

**RAPPORT FINAL
DU
PROJET CHAQUE PROF
SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE
DES PERSONNES LGBTQ DANS LES ÉCOLES
DE LA MATERNELLE À LA DOUZIÈME ANNÉE AU CANADA**



**CATHERINE TAYLOR, PH. D., UNIVERSITÉ DE WINNIPEG
TRACEY PETER, PH. D., UNIVERSITÉ DU MANITOBA
CHRISTOPHER CAMPