par une personne parfaitement bilingue et possédant une expertise en lien avec la diversité sexuelle a permis d'assurer que les échelles traduites et adaptées respectaient le sens général des versions anglophones, malgré les différences liées à l'inclusivité et à l'adaptation pour des adolescent.es du Québec.

En second lieu, l'ajout d'un groupe témoin est une force importante lors d'une évaluation de programme (Vitaro et Gagnon, 2000) et permet d'observer une corrélation entre le programme évalué et tout changement dans les attitudes (Campbell et Stanley, 1963). Comme il s'agissait d'une limite observée dans la littérature sur les interventions par le témoignage, la présence de ce groupe contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Ensuite, l'absence de temps de relance est souvent une limite mentionnée en lien avec les évaluations de programmes (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003), particulièrement les programmes en milieu scolaire. Bien qu'il soit complexe, dans un contexte scolaire, d'ajouter un temps de relance à long terme étant donné le changement de niveau et la dispersion des élèves d'une année à l'autre, l'ajout d'un temps de relance après trois mois a permis d'évaluer, ne serait-ce que pour une courte durée, le maintien des acquis dans le temps.

Aussi, un échantillon de 487 participant.es, après attrition et exclusion de toutes les personnes absentes à l'un ou l'autre des moments de collecte, représente une

force certaine. Ce n'est certes pas la taille d'échantillon initialement prévue, mais il s'agit tout de même là d'un atout indéniable pour l'évaluation d'une intervention rejoignant autant de jeunes par année.

Malgré le fait que les deux études se soient déroulées en milieu scolaire au Québec, la proportion d'élèves non hétérosexuel.les dans l'échantillon de la présente étude (23,3 %) était particulièrement élevée en comparaison avec l'étude de Richard *et al.* (2015), où 7 % des élèves s'identifiaient comme tel. Cela peut principalement s'expliquer par la méthode de collecte de la donnée. En effet, dans le cadre de ce mémoire, les élèves ont été questionnés à l'égard de leurs attirances sexuelles et une variable a ensuite été créée pour distinguer les attirances hétérosexuelles des attirances non hétérosexuelles. Aussi, les élèves en questionnement, n'ayant pas exprimé d'attirances hétérosexuelles, ont été assimilés aux élèves ayant des attirances non hétérosexuelles. Il en a été décidé ainsi afin de respecter la définition retenue des personnes LGBTQ+ qui inclut les personnes en questionnement. Considérant le concept de présomption d'hétérosexualité, il est possible de présumer que dans le doute, certain.es élèves de l'étude de Richard *et al.* (2015) auraient pu s'auto-identifier comme hétérosexuel.les, *par défaut*, ce qui aurait produit une proportion plus faible de personnes non hétérosexuelles.

Enfin, étant donné les limites que présente le concept d'homophobie en lui-même, notamment l'individualisation du problème plutôt que la reconnaissance du système dans lequel il s'insère, l'ajout d'autres variables dépendantes était plus que pertinent et nécessaire. En effet, plutôt que de se limiter aux croyances et comportements les plus hostiles (Walls, 2008), les concepts d'hétérosexisme et d'hétéronormativité ont permis d'évaluer des attitudes et des croyances plus subtiles concernant la diversité sexuelle. De même, la variable de l'homonégativité intériorisée a permis d'analyser l'effet que pouvait avoir l'intervention du GRIS-Montréal chez les jeunes de minorités sexuelles.

## 6.2 Interprétation des résultats d'analyse

L'objectif de la présente étude a été atteint puisqu'il consistait à évaluer l'effet à court et moyen terme de l'intervention du GRIS-Montréal sur les niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme, d'hétéronormativité et d'homonégativité intériorisée des élèves. De cet objectif découlaient quatre hypothèses selon lesquelles le niveau de ces quatre mesures diminuerait davantage dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.

### 6.2.1 Effets de l'intervention sur le niveau d'homophobie

Conformément à la première hypothèse, la participation à l'intervention du GRIS-Montréal est associée à un niveau d'homophobie plus faible qu'en l'absence d'intervention. Par contre, contrairement à ce qui était attendu, le niveau d'homophobie n'a pas diminué dans le groupe expérimental : il est demeuré stable alors que les élèves du groupe témoin ont vu leur niveau d'homophobie augmenter dans la même période de temps. Ainsi, l'intervention semble avoir un effet de protection en ce sens où elle aurait potentiellement contré une augmentation du niveau d'homophobie.

### 6.2.2 Effets de l'intervention sur les niveaux d'hétérosexisme

La seconde hypothèse prédisait un niveau d'hétérosexisme plus faible suite à l'intervention. Cette hypothèse est partiellement confirmée puisque seul un effet à

court terme a été observé sur le niveau d'hétérosexisme global. Aussi, comme pour le niveau d'homophobie, le niveau d'hétérosexisme global est demeuré stable dans le groupe expérimental alors qu'il a augmenté dans le groupe témoin du pré-test au post-test.

Plus spécifiquement, lorsqu'on analyse les dimensions de l'hétérosexisme, on observe que le niveau d'hétérosexisme aversif est aussi demeuré stable dans le groupe expérimental alors qu'il a augmenté dans le groupe témoin, et ce, à court et à moyen terme. En ce qui concerne le niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif, à court terme, on note une diminution significative dans le groupe expérimental et un niveau stable dans le groupe témoin. Par contre, cette tendance s'inverse à moyen terme puisque les élèves du groupe expérimental voient leur niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif augmenter, contrairement aux élèves du groupe témoin chez qui il diminue, sans que les niveaux ne soient statistiquement différents entre les deux groupes à la relance.

Bref, il semblerait que l'intervention ait également un rôle protecteur en empêchant l'augmentation, observée en l'absence d'intervention, du niveau d'hétérosexisme global à court terme et du niveau d'hétérosexisme aversif à court et à moyen terme. Cependant, ce n'est pas le cas du niveau d'hétérosexisme stéréotypé positif puisque la participation à l'intervention est associée à une diminution significative à court terme. Étant donné l'augmentation subséquente de ce niveau, la réduction des conceptions stéréotypées positives semble toutefois temporaire. Ainsi, dans la semaine qui suit l'intervention, il se peut que la récence de l'exposition permette aux élèves de se remémorer facilement leur perception des intervenant.es qui pourrait avoir contredit les stéréotypes associés aux personnes non hétérosexuelles. Cependant, trois mois plus tard, cette perception serait moins définie, ce qui expliquerait l'absence de différence significative entre les élèves des deux groupes à la relance. Ce résultat ne correspond pas à celui obtenu par Richard *et al.* (2015) qui indiquaient que trois mois après l'intervention, les élèves rapportaient toujours se souvenir de la non-

représentativité des stéréotypes généralement attribués aux personnes LGB. Il se peut que cette discordance s'explique par la différence dans les mesures puisque les participant.es de Richard *et al.* (2015) ont mentionné des stéréotypes observables (p. ex. voix, habillement, gestuelle) alors que les énoncés dans l'échelle de la présente étude réfèrent à des stéréotypes liés aux intérêts, aux habiletés et aux valeurs (p. ex. autodéfense, mécanique automobile, compassion, soins corporels).

Enfin, en ce qui a trait à l'hétérosexisme paternaliste et à l'hétérosexisme amnésique, leurs niveaux sont demeurés stables dans le temps pour les élèves des deux groupes. Comme ces deux dimensions sont conceptuellement liées l'une à l'autre, il est normal de ne pas observer de variation significative du niveau d'hétérosexisme paternaliste en l'absence de variation du niveau d'hétérosexisme amnésique. En effet, si notre perception des enjeux LGBTQ+ encore présents demeure stable, il est raisonnable de s'attendre à ce que notre souci pour le bien-être des personnes LGBTQ+ ne varie pas non plus. Notons que cette stabilité peut être tout à fait souhaitable si les perceptions des enjeux LGBTQ+ sont déjà réalistes, c'est-à-dire en reconnaissant qu'il existe toujours des inégalités sans toutefois considérer qu'être non hétérosexuel.le est synonyme de malheur. Ainsi, il est possible que l'intervention ait confirmé les impressions des élèves à cet égard, ce qui s'observe par une absence de différence, entre les groupes et dans le temps, en ce qui concerne les niveaux d'hétérosexisme amnésique et d'hétérosexisme paternaliste. Théoriquement, il est également possible que les impressions confirmées par l'intervention soient hétérosexistes si les élèves ont perçu que les expériences de vie des intervenant.es étaient peu affectées par leur orientation sexuelle (Walls, 2008). Cette possibilité semble toutefois peu probable compte tenu du fait que les intervenant.es ont toujours démontré un souci de présenter le vécu de proches lorsqu'illes avaient personnellement vécu peu de discrimination. Cette façon de procéder est recommandée par le GRIS-Montréal précisément afin d'éviter la romantisation des vécus LGBTQ+. Cela expliquerait pourquoi le niveau d'hétérosexisme paternaliste est demeuré stable dans la présente étude alors que

Walls (2008) indique qu'une sensibilisation peut mener à l'augmentation du niveau de cette variable.

### 6.2.3 Effets de l'intervention sur les niveaux d'hétéronormativité

En ce qui concerne la troisième hypothèse, les résultats de la présente étude n'indiquent aucune variation significative dans les niveaux d'hétéronormativité globale et d'hétéronormativité essentialiste. Quant à la différence significative relative au niveau d'hétéronormativité comportementale, la comparaison des moyennes permet d'observer qu'à court terme, il augmente dans le groupe témoin et il diminue dans le groupe expérimental, bien que ces variations ne soient pas significatives. Ces résultats indiquent donc que l'intervention a donc non seulement contré l'augmentation du niveau d'hétéronormativité comportementale chez les élèves du groupe expérimental, mais qu'elle a également entraîné une légère diminution de ces attitudes hétéronormatives.

Comme l'intervention du GRIS-Montréal porte davantage sur la diversité sexuelle que sur la diversité de genre, il est possible que cela explique l'effet mineur sur le niveau d'hétéronormativité des élèves puisque cette échelle concerne surtout les concepts d'identité de genre et d'expression de genre. Il est également à noter que les élèves ont davantage questionné les intervenant.es sur les sujets du couple, de la parentalité et de la famille que sur le concept de genre. Il est donc possible que l'effet observé sur le niveau d'hétéronormativité comportementale, et l'absence d'effet sur le niveau d'hétéronormativité essentialiste, s'explique par les thèmes discutés en classe.

#### 6.2.4 Effets de l'intervention sur le niveau d'homonégativité intériorisée

Enfin, contrairement à ce qui était anticipé, le niveau d'homonégativité intériorisée est demeuré stable, à court terme, chez les élèves non hétérosexuel.les du groupe expérimental alors qu'il a diminué chez ceux et celles du groupe témoin au cours de la même période. Toutefois, du post-test à la relance, les élèves non hétérosexuel.les du groupe expérimental ont vu leur niveau d'homonégativité intériorisée diminuer tandis qu'il est demeuré stable pour les élèves du groupe témoin, ce qui explique l'absence de différence significative à moyen terme entre les deux groupes.

Il est possible que l'intervention ait provoqué un malaise chez certain.es élèves non hétérosexuel.les, particulièrement chez celles et ceux étant en questionnement, en les confrontant à leur propre orientation sexuelle et à leur propre vécu. En effet, selon Mensah (2016), l'un des risques associés à la démythification par le témoignage est la possibilité d'alimenter les préjugés et les stéréotypes ou de confirmer les craintes des personnes qui y assistent. On peut également supposer que le fait d'entendre parler de diversité sexuelle ait pu entraîner des questionnements chez des élèves qui n'auraient eu que peu de contacts avec la communauté LGBTQ+ par le passé, ce qui aurait potentiellement occasionné des malaises. Il se peut aussi que l'intervention ait engendré des conversations entre les élèves et que des commentaires négatifs aient amené les élèves non hétérosexuel.les ou en questionnement à être moins à l'aise avec leur orientation sexuelle ou son dévoilement. Ces hypothèses pourraient également expliquer la diminution à retardement de l'homonégativité intériorisée chez les élèves du groupe expérimental. Il est effectivement possible que l'intervention ait fait place à d'autres sujets de conversation avec leurs camarades de classe ou que des élèves puissent avoir trouvé réponse à leurs questionnements au fil des mois. Ainsi, ces élèves auraient alors vu leur niveau d'homonégativité intériorisée diminuer tel qu'il l'a fait dans le groupe témoin. Il est possible que cette diminution

chez les élèves du groupe témoin, puis chez les élèves du groupe expérimental, soit due à des facteurs externes tels que la maturation des élèves ou la complétion du questionnaire (Tyler, 1950) plutôt qu'à l'intervention elle-même.

### 6.3 Recommandations pour le GRIS-Montréal

L'objectif de l'évaluation d'une intervention consiste non seulement à déterminer si cette intervention produit des changements chez ses participant.es, mais aussi à identifier ses forces et ses faiblesses afin de l'améliorer lorsque nécessaire.

Selon les résultats de la présente étude, force est de reconnaître que l'intervention par le témoignage du GRIS-Montréal engendre des modifications dans les attitudes des jeunes rencontré.es. Notamment, à court terme, les élèves affichent des attitudes moins homophobes et moins hétérosexistes suite à leur participation à l'intervention, font spécifiquement preuve d'un plus faible niveau d'hétérosexisme aversif et adhèrent moins aux stéréotypes positifs associés aux personnes de minorités sexuelles. Bien que la majorité des effets observables à court terme ne résistent pas à l'épreuve du temps, l'effet de l'intervention sur les niveaux d'homophobie et d'hétérosexisme aversif demeure significatif après trois mois.

Connaissant l'importance de multiplier les interventions afin de maintenir les effets positifs à long terme (Nation *et al.*, 2003), le GRIS-Montréal a déjà publié un guide pédagogique et un recueil de témoignages afin de permettre aux enseignant.es de poursuivre la démystification en classe (Vallerand *et al.*, 2018). Le guide pédagogique, qu'il est possible d'acheter auprès de l'organisme, contient notamment des témoignages, un lexique de termes liés à la diversité sexuelle et de genre ainsi que des activités à effectuer en classe avec les élèves afin de favoriser la réflexion et la discussion en lien avec la diversité sexuelle. Ce guide constitue certainement une

ressource précieuse pour les enseignant.es. Cependant, il pourrait être intéressant de distribuer systématiquement le lexique au corps enseignant des écoles visitées avant l'intervention afin de permettre aux élèves de connaître diverses définitions, ce qui pourrait les amener à formuler d'autres questionnements qui pourraient être abordés en classe lors de l'intervention. Aussi, plusieurs élèves ont mentionné des questionnements quant à la diversité de genre dans leurs recherches personnelles, ce qui confirme la pertinence d'ajouter la démystification de ce sujet à la mission du GRIS-Montréal.

Enfin, comme il a été démontré dans la présente étude, les effets de l'intervention ne se limitent pas à l'homophobie des élèves, mais s'observent aussi, à divers degrés, sur les niveaux d'hétérosexisme, d'hétéronormativité et d'homonégativité intériorisée. Qui plus est, comme l'indiquent Charbonneau *et al.* (2016) dans leur comparaison entre les données de 2001 à 2012, les élèves font de moins en moins preuve d'homophobie dans leurs questionnaires avant l'intervention. Afin d'étudier une plus grande diversité d'attitudes à l'égard de la diversité sexuelle, le comité de recherche pourrait donc modifier le contenu des questionnaires. Ainsi, il pourrait analyser les concepts de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité en questionnant, par exemple, les stéréotypes ou les préjugés que pourraient avoir les élèves. En plus de permettre de mesurer des attitudes plus subtiles que les comportements d'exclusion ou d'aise face à des personnes de minorités sexuelles, il est possible que ces nouveaux questionnaires alimentent les questionnements des élèves lors de l'intervention.

#### 6.4 Recommandations pour le Ministère de l'Éducation et le personnel enseignant

Tel qu'il a été mentionné à maintes reprises au cours de ce mémoire, le succès d'une intervention dépend non seulement de la qualité de l'intervention, mais aussi d'une

exposition suffisante, d'une diversité des méthodes employées et de l'approfondissement et du débordement du programme (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003; Vitaro et Gagnon, 2000). Ainsi, bien que l'invitation du GRIS-Montréal au sein des classes soit une initiative louable et efficace, il est primordial que ce ne soit pas là une expérience unique et la seule exposition des élèves à la diversité sexuelle au cours de leur parcours scolaire. Si une seule heure d'intervention est associée à des effets positifs chez les élèves, cela ne suffit pas pour répondre à toutes les questions que peuvent se poser les élèves en ce qui a trait à la diversité sexuelle comme le démontre le fait que 8,8 % des participant.es ont poursuivi leurs recherches à l'extérieur de la classe. Aussi, la majorité des effets observés à court terme se résorbent après seulement quelques mois. Par conséquent, afin de favoriser le maintien des acquis, les élèves doivent aussi être exposé.es à des activités relatives à la diversité sexuelle à répétition et de manières variées. Notamment, il pourrait être intéressant d'inviter le GRIS-Montréal pour une deuxième intervention au cours d'une même année afin que les élèves soient exposé.es à la diversité sexuelle de façon répétée (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003; NASEM, 2016; Ross et Horner, 2014). Cela peut également se faire au moyen de séances informatives intégrées au curriculum scolaire ou d'activités de sensibilisation. À cet égard, il apparaît indéniable que les contenus obligatoires en éducation à la sexualité représentent un atout important en ce qui concerne le maintien des acquis et l'approfondissement des sujets abordés au cours de l'intervention. Aussi, tel qu'il a été mentionné précédemment, le recours à des sexologues serait de mise afin de favoriser l'inclusivité et éviter la transmission involontaire de conceptions hétérosexistes et hétéronormatives.

Les données sont claires : l'homophobie est toujours présente dans les écoles du Québec et les conséquences sur la santé psychologique et académique des élèves peuvent être désastreuses (Bergeron *et al.*, 2015; Cénat *et al.*, 2015; Chamberland *et al.*, 2010; Richard *et al.*, 2015). Afin d'être le plus efficace possible, un bon

programme d'intervention se doit de débiter avant l'apparition des comportements problématiques (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003). Ainsi, il serait essentiel d'exposer les jeunes à la diversité sexuelle le plus tôt possible afin de prévenir le développement d'attitudes négatives qui s'exacerbent avec le temps plutôt que de simplement tenter d'y remédier par la suite. Pour ce faire, le personnel enseignant pourrait entre autres recourir à la littérature jeunesse tel que recommandé dans le guide pédagogique de Boivin *et al.* (2014). Dans un même ordre d'idées, si l'intervention du GRIS-Montréal constitue la seule exposition des adolescent.es à la diversité sexuelle en milieu scolaire, il est donc probable qu'il s'ensuive un renforcement de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité en raison de l'inclusion de l'hétérosexualité au curriculum régulier et de la présentation de la non hétérosexualité comme une sexualité *autre*. Il serait donc important que la diversité sexuelle soit intégrée au curriculum en tant que l'une des multiples possibilités plutôt que l'alternative à la norme. Les écoles pourraient également afficher clairement des membres du personnel étant ouvertement LGBTQ+ ou allié.es afin que les élèves puissent identifier facilement les personnes pouvant les écouter ou répondre à leurs questions lorsque nécessaire (Nation *et al.*, 2003).

## 6.5 Recommandations pour les futures évaluations

À partir des limites identifiées dans la présente étude évaluative, il est possible de dégager certaines recommandations à l'intention des futures évaluations sur le sujet. D'abord, les futures évaluations auraient avantage à ajouter différents groupes expérimentaux afin de contrôler le débordement du programme d'intervention (Vitaro et Gagnon, 2000) et en variant les méthodes d'enseignement par l'ajout, par exemple, d'une intervention informative (Nation *et al.*, 2003; NASEM, 2016). Il serait alors possible d'évaluer l'effet combiné de ces interventions en comparaison avec une

seule intervention par le contact et avec un groupe témoin. Par ailleurs, comme l'indiquent Nation *et al.* (2003), l'efficacité d'un programme d'intervention varie notamment selon l'exposition en ce sens où une exposition répétée favoriserait le maintien des acquis dans le temps (Davis et Gidycz, 2000). Ainsi, il serait intéressant d'évaluer les effets à long terme en ajoutant un groupe expérimental recevant plusieurs interventions. De même, afin de prévenir le développement des attitudes négatives à l'égard des personnes de minorités sexuelles, il est recommandé d'intervenir le plus tôt possible dans la vie des jeunes (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003; Ross et Horner, 2014). Ainsi, il pourrait être pertinent d'évaluer l'effet de telles interventions chez des élèves plus jeunes.

Tel que mentionné précédemment, les participant.es de Richard *et al.* (2015) ont rapporté se souvenir, trois mois après l'intervention, de la non-représentativité de divers stéréotypes relatifs à l'apparence et au langage non verbal (p. ex. habillement, gestuelle, voix) concernant les personnes LGB. Quant aux résultats de la présente étude, ils indiquent que l'adhésion à certains stéréotypes, en lien avec les intérêts, les habiletés et les valeurs des personnes LGB, varie de façon relativement similaire chez les élèves des deux groupes entre le pré-test et la relance. Comme les deux études ont mesuré des stéréotypes de différentes catégories, il serait intéressant d'évaluer le niveau d'adhésion à une plus grande variété de stéréotypes dans une future évaluation afin d'observer toute nuance potentielle. Enfin, Paul-Hus (2016) indique que le niveau de proximité sociale avec les personnes LGBTQ+ de son entourage serait associé aux attitudes à l'égard de la diversité sexuelle en ce sens où plus une personne LGBTQ+ est proche de soi, plus les attitudes envers les personnes de minorités sexuelles sont positives. Ainsi, les futures évaluations gagneraient vraisemblablement à questionner les participant.es sur leur niveau de proximité avec les personnes LGBTQ+ de leur entourage.

## CONCLUSION

L'objectif de cette étude consistait à évaluer les effets de l'intervention par le témoignage du GRIS-Montréal à court et à moyen terme chez les élèves du deuxième cycle du secondaire de trois écoles de la grande région de Montréal. Plus précisément, l'évaluation de l'intervention se concentrait sur la variation dans les niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme et d'hétéronormativité des élèves en plus du niveau d'homonégativité intériorisée des élèves de minorités sexuelles. Les résultats ont révélé un effet positif à court terme sur les niveaux d'homophobie, d'hétérosexisme, en particulier sur les composantes d'hétérosexisme aversif et d'hétérosexisme stéréotypé positif, et d'hétéronormativité comportementale. Par contre, un effet négatif a aussi été observé à court terme chez les participant.es non hétérosexuel.les quant à leur niveau d'homonégativité intériorisée qui a augmenté entre le pré-test et le post-test.

Trois mois après l'intervention, en contrôlant pour diverses caractéristiques telles que le genre de l'élève, son niveau de pratique religieuse ou l'école où ille étudie, la variation des niveaux d'homophobie et d'hétérosexisme aversif demeurait significative démontrant ainsi un maintien à moyen terme des acquis relatifs à ces variables. La diminution des effets avec le temps concorde avec la littérature sur les programmes d'intervention qui indique qu'en l'absence de répétition des interventions, le maintien des effets n'est pas assuré (Nation *et al.*, 2003). Le personnel enseignant est donc encouragé à varier et à répéter les méthodes

d'exposition à la diversité sexuelle afin de promouvoir et d'encourager des attitudes positives à l'égard des personnes de minorités sexuelles.

La présente étude contribue donc à l'avancement des connaissances relatives aux interventions par le contact tout en établissant la preuve de l'efficacité de l'intervention du GRIS-Montréal dans la modification de certaines attitudes envers la diversité sexuelle à court et à moyen terme. Étant donné le rôle des attitudes hétérosexistes et hétéronormatives dans le développement de l'homophobie, la réduction à moyen terme du niveau d'hétérosexisme aversif chez les élèves constitue indéniablement un pas dans la bonne direction dans la lutte contre l'homophobie en milieu scolaire. Il est cependant nécessaire de poursuivre cette lutte et de chercher constamment à améliorer les méthodes de prévention pour léguer à la jeunesse un monde ouvert sur la différence.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DU PROJET PRINCIPAL

Code personnel : \_\_\_\_\_

**Section A**

1. Quel âge as-tu? \_\_\_\_\_ ans
2. Quel sexe t'a été assigné à la naissance (c'est-à-dire le sexe mentionné sur ton certificat de naissance original)?
  - Garçon
  - Fille
  - Je suis né.e avec une condition intersexuée et on m'a assigné « Garçon »
  - Je suis né.e avec une condition intersexuée et on m'a assigné « Fille »
3. Sans compter les occasions comme les mariages ou les funérailles, au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu participé à des activités religieuses ou assisté à des réunions ou à des services religieux?
  - Au moins une fois par semaine
  - Au moins une fois par mois
  - Au moins trois fois par année
  - Une à deux fois par année
  - Pas du tout / Jamais
4. À quel genre t'identifies-tu?
  - Homme/Garçon
  - Femme/Fille
  - Incertain.e / En questionnement / Je ne sais pas
  - Autre : \_\_\_\_\_
5. Je suis attiré.e sexuellement par (coche toutes les réponses qui s'appliquent à toi) :
  - Les femmes/filles
  - Les hommes/garçons
  - Les personnes qui ne définissent pas comme femmes/filles ou hommes/garçons
  - Incertain.e / En questionnement / Je ne sais pas
  - Je ne ressens aucune attirance sexuelle
6. Te considères-tu comme étant :
  - Hétérosexuel.le
  - Homosexuel.le / Gai ou Lesbienne
  - Bisexuel.le
  - Pansexuel.le
  - Asexuel.le
  - Incertain.e / En questionnement / Je ne sais pas
  - Autre : \_\_\_\_\_

Code personnel : \_\_\_\_\_

7. Si tu connais des personnes lesbiennes, gais, bisexuelles ou pansexuelles dans ton entourage, coche toutes les réponses qui s'appliquent.

Lesbienne	Bisexuelle/Pansexuelle
<input type="checkbox"/> Mère	<input type="checkbox"/> Mère
<input type="checkbox"/> Sœur	<input type="checkbox"/> Sœur
<input type="checkbox"/> Cousine	<input type="checkbox"/> Cousine
<input type="checkbox"/> Tante	<input type="checkbox"/> Tante
<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuelle	<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuelle
<input type="checkbox"/> Amie	<input type="checkbox"/> Amie
<input type="checkbox"/> Voisine	<input type="checkbox"/> Voisine
<input type="checkbox"/> Collègue	<input type="checkbox"/> Collègue
<input type="checkbox"/> Connaissance	<input type="checkbox"/> Connaissance
<input type="checkbox"/> Autre : _____	<input type="checkbox"/> Autre : _____
<input type="checkbox"/> Aucune	<input type="checkbox"/> Aucune

Gai	Bisexuel/Pansexuel
<input type="checkbox"/> Père	<input type="checkbox"/> Père
<input type="checkbox"/> Frère	<input type="checkbox"/> Frère
<input type="checkbox"/> Cousin	<input type="checkbox"/> Cousin
<input type="checkbox"/> Oncle	<input type="checkbox"/> Oncle
<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuel	<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuel
<input type="checkbox"/> Ami	<input type="checkbox"/> Ami
<input type="checkbox"/> Voisin	<input type="checkbox"/> Voisin
<input type="checkbox"/> Collègue	<input type="checkbox"/> Collègue
<input type="checkbox"/> Connaissance	<input type="checkbox"/> Connaissance
<input type="checkbox"/> Autre : _____	<input type="checkbox"/> Autre : _____
<input type="checkbox"/> Aucun	<input type="checkbox"/> Aucun

Le questionnaire contient certains mots ou acronymes qui peuvent être peu connus ou dont le sens peut être plus difficile à saisir. Voici quelques définitions auxquelles tu peux te référer pour répondre aux différentes questions de ce questionnaire.

Sexe : Ce qui a été assigné à la naissance

Genre : Ce à quoi la personne s'identifie

LGBTQ+ : Lesbiennes, Gais, Bisexuel.les, Trans, Queer, en questionnement et autres personnes de la diversité sexuelle

Code personnel : \_\_\_\_\_

**Section B**

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Pour les questions concernant ton opinion à propos de ta fille ou ton fils, il s'agit d'une simple mise en situation. Réponds peu importe si tu veux ou non des enfants plus tard. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

Les personnes LGBTQ+ me rendent nerveux/nerveuse.	1 2 3 4 5
Je pense qu'on ne peut pas faire confiance à une personne LGBTQ+.	1 2 3 4 5
Je trouve que l'homosexualité est acceptable.	1 2 3 4 5
Je trouve que la bisexualité est acceptable.	1 2 3 4 5
Le mariage entre personnes de même sexe ou de même genre est acceptable.	1 2 3 4 5
L'adoption par des personnes de même sexe ou de même genre est acceptable.	1 2 3 4 5
Cela m'importe peu que mes ami.es soient hétérosexuel.les ou non.	1 2 3 4 5
Les organisations promouvant les droits des personnes LGBTQ+ sont nécessaires.	1 2 3 4 5
Je préférerais que ma fille ne soit pas homosexuelle parce qu'il lui serait injustement difficile d'adopter des enfants.	1 2 3 4 5
Je préférerais que ma fille ne soit pas homosexuelle parce qu'elle ferait face à une discrimination injuste.	1 2 3 4 5
Je préférerais que ma fille ne soit pas homosexuelle parce que les institutions religieuses rejettent injustement les lesbiennes.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce que la plupart des églises le rejetteraient injustement.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce qu'il serait injustement plus difficile pour lui d'adopter ou d'avoir des enfants.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce que certaines églises pourraient injustement lui refuser le droit d'épouser l'homme qu'il aime.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce qu'il subirait de la discrimination injuste.	1 2 3 4 5

Code personnel : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

Les hommes gais devraient cesser d'imposer l'acceptation de leur style de vie à tout le monde.	1 2 3 4 5
On accorde trop d'attention à l'homosexualité féminine dans la société actuelle.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes parlent beaucoup trop de leur sexualité.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont devenues trop radicales dans leurs demandes.	1 2 3 4 5
Les choses iraient mieux si les lesbiennes cessaient d'essayer d'imposer leur style de vie à tout le monde.	1 2 3 4 5
On accorde trop d'attention aux hommes gais à la télévision et dans les médias.	1 2 3 4 5
La discrimination contre les lesbiennes est pratiquement inexistante dans la société d'aujourd'hui.	1 2 3 4 5
La plupart des gens traitent les lesbiennes de la même manière que les autres.	1 2 3 4 5
Les hommes gais sont traités aussi équitablement que les autres dans la société d'aujourd'hui.	1 2 3 4 5
Les hommes homosexuels ne sont plus confrontés à de la discrimination au Canada.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont meilleures pour se défendre physiquement que les femmes hétérosexuelles.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes excellent davantage dans les activités de plein air que les femmes hétérosexuelles.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont meilleures que les femmes hétérosexuelles pour l'entretien et la réparation d'automobiles.	1 2 3 4 5
Les hommes gais ont plus de compassion que les hommes hétérosexuels.	1 2 3 4 5
Les hommes gais prennent mieux soin de leur corps que les hommes hétérosexuels.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont plus indépendantes que les femmes hétérosexuelles.	1 2 3 4 5

Code personnel : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

La masculinité et la féminité sont déterminées par des facteurs biologiques tels que les gènes et les hormones, avant la naissance.	1 2 3 4 5
Il n'y a que deux sexes : homme et femme.	1 2 3 4 5
Tout le monde est soit une femme ou un homme.	1 2 3 4 5
Le genre et le sexe sont la même chose.	1 2 3 4 5
Le sexe est complexe; en fait, il pourrait même y avoir plus de deux sexes.	1 2 3 4 5
Le genre est un sujet compliqué, et il ne correspond pas toujours au sexe biologique.	1 2 3 4 5
Les gens qui disent qu'il n'y a que deux genres légitimes se trompent.	1 2 3 4 5
Le genre est quelque chose que nous apprenons en société.	1 2 3 4 5
Dans une relation intime, les femmes et les hommes assument des rôles selon leur genre pour une bonne raison : c'est vraiment le meilleur moyen d'avoir une relation réussie.	1 2 3 4 5
Dans une relation intime, les gens devraient agir uniquement selon ce qui est traditionnellement attendu de leur genre.	1 2 3 4 5
Il est parfaitement acceptable que des gens aient des relations intimes avec des personnes du même sexe ou du même genre.	1 2 3 4 5
La meilleure façon d'élever un enfant inclut une mère et un père élevant l'enfant ensemble.	1 2 3 4 5
Dans une relation intime saine, les femmes ont le droit de prendre des rôles stéréotypés « masculins », et les hommes ont le droit de prendre des rôles stéréotypés « féminins ».	1 2 3 4 5
Les femmes et les hommes ne devraient pas tomber dans des rôles de genre stéréotypés lors d'une relation intime.	1 2 3 4 5
Les gens devraient nouer des relations avec qui ils veulent, indépendamment du sexe ou du genre.	1 2 3 4 5
Il existe des manières différentes d'agir pour les hommes et pour les femmes, manières qui devraient être adoptées au sein d'une relation.	1 2 3 4 5

Code personnel : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

<b>Si tu es hétérosexuel.le</b> : Je suis à l'aise à l'idée qu'une personne me croit non-hétérosexuel.le.	1 2 3 4 5
<b>Si tu n'es pas hétérosexuel.le</b> : Je suis à l'aise à l'idée qu'une personne me sache non-hétérosexuel.le.	1 2 3 4 5
Si je pouvais changer d'orientation sexuelle, je le ferais.	1 2 3 4 5
C'est important pour moi de contrôler qui connaît mon orientation sexuelle.	1 2 3 4 5
Lorsque je rencontre une nouvelle personne, je tiens pour acquis qu'elle est hétérosexuelle jusqu'à preuve du contraire.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise de parler d'homosexualité ou de bisexualité en public.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise d'être vu.e avec une femme considérée masculine par la majorité des gens.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise d'être vu.e avec un homme considéré féminin par la majorité des gens.	1 2 3 4 5
Les personnes LGBTQ+ ont tendance à trop afficher leur sexualité.	1 2 3 4 5
Être dans une situation sociale avec une personne LGBTQ+ me rend mal à l'aise.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par une femme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par un homme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par une personne trans.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par une personne ne s'identifiant pas comme femme ou homme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) une femme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) un homme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) une personne trans.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) une personne ne s'identifiant pas comme femme ou homme.	1 2 3 4 5

ANNEXE B  
QUESTIONNAIRE DU PROJET PILOTE

Code personnel : \_\_\_\_\_

**Section A**

1. Quel âge as-tu? \_\_\_\_\_ ans
2. Quel sexe t'a été assigné à la naissance (c'est-à-dire le sexe mentionné sur ton certificat de naissance original)?
  - Garçon
  - Fille
  - Je suis né.e avec une condition intersexuée et on m'a assigné « Garçon »
  - Je suis né.e avec une condition intersexuée et on m'a assigné « Fille »
3. Sans compter les occasions comme les mariages ou les funérailles, au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence as-tu participé à des activités religieuses ou assisté à des réunions ou à des services religieux?
  - Au moins une fois par semaine
  - Au moins une fois par mois
  - Au moins trois fois dans l'année
  - Une à deux fois
  - Pas du tout / Jamais
4. À quel genre t'identifies-tu?
  - Homme/Garçon
  - Femme/Fille
  - Autre : \_\_\_\_\_
5. Je suis attiré.e sexuellement par (coche toutes les réponses qui s'appliquent à toi) :
  - Les femmes/filles
  - Les hommes/garçons
  - Les personnes qui ne définissent pas comme femmes/filles ou hommes/garçons
  - Je ne ressens aucune attirance sexuelle
6. Te considères-tu comme étant :
  - Hétérosexuel.le
  - Homosexuel.le / Gai ou Lesbienne
  - Bisexuel.le
  - Pansexuel.le
  - Asexuel.le
  - Incertain.e / En questionnement / Je ne sais pas
  - Autre : \_\_\_\_\_

Code personnel : \_\_\_\_\_

7. Si tu connais des personnes lesbiennes, gais, bisexuelles ou pansexuelles dans ton entourage, coche toutes les réponses qui s'appliquent.

Lesbienne	Bisexuelle/Pansexuelle
<input type="checkbox"/> Mère	<input type="checkbox"/> Mère
<input type="checkbox"/> Sœur	<input type="checkbox"/> Sœur
<input type="checkbox"/> Cousine	<input type="checkbox"/> Cousine
<input type="checkbox"/> Tante	<input type="checkbox"/> Tante
<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuelle	<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuelle
<input type="checkbox"/> Amie	<input type="checkbox"/> Amie
<input type="checkbox"/> Voisine	<input type="checkbox"/> Voisine
<input type="checkbox"/> Collègue	<input type="checkbox"/> Collègue
<input type="checkbox"/> Connaissance	<input type="checkbox"/> Connaissance
<input type="checkbox"/> Autre : _____	<input type="checkbox"/> Autre : _____

Gai	Bisexuel/Pansexuel
<input type="checkbox"/> Père	<input type="checkbox"/> Père
<input type="checkbox"/> Frère	<input type="checkbox"/> Frère
<input type="checkbox"/> Cousin	<input type="checkbox"/> Cousin
<input type="checkbox"/> Oncle	<input type="checkbox"/> Oncle
<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuel	<input type="checkbox"/> Partenaire romantique/sexuel
<input type="checkbox"/> Ami	<input type="checkbox"/> Ami
<input type="checkbox"/> Voisin	<input type="checkbox"/> Voisin
<input type="checkbox"/> Collègue	<input type="checkbox"/> Collègue
<input type="checkbox"/> Connaissance	<input type="checkbox"/> Connaissance
<input type="checkbox"/> Autre : _____	<input type="checkbox"/> Autre : _____

Code personnel : \_\_\_\_\_

**Section B**

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Pour les questions concernant ton opinion à propos de ta fille ou ton fils, il s'agit d'une simple mise en situation. Réponds peu importe si tu veux ou non des enfants plus tard. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

Les personnes LGBTQ+ me rendent nerveux/nerveuse.	1 2 3 4 5
Je pense qu'on ne peut pas faire confiance à une personne LGBTQ+.	1 2 3 4 5
Je trouve que l'homosexualité est acceptable.	1 2 3 4 5
Je trouve que la bisexualité est acceptable.	1 2 3 4 5
Le mariage entre personnes de même sexe ou de même genre est acceptable.	1 2 3 4 5
Cela m'importe peu que mes ami.es soient hétérosexuel.les ou non.	1 2 3 4 5
Les organisations promouvant les droits des personnes LGBTQ+ sont nécessaires.	1 2 3 4 5
Je préférerais que ma fille ne soit pas homosexuelle parce qu'il lui serait injustement impossible d'adopter des enfants.	1 2 3 4 5
Je préférerais que ma fille ne soit pas homosexuelle parce qu'elle ferait face à une discrimination injuste.	1 2 3 4 5
Je préférerais que ma fille ne soit pas homosexuelle parce que les institutions religieuses rejettent injustement les lesbiennes.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce que la plupart des églises le rejetterait injustement.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce qu'il serait injustement plus difficile pour lui d'adopter ou d'avoir des enfants.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce qu'il se verrait injustement refuser le droit d'épouser l'homme qu'il aime.	1 2 3 4 5
Je préférerais que mon fils ne soit pas homosexuel parce qu'il subirait de la discrimination injuste.	1 2 3 4 5

Code personnel : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

Les hommes gais devraient cesser d'imposer l'acceptation de leur style de vie à tout le monde.	1 2 3 4 5
On accorde trop d'attention au lesbianisme dans la société actuelle.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes parlent beaucoup trop de leur sexualité.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont devenues trop radicales dans leurs demandes.	1 2 3 4 5
Les choses iraient mieux si les lesbiennes cessaient d'essayer d'imposer leur style de vie à tout le monde.	1 2 3 4 5
On accorde trop d'attention aux hommes gais à la télévision et dans les médias.	1 2 3 4 5
La discrimination contre les lesbiennes est pratiquement inexistante dans la société d'aujourd'hui.	1 2 3 4 5
La plupart des gens traitent les lesbiennes de la même manière que les autres.	1 2 3 4 5
Les hommes gais sont traités aussi équitablement que les autres dans la société d'aujourd'hui.	1 2 3 4 5
Les hommes homosexuels ne sont plus confrontés à de la discrimination au Canada.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont meilleures pour se défendre physiquement que les femmes hétérosexuelles.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes excellent davantage dans les activités de plein air que les femmes hétérosexuelles.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont meilleures que les femmes hétérosexuelles pour l'entretien et la réparation d'automobiles.	1 2 3 4 5
Les hommes gais ont plus de compassion que les hommes hétérosexuels.	1 2 3 4 5
Les hommes gais prennent mieux soin de leur corps que les hommes hétérosexuels.	1 2 3 4 5
Les lesbiennes sont plus indépendantes que les femmes hétérosexuelles.	1 2 3 4 5

Code personnel : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

La masculinité et la féminité sont déterminées par des facteurs biologiques, tels que les gènes et les hormones, avant la naissance.	1 2 3 4 5
Il n'y a que deux sexes: homme et femme.	1 2 3 4 5
Tout le monde est soit une femme, soit un homme.	1 2 3 4 5
Le genre et le sexe sont la même chose.	1 2 3 4 5
Le sexe est complexe ; en fait, il pourrait même y avoir plus de deux sexes.	1 2 3 4 5
Le genre est un sujet compliqué, et il ne correspond pas toujours au sexe biologique.	1 2 3 4 5
Les gens qui disent qu'il n'y a que deux genres légitimes se trompent.	1 2 3 4 5
Le genre est quelque chose que nous apprenons en société.	1 2 3 4 5
Dans une relation intime, les femmes et les hommes assument des rôles selon leur sexe pour une raison; c'est vraiment le meilleur moyen d'avoir une relation qui fonctionne bien.	1 2 3 4 5
Dans une relation intime, les gens ne devraient agir que selon ce qui est traditionnellement attendu de leur genre.	1 2 3 4 5
Il est parfaitement acceptable que des gens aient des relations intimes avec des personnes du même sexe ou du même genre.	1 2 3 4 5
La meilleure façon d'élever un enfant inclut une mère et un père élevant l'enfant ensemble.	1 2 3 4 5
Dans une relation intime saine, les femmes peuvent parfois prendre des rôles stéréotypés « masculins », et les hommes peuvent parfois prendre des rôles stéréotypés « féminins »	1 2 3 4 5
Les femmes et les hommes ne doivent pas tomber dans des rôles de genre stéréotypés lorsqu'en relation intime.	1 2 3 4 5
Les gens devraient nouer des relations avec qui ils veulent, indépendamment du sexe ou du genre.	1 2 3 4 5
Il existe des manières particulières d'agir pour les hommes et d'autres pour les femmes, manières qui devraient être adoptées au sein d'une relation.	1 2 3 4 5

Code personnel : \_\_\_\_\_

Ce questionnaire est conçu pour mesurer tes pensées, tes sentiments et tes comportements en lien avec la diversité sexuelle. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds à chaque énoncé en encerclant le chiffre approprié :

- 1 Fortement en accord
- 2 En accord
- 3 Ni en accord, ni en désaccord
- 4 En désaccord
- 5 Fortement en désaccord

Je suis à l'aise à l'idée qu'une personne me croit ou me sache non-hétérosexuelle.	1 2 3 4 5
Si je pouvais changer d'orientation sexuelle, je le ferais.	1 2 3 4 5
C'est important pour moi de contrôler qui connaît mon orientation sexuelle.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise de parler d'homosexualité ou de bisexualité en public.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise d'être vu.e avec une femme considérée masculine par la majorité des gens.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise d'être vu.e avec un homme considéré féminin par la majorité des gens.	1 2 3 4 5
Les personnes LGBTQ+ ont tendance à trop afficher leur sexualité.	1 2 3 4 5
Être dans une situation sociale avec une personne LGBTQ+ me rend mal à l'aise.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par une femme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par un homme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par une personne trans.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de me laisser séduire ( <i>faire cruiser</i> ) par une personne ne s'identifiant pas comme femme ou homme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) une femme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) un homme.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) une personne trans.	1 2 3 4 5
Je suis à l'aise à l'idée de séduire ( <i>cruiser</i> ) une personne ne s'identifiant pas comme femme ou homme.	1 2 3 4 5

## ANNEXE C

## TROISIÈME SECTION DU QUESTIONNAIRE EXPÉRIMENTAL

Code personnel : \_\_\_\_\_

## Section C

1. Dans le cadre de cette recherche, plusieurs questionnaires ont été passés au cours de l'année. Incluant celui-ci, à combien de questionnaires as-tu répondu?
- 1       2       3

2. Il y a quelques mois, deux invité.es du GRIS-Montréal sont venu.es dans ta classe. Étais-tu présent.e lors de leur visite?
- Oui       Non

3. Si tu y étais, encercle le chiffre qui correspond à ton opinion.

1 Pas du tout      2 Un peu      3 Modérément      4 Beaucoup      5 Complètement

Les sujets abordés étaient appropriés.	1	2	3	4	5
Le langage des intervenant.es était adapté.	1	2	3	4	5
La rencontre m'a permis d'en apprendre plus sur la diversité sexuelle.	1	2	3	4	5
La rencontre m'a permis d'en apprendre plus sur le vécu des personnes LGBTQ+.	1	2	3	4	5
Je trouve que les rencontres du GRIS-Montréal sont utiles et pertinentes.	1	2	3	4	5
Globalement, j'ai apprécié la rencontre du GRIS-Montréal.	1	2	3	4	5

4. Depuis le mois de septembre, as-tu discuté du GRIS-Montréal avec d'autres élèves?
- Oui       Non

5. Depuis le mois de septembre, à l'exception du GRIS-Montréal, as-tu participé à des activités ou assisté à des ateliers ou conférences en lien avec la diversité sexuelle?
- Oui       Non

Si oui, lesquelles? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Depuis le premier questionnaire, as-tu cherché des informations supplémentaires concernant la diversité sexuelle ou tout autre sujet abordé dans les questionnaires?
- Oui       Non

Si oui, à quel.s sujet.s et par quel.s moyen.s (livre, blog, organisme LGBTQ+, etc.)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Avant de répondre au premier questionnaire, tu as rempli un formulaire de consentement où tu devais cocher si tu acceptais que tes réponses soient utilisées pour d'autres recherches. Si tu acceptes, tes réponses seront conservées de façon sécuritaire et rendues entièrement anonymes. Acceptes-tu que tes réponses soient utilisées dans le futur à ces conditions?
- Oui       Non

## ANNEXE D

## TROISIÈME SECTION DU QUESTIONNAIRE TÉMOIN

Code personnel : \_\_\_\_\_

**Section C**

1. Dans le cadre de cette recherche, plusieurs questionnaires ont été passés au cours de l'année. Incluant celui-ci, à combien de questionnaires as-tu répondu?

1       2       3

2. Depuis le mois de septembre, as-tu entendu parler du GRIS-Montréal par d'autres élèves?

Oui       Non

3. Depuis le mois de septembre, as-tu participé à des activités ou assisté à des ateliers ou conférences en lien avec la diversité sexuelle?

Oui       Non

Si oui, lequel.les? \_\_\_\_\_

4. Depuis le premier questionnaire, as-tu cherché des informations supplémentaires concernant la diversité sexuelle ou tout autre sujet abordé dans les questionnaires?

Oui       Non

Si oui, à quel.s sujet.s et par quel.s moyen.s (livre, blog, organisme LGBTQ+, etc.)?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Avant de répondre au premier questionnaire, tu as rempli un formulaire de consentement où tu devais cocher si tu acceptais que tes réponses soient utilisées pour d'autres recherches. Si tu acceptes, tes réponses seront conservées de façon sécuritaire et rendues entièrement anonymes. Acceptes-tu que tes réponses soient utilisées dans le futur à ces conditions?

Oui       Non

## ANNEXE E

## GRILLE D'OBSERVATION

Questions posées	Éléments de réponse

Nombre de silences	
Restait-il des questions à la fin de l'intervention?	Oui      Non

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PROJET PILOTE

## **Formulaire de consentement (Projet pilote)**

### **Titre du projet de recherche**

La lutte à l'homophobie en milieu scolaire

### **Équipe de recherche**

Frédéric Lalonde  
 Département de sexologie  
 450-807-4212  
 lalonde.frederick@courrier.uqam.ca

### **Direction de recherche**

Line Chamberland  
 (514) 987-3000 poste 8596  
 chamberland.line@uqam.ca

Joanne Otis  
 (514) 987-3000 poste 7874  
 otis.joanne@uqam.ca

### **Description du projet et de ses objectifs**

Le projet auquel vous êtes invité.e à participer consiste à évaluer un questionnaire servant à mesurer les attitudes face à la diversité sexuelle et qui sera utilisé dans le cadre d'un projet de mémoire auprès d'élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

### **Nature et durée de votre participation**

Il vous sera demandé de répondre à ce questionnaire, ce qui nécessitera environ 45 minutes. Ensuite, vous participerez à un groupe de discussion afin de partager vos impressions sur la clarté des questions et énoncés. Enfin, vous aurez à indiquer si des questions ont été formulées de façon qui vous ait rendu.e mal à l'aise, suite à quoi nous tenterons de trouver une meilleure formulation.

### **Confidentialité**

Les questionnaires seront détruits sans que l'équipe de recherche n'utilise vos réponses : la complétion du questionnaire ne servira qu'à l'évaluer. Tous les documents relatifs à votre participation, soit le formulaire de consentement et l'enregistrement audio, seront conservés sous clé jusqu'à leur destruction, deux ans après la remise du projet de mémoire.

### **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiant-chercheur verbalement ou par courriel et toutes les données vous concernant seront détruites.

### **Avantages liés à la participation**

Vous ne retirerez aucun avantage à participer à cette étude et aucune indemnité compensatoire n'est prévue. Toutefois, vous aurez contribué à l'amélioration des connaissances pour prévenir l'homophobie en milieu scolaire.

### **Risques liés à la participation**

Il est possible que vous ressentiez un malaise face à certaines questions qui pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être déjà vécue. Une liste de ressources vous sera distribuée s'il advenait que vous ressentiez le besoin d'en discuter.

**Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 4 : [cerpe4@uqam.ca](mailto:cerpe4@uqam.ca) ou 514-987-3000, poste 3642.

**Enregistrement audio**

Un enregistrement audio servira d'aide-mémoire au chercheur afin d'assurer une prise de note efficace. Votre participation individuelle ne sera pas analysée et l'enregistrement sera conservé de façon sécuritaire.

Acceptez-vous que le chercheur procède à un enregistrement audio du groupe de discussion?

Oui     Non

**Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné.e, accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire doit m'être remise.

\_\_\_\_\_

Prénom Nom

\_\_\_\_\_

Signature

\_\_\_\_\_

Date

**Engagement du chercheur**

Je, soussigné, certifie

- (a) avoir expliqué au ou à la signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il ou elle m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il ou elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

\_\_\_\_\_

Prénom Nom

\_\_\_\_\_

Signature

\_\_\_\_\_

Date

ANNEXE G  
APPROBATION DE L'ÉCOLE

**Approbation de l'école**

**Titre du projet de recherche**

La lutte à l'homophobie en milieu scolaire : la prévention par le témoignage au GRIS-Montréal

**Étudiant-chercheur**

Frédéric Lalonde  
Département de sexologie  
450-807-4212  
lalonde.frederick@courrier.uqam.ca

**Direction de recherche**

Line Chamberland  
(514) 987-3000 poste 8596  
chamberland.line@uqam.ca

Joanne Otis  
(514) 987-3000 poste 7874  
otis.joanne@uqam.ca

Le projet consiste à recueillir les attitudes des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire de la région de Montréal face à la diversité. Le projet s'étalera de septembre 2018 à mai 2019 et fera appel à la participation de près de 900 élèves. Au cours de l'année scolaire, il sera demandé aux élèves de répondre à un questionnaire en classe, à trois moments différents. Cette recherche vise à analyser l'effet que peut avoir l'intervention du GRIS-Montréal sur les attitudes des adolescents.es face à la diversité sexuelle.

Dans le cadre de ce projet, le chercheur observera l'intervention et prendra en note les sujets abordés au cours de celle-ci. Aussi, afin de faciliter le processus de prise de note, le chercheur procédera à un enregistrement audio de l'intervention. Seule l'équipe de recherche aura accès à l'enregistrement de l'intervention et aux notes prises en classe. Aussi, l'enregistrement sera conservé de façon sécuritaire et sera détruit immédiatement après sa transcription.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Pour toute question additionnelle sur le projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet ou avec la coordonnatrice du CERPE 4 par courriel au [cerpe4@uqam.ca](mailto:cerpe4@uqam.ca) ou par téléphone au 514-987-3000, poste 3642.

Je, soussigné.e, approuve la tenue de cette étude au sein de cette école.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Nom de l'école

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Poste occupé

\_\_\_\_\_  
Date

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PROJET PRINCIPAL

## Formulaire de consentement des élèves

### **Titre du projet de recherche**

La lutte à l'homophobie en milieu scolaire

### **Équipe de recherche**

Frédéric Lalonde  
 Département de sexologie  
 450-807-4212  
 lalonde.frederick@courrier.uqam.ca

### **Direction de recherche**

Line Chamberland  
 (514) 987-3000 poste 8596  
 chamberland.line@uqam.ca

Joanne Otis  
 (514) 987-3000 poste 7874  
 otis.joanne@uqam.ca

### **Description du projet et de ses objectifs**

Le projet auquel vous êtes invité.e à participer consiste à recueillir les attitudes des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire de la région de Montréal face à la diversité sexuelle. Le projet s'étalera de septembre 2018 à mai 2019 et fera appel à la participation de près de 900 élèves.

### **Nature et durée de votre participation**

À trois moments au cours de l'année scolaire, il vous sera demandé de répondre, en classe, à un questionnaire nécessitant environ 20 minutes à remplir. Pour les élèves qui ne participeront pas au projet, des exercices en classe seront proposés par l'enseignant.e.

### **Confidentialité**

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheur.es et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Aussi, les questionnaires ne seront identifiés que par un code personnel. Tous les documents relatifs à votre participation seront conservés sous clé jusqu'à leur destruction, deux ans après la remise officielle du projet.

### **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiant-chercheur verbalement ou par courriel et toutes les données vous concernant seront détruites.

### **Avantages liés à la participation**

Vous ne retirerez aucun avantage à participer à cette étude et aucune indemnité compensatoire n'est prévue. Toutefois, vous aurez contribué à l'amélioration des connaissances pour prévenir l'homophobie en milieu scolaire.

### **Risques liés à la participation**

Il est possible que vous ressentiez un malaise face à certaines questions qui pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience que vous avez peut-être déjà vécue. Une liste de ressources vous sera distribuée s'il advenait que vous ressentiez le besoin d'en discuter.

### **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 4 : [cerpe4@uqam.ca](mailto:cerpe4@uqam.ca) ou 514-987-3000, poste 3642.

#### Utilisation secondaire des données et observation en classe

Les données de cette recherche pourraient être utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche qui seraient évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données seront conservées de façon sécuritaire et seront rendues anonymes en retirant votre code personnel à la fin de la dernière collecte de données. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur à ces conditions?

Oui     Non

Aussi, il est possible que le chercheur assiste à une activité sur la diversité sexuelle au cours de l'année afin de noter les sujets abordés. Un enregistrement audio servirait d'aide-mémoire au chercheur afin d'assurer une prise de note efficace. Votre participation individuelle ne serait pas analysée et l'enregistrement serait conservé de façon sécuritaire.

Acceptez-vous que le chercheur procède à un enregistrement audio d'une telle activité?

Oui     Non

#### Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné.e, accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire doit m'être remise.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

#### Engagement du chercheur

Je, soussigné, certifie

- (a) avoir expliqué au ou à la signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il ou elle m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il ou elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

## ANNEXE I

## LETTRE AUX PARENTS

**Titre du projet de recherche**

La lutte à l'homophobie en milieu scolaire

**Étudiant-chercheur**

Frédéric Lalonde  
 Département de sexologie  
 450-807-4212  
 lalonde.frederick@courrier.uqam.ca

**Direction de recherche**

Line Chamberland  
 (514) 987-3000 poste 8596  
 chamberland.line@uqam.ca

Joanne Otis  
 (514) 987-3000 poste 7874  
 otis.joanne@uqam.ca

Votre enfant est invité.e à prendre part à ce projet visant à recueillir les attitudes des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire de la région de Montréal face à la diversité sexuelle.

Le projet s'étalera sur une durée d'environ 9 mois, entre les mois de septembre 2018 et mai 2019, et fera appel à la participation de près de 900 élèves. Au cours de cette période, votre enfant sera invité.e à répondre en classe à un questionnaire à trois occasions. Il n'y a pas de risque prévu associé à sa participation à ce projet et soyez assuré.e que le chercheur demeurera attentif à toute manifestation de malaise chez votre enfant durant sa participation.

Seule l'équipe de recherche aura accès aux renseignements recueillis auprès de votre enfant. Ses réponses aux questionnaires seront confidentielles et les questionnaires ne seront identifiés que par un code attribué à votre enfant. Tous les documents relatifs à sa participation seront conservés sous clé jusqu'à leur destruction, deux ans après la remise du mémoire de maîtrise de l'étudiant-chercheur. La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie donc qu'il ou elle est libre de se retirer du projet en tout temps. Pour les élèves qui ne participeront pas au projet, des exercices en classe seront proposés par l'enseignant.e.

Bien que la décision de participer ou non au projet appartienne à votre enfant, les responsables du projet tiennent à vous assurer du respect de votre enfant et de son bien-être. Ainsi, pour toute question relative au projet, vous pouvez contacter le chercheur aux coordonnées indiquées au haut de cette lettre.

Le projet auquel votre enfant participera a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE). Pour toute question concernant l'éthique ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 4 à [cerpe4@uqam.ca](mailto:cerpe4@uqam.ca) ou au 514-987-3000, poste 3642. La direction de l'école ainsi que l'enseignant.e ont également donné leur accord à ce projet.

La collaboration de votre enfant favorisera l'amélioration des connaissances pour prévenir l'homophobie en milieu scolaire et est essentielle à la réalisation de notre projet. L'équipe de recherche tient donc à vous en remercier.

Frédéric Lalonde

## ANNEXE J

## APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat: 2716

Certificat émis le: 18-06-2018

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant 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 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	La lutte à l'homophobie en milieu scolaire: La prévention par le témoignage au GRIS-Montréal
Nom de l'étudiant:	Frédéric LALONDE
Programme d'études:	Maîtrise en sexologie (concentration recherche-intervention)
Direction de recherche:	Line CHAMBERLAND
Codirection:	Joanne OTIS

**Modalités d'application**

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Thérèse Bouffard'.

Thérèse Bouffard  
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines  
Professeure, Département de psychologie

ANNEXE K

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES INTERVENANT.ES

## Formulaire de consentement des intervenant.es

### **Titre du projet de recherche**

La lutte à l'homophobie en milieu scolaire : la prévention par le témoignage au GRIS-Montréal

### **Étudiant-chercheur**

Frédéric Lalonde  
 Département de sexologie  
 450-807-4212  
 lalonde.frederick@courrier.uqam.ca

### **Direction de recherche**

Line Chamberland  
 (514) 987-3000 poste 8596  
 chamberland.line@uqam.ca

Joanne Otis  
 (514) 987-3000 poste 7874  
 otis.joanne@uqam.ca

### **Description du projet et de ses objectifs**

Le projet auquel vous êtes invité.e à participer consiste à recueillir les attitudes des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire de la région de Montréal face à la diversité. Le projet s'étalera sur une durée d'environ 9 mois et fera appel à la participation de près de 900 élèves. Cette recherche vise à analyser l'effet que peut avoir l'intervention du GRIS-Montréal sur les attitudes des adolescent.es face à la diversité sexuelle.

### **Nature et durée de la participation**

Dans le cadre de ce projet, le chercheur observera votre intervention et prendra en note les sujets abordés au cours de celle-ci. Aussi, afin de faciliter le processus de prise de note, le chercheur procédera à un enregistrement audio de l'intervention.

### **Avantages liés à la participation**

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science et à l'amélioration des interventions pour prévenir l'homophobie en milieu scolaire.

### **Risques liés à la participation**

Vous n'encourez aucun risque à participer à cette étude.

### **Confidentialité**

Il ne s'agit pas d'une évaluation par le GRIS-Montréal. Ainsi, seule l'équipe de recherche aura accès à l'enregistrement de l'intervention et aux notes prises en classe. Aussi, l'enregistrement sera conservé de façon sécuritaire et sera détruit immédiatement après sa transcription.

### **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'être enregistré.e sans avoir à vous justifier.

### **Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

**Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

**Des questions sur le projet?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet.

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE 4 : [cerpe4@uqam.ca](mailto:cerpe4@uqam.ca) ou 514-987-3000, poste 3642.

**Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné.e, accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné certifie

- (a) avoir expliqué au ou à la signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il ou elle m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il ou elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

## ANNEXE L

### GRILLE DE CODIFICATION

Variables / Thèmes	Extraits
Homophobie	
Hétérosexisme	
Paternaliste	
Aversif	
Amnésique	
Stéréotypé positif	
Hétéronormativité	
Essentialiste	
Comportementale	
Homonégativité intérieurisée	
Mariage	
Homoparentalité / Adoption	
Discrimination vécue	
Religion	
Transidentité / non-binarité	
Rôles de genre	
<i>Coming-out</i>	
Expression de genre	

## LISTE DE RÉFÉRENCES

- Adriaenssens, S., Hendrickx, J. et Holm, J. (2021). Class Foundations of Sexual Prejudice toward Gay and Lesbian People. *Sexuality Research and Social Policy*. Prépublication. doi: 10.1007/s13178-020-00525-y
- Allen, L. (2016). School as Heteronormative Spaces. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 3, p. 992-995). SAGE.
- Anderson, C. L. (1981). The Effect of a Workshop on Attitudes<sup>7</sup> of Female Nursing Students Toward Male Homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 7 (1), 57–69.
- Aragon, S. R., Poteat, V. P., Espelage, D. L. et Koenig, B. W. (2014). The influence of peer victimization on educational outcomes for LGBTQ and non-LGBTQ high school students. *Journal of LGBT Youth*, 11 (1), 1–19. doi: 10.1080/19361653.2014.840761
- Assemblée Nationale. (2012, 12 juin). *Projet de loi n°56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* c. 56. Récupéré de <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-56-39-2.html>
- Bastien Charlebois, J. (2007). *Virilité en jeu : analyse de la diversité des attitudes des garçons adolescents à l'endroit des hommes homosexuels* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC. Récupéré de [archipel.uqam.ca](http://archipel.uqam.ca).
- 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. doi: 10.7202/1005235ar
- Baunach, D. M. (2012). Changing Same-Sex Marriage Attitudes in America from 1988 Through 2010. *Public Opinion*, 76(2), 364-378. doi: 10.1093/poq/nfs022
- Bergeron, F.-A., Blais, M. et Hébert, M. (2015). Le rôle du soutien parental dans la relation entre la victimisation homophobe, l'homophobie intériorisée et la détresse psychologique chez les jeunes de minorités sexuelles (JMS): une approche de médiation modérée. *Santé mentale au Québec*, 40 (3), 109–127. doi: 10.7202/1034914ar
- Berghe, W. V., Dewaele, A., Cox, N. et Vincke, J. (2010). Minority-specific determinants of mental well-being among lesbian, gay, and bisexual youth. *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (1), 153–166. doi: 10.1111/j.1559-1816.2009.00567.x

---

<sup>7</sup> L'article publié contient cette erreur dans le titre.

- Blais, M., Gervais, J., Boucher, K., Hébert, M. et Lavoie, F. (2013). Prevalence of prejudice based on sexual minority status among 14-21 years old youth in the province of Quebec. *International Journal of Victimology*, 11 (2).
- Boivin, J., Delafontaine-Martel, M., Carroll, M.-S., Cyr, G., Chamberland, L., Pétrin, J., Beaudoin, M. et Otis, J. (2014). *Comment utiliser la littérature jeunesse pour contre l'intimidation, l'homophobie et la transphobie. Guide pédagogique pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire*. Montréal : Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé de l'Université du Québec à Montréal. ISBN : 978-2-9813738-5-4
- Bolen, D. M. et Collins, D.B. (2016). Masculinity Stereotypes. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 753-756). SAGE.
- Bolen, D. M. et McGreehan, D. (2016). Homophobia. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 544-547). SAGE.
- Borillo, D. (2000). *L'homophobie*. Presses universitaires de France.
- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I. et Dragieva, N. (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans: Résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & éducations*, (8), 83–98.
- Brown, L., Macintyre, K. et Trujillo, L. (2003). Interventions to reduce HIV/AIDS stigma: what have we learned? *AIDS education and prevention*, 15 (1), 49–69. doi: 10.1521/aeap.15.1.49.23844
- Bruce, D. (2016). Internalized Homophobia. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 594-596). SAGE.
- Calado, F., Alexandre, J., Rosenfeld, L., Pereira, R. et Griffiths, M. D. (2020). The Efficacy of a Gambling Prevention Program Among High-School Students. *Journal of Gambling Studies*, 36(X), 573-595. doi: 10.1007/s10899-019-09908-2
- Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston, MA : Houghton Mifflin Company.
- Carifio, J. et Biron, R. (1982). Collecting Sensitive Data Anonymously: Further Findings on the CDRGP Technique. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 27 (2), 38-70.
- Cénat, J. M., Blais, M., Hébert, M., Lavoie, F. et Guerrier, M. (2015). Correlates of bullying in Quebec high school students: The vulnerability of sexual-minority youth. *Journal of affective disorders*, 183, 315–321. doi: 10.1016/j.jad.2015.05.011
- Chamberland, L. (2019). Hétérosexisme. Dans *Anthropen*. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.107>
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J. et Ryan, W. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite*

- scolaires* (2008-PE-118474). Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture. Récupéré de Google Scholar :
- Chamberland, L., Richard, G. et Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducations*, (8), 99-114.
- Chamberland, L. et Thérault-Séguin, J. (2014). Les stéréotypes à l'égard des gais et lesbiennes : Des révélateurs de l'intersection entre genre et sexualité. *Nouvelles pratiques sociales*, 26 (2), 82–96. doi: 10.7202/1029263ar
- Charbonneau, A., Vallerand, O., Acosta, L. E., Lavoie, K., Marcotte, S., Losier, T. et Lalonde, F. (2016). *Démystification de l'homosexualité : une comparaison sur dix ans*. Montréal, QC : Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal).
- Charlebois, F.-X. (2012). *Témoigner sur le VIH: accompagner une expérience de témoignage à La Veille Électronique* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC. Récupéré de Google Scholar.
- Collombat, I. (2005). L'Oulipo du traducteur. *Semen*, (19), 1-16.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford University Press.
- Cook, J. E., Purdie-Vaughns, V., Meyer, I. H. et Busch, J. T. A. (2014). Intervening within and across levels: A multilevel approach to stigma and public health. *Social Science & Medicine*, 103, 101–109. doi: 10.1016/j.socscimed.2013.09.023
- Corrigan, P. W. (2012). Where is the evidence supporting public service announcements to eliminate mental illness stigma? *Psychiatric Services*, 63 (1), 79–82. doi: 10.1176/appi.ps.201100460
- Costa, A. B., Bandeira, D. R. et Nardi, H. C. (2013). Systematic review of instruments measuring homophobia and related constructs. *Journal of Applied Social Psychology*, 43 (6), 1324-1332. doi: 10.1111/jasp.12140
- Cummerlander, R. Jr. (2014). *Cultural collectivism, religiosity, and internalized homophobia in gay men* (Thèse de doctorat). John F. Kennedy University, Pleasant Hill, CA.
- Currie, M. R., Cunningham, E. G. et Findlay, B. M. (2004). The Short Internalized Homonegativity Scale: Examination of the factorial structure of a new measure of internalized homophobia. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (6), 1053–1067. doi: 10.1177/0013164404264845
- Cyr, G. (2016). *L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des conceptions et des pratiques* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Davis, M. K. et Gidycz, C. A. (2000). Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (2), 257-265. doi: 10.1207/S15374424jccp2902\_11

- Deberry, J. A. (2016). *The effectiveness of didactic and perspective-taking interventions on reducing multiple dimensions of heterosexism* (Thèse de doctorat). New Mexico State University, Las Cruces, NM. Récupéré de ProQuest.
- Engstrom, C. M. et Sedlacek, W. (1997). Attitudes of heterosexual students toward their gay male and lesbian peers. *Journal of College Student Development*, 38 (6), 565–576.
- Feinstein, B. A. (2016). Minority Stress. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 780-785). SAGE.
- George, D. et Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4 édition). Boston, MA : Allyn and Bacon.
- GRIS-Montréal. (2018). *Rapport annuel 2017-2018*. Montréal, QC : Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal). Récupéré de [https://www.gris.ca/app/uploads/2018/09/00\\_a.GRIS-Rapport2017-18-WEB.pdf](https://www.gris.ca/app/uploads/2018/09/00_a.GRIS-Rapport2017-18-WEB.pdf)
- Habarth, J. M. (2015). Development of the heteronormative attitudes and beliefs scale. *Psychology & Sexuality*, 6 (2), 166–188. doi: 10.1080/19419899.2013.876444
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. et Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8<sup>e</sup> édition). Cengage.
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *The Journal of Sex Research*, 25 (4), 451-477. doi: 10.1080/00224498809551476
- Herek, G. M. et Capitano, J. P. (1996). « Some of My Best Friends » Intergroup Contact, Concealable Stigma, and Heterosexuals' Attitudes Toward Gay Men and Lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (4), 412-424. doi: 10.1177/0146167296224007
- Herek, G. M. et Glunt, E. K. (1993). Interpersonal contact and heterosexuals' attitudes toward gay men: Results from a national survey. *The Journal of Sex Research*, 30 (3), 239-244. doi: 10.1080/00224499309551707
- Hooghe, M. (2011). The Impact of Gendered Friendship Patterns on the Prevalence of Homophobia Among Belgian Late Adolescents. *Archives of Sexual Behavior*, 40 (3), 543-550. doi: 10.1007/s10508-010-9635-y
- Hutchins, S. S., Brown, C., Mayberry, R. et Sollecito, W. (2015). Value of a small control group for estimating intervention effectiveness: results from simulations of immunization effectiveness studies. *Journal of Comparative Effectiveness Research*, 4 (3), 227-238. doi: 10.2217/ce.15.11
- Jäckle, S. et Wenzelburger, G. (2015). Religion, Religiosity, and the Attitudes Toward Homosexuality – A Multilevel Analysis of 79 Countries. *Journal of Homosexuality*, 62(2), 207-241. doi: 10.1080/00918369.2014.969071
- Jeppesen, S. (2016) Heteronormativity. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 492-496). SAGE.

- Johns, M. M. (2016). HIV/AIDS and Gay Masculinity. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 519-523). SAGE.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (2nd éd.). San Francisco, CA : Berrett-Koehler Publishers.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A. et Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY : Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). Récupéré de Google Scholar :
- Krejcie, R. V. et Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3), 607-610. doi: 10.1177/001316447003000308
- Martínez-Hidalgo, M. N., Lorenzo-Sánchez, E., García, J. J. L. et Regadera, J. J. (2018). Social contact as a strategy for self-stigma reduction in young adults and adolescents with mental health problems. *Psychiatry research*, 260, 443–450. doi: 10.1016/j.psychres.2017.12.017
- Matera, C., Nerini, A., Di Gesto, C., Policardo, G. R., Maratia, F., Verde, S. D., Sica, I., Paradisi, M., Ferraresi, L., Pontvik, D. K., Lamuraglia, M., Marchese, F., Sbrillo, M. et Brown, R. (2021). Put yourself in my wheelchair: Perspective-taking can reduce prejudice toward people with disabilities and other stigmatized groups. *Journal of Applied Social Psychology*, 51, 273-285. doi: 10.1111/jasp.12734
- Mayfield, W. (2001). The development of an internalized homonegativity inventory for gay men. *Journal of Homosexuality*, 41 (2), 53–76. doi: 10.1300/J082v41n02\_04
- Mensah, N. M. (2016). Le témoignage comme stratégie d'intervention sociale et culturelle: l'expérience de personnes vivant avec le VIH/sida. *Intervention*, (143), 33-48.
- Ministère de la Justice. (2009, décembre). *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*. Récupéré de [https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/contenu/documents/Fr\\_francais\\_/centredoc/publications/ministere/politiques/homophobie.pdf](https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais_/centredoc/publications/ministere/politiques/homophobie.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s. d.). *Liste des contenus*. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Apprentissages en éducation à la sexualité au secondaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_com/pl/Apprentissages\\_secondaire\\_FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_com/pl/Apprentissages_secondaire_FR.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018) *Contenus détaillés en éducation à la sexualité – Préscolaire et primaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/ad](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/ad)

- aptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Presco-Primaire-FR.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité – Secondaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Apprentissages-Sexualite-EnseignantsSecondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Apprentissages-Sexualite-EnseignantsSecondaire.pdf)
- Monto, M. A. et Supinski, J. (2014). Discomfort With Homosexuality: A New Measure Captures Differences in Attitudes Toward Gay Men and Lesbians. *Journal of Homosexuality*, 61 (6), 899-916. doi: 10.1080/00918369.2014.870816
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme* (2e édition). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. et Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American psychologist*, 58 (6-7), 449-456. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.449
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Ending Discrimination Against People with Mental and Substance Use Disorders: The Evidence for Stigma Change*. The National Academies Press.
- Nelson, E. S. et Krieger, S. L. (1997). Changes in Attitudes Toward Homosexuality in College Students. *Journal of Homosexuality*, 33 (2), 63-81. doi: 10.1300/J082v33n02\_04
- O'Donohue, W. et Caselles, C. E. (1993). Homophobia: Conceptual, definitional, and value issues. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 15 (3), 177-195. doi: 10.1007/BF01371377
- Paluck, E. L., Green, S. A. et Green, D. P. (2018). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 1-30. doi: 10.1017/bpp.2018.25
- Paul-Hus, J. (2016). *Les facteurs sociodémographiques associés aux attitudes à l'égard de l'homosexualité chez les adolescentes et les adolescents québécois de 3e et 5e secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC. Récupéré de Google Scholar.
- Petit, M.-P. et Richard, G. (2012). *Des interventions auprès des jeunes pour démystifier l'homosexualité et la bisexualité : des recherches ciblées pour évaluer ce que les jeunes en retiennent. Volet 2. Analyse des impacts des réponses des jeunes rencontrés sur les intervenants bénévoles du GRIS-Montréal*. Montréal, QC : Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal).
- Petit, M.-P. et Richard, G. (2013). *Des interventions auprès des jeunes pour démystifier l'homosexualité et la bisexualité : Des recherches ciblées pour évaluer ce que les jeunes en retiennent. Volet 1. Évaluation des impacts à moyen terme des interventions du GRIS-Montréal sur les élèves du secondaire*

- qui y sont exposés*. Montréal, QC : Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal).
- Pettigrew, T. F. et Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90 (5), 751-783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. et Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (3), 271-280. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.03.001
- Poteat, V. P. (2016). Homophobic Language in the Peer Group. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 547-551). SAGE.
- Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs*, 5(4), 631-660. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/3173834>
- Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, QC. Récupéré de Google Scholar.
- Richard, G., Vallerand, O., Petit, M.-P. et Charbonneau, A. (2015). Discussing sexual orientation and gender in classrooms: A testimonial-based approach to fighting homophobia in schools. *The Educational Forum*, 79 (4), 421-435. doi: 10.1080/00131725.2015.1068418
- Ross, S. W. et Horner, R. H. (2014). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Attitudes Toward Bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 225-236. doi: 10.1177/1063426613491429
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. Dans R. R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women* (p. 157-210). Monthly Review Press.
- Sakalli, N. et Ugurlu, O. (2003). The Effects of Social Contact with a Lesbian Person on the Attitude Change Toward Homosexuality in Turkey. *Journal of Homosexuality*, 44 (1), 111-119. doi: 10.1300/J082v44n01\_06
- Slenders, S., Sieben, I. et Verbakel, E. (2014). Tolerance towards homosexuality in Europe: Population composition, economic affluence, religiosity, same-sex union legislation and HIV rates as explanations for country differences. *International Sociology*, 29(4), 348-367. doi: 10.1177/0268580914535825
- Strizzi, J., Fernández-Agis, I., Parrón-Carreño, T. et Alarcón-Rodríguez, R. (2016). Enacted sexual stigma, stigma consciousness, and subjective happiness scale adaptation: a two-country study. *Journal of Interpersonal Violence*, 31 (2), 316-338. doi: 10.1177/0886260514555372
- Thibault, S., Lavoie, K. et Chouinard, V. (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais. *Reflète*, 19 (1), 153-184. doi: 10.7202/1018045ar

- Tropp L. R. et Pettigrew, T. F. (2005). Differential Relationships Between Intergroup Contact and Affective and Cognitive Dimensions of Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (8), 1145-1158. doi: 10.1177/0146167205274854
- Tutty, L. et Tenzin, C. (2009, mars). *Training External Facilitators to Provide CCASA's « Who do you tell? »<sup>TM</sup> Child Sexual Abuse Education Program: An Evaluation*. Calgary, AB.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (31st éd.). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Vallerand, O., Charbonneau, A., Lavoie, K. et Houzeau, M. (2016). Vingt ans d'intervention de démystification de l'homosexualité et de la bisexualité dans les écoles : Transformations des publics, transformations des approches. *Nouvelles pratiques sociales*, 28 (1), 276–287. doi: 10.7202/1039185ar
- Vallerand, O., Marcotte, S., Lavoie, K., Charbonneau, A. et Houzeau, M. (2018). GRIS-Montréal, témoin et acteur de l'évolution des attitudes des élèves du secondaire envers la diversité sexuelle. *Revue Jeunes et Société*, 3 (1), 21–55.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30 (4), 662-680. doi: 10.1037/h0079856
- van den Akker, H., van der Ploeg, R. et Scheepers, P. (2013). Disapproval of Homosexuality: Comparative Research on Individual and National Determinants of Disapproval of Homosexuality in 20 European Countries. *International Journal of Public Opinion Research*, 25(1), 64-84. doi: 10.1093/ijpor/edr058
- van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Siongers, J. et Keppens, G. (2016). Religious Quest Orientation and Anti-Gay Sentiment: Nuancing the Relationship Between Religiosity and Negative Attitudes Toward Homosexuality Among Young Muslims and Christians in Flanders. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 55 (4), 787-799. doi: 10.1111/jssr.12303
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des Problèmes d'Adaptation Chez les Enfants et les Adolescents - Tome 1 : Les Problèmes Internalisés*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Walls, N. E. (2008). Toward a multidimensional understanding of heterosexism: The changing nature of prejudice. *Journal of homosexuality*, 55 (1), 20–70. doi: 10.1080/00918360802129287
- Whitman, C. N. et Nadal, K. L. (2016). Microaggressions. Dans A. E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies* (vol. 2, p. 768-770). SAGE.
- Wright, L. W. Jr., Adams, H. E. et Bernat, J. (1999). Development and Validation of the Homophobia Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21 (4), 337-347. doi: 10.1023/A:1022172816258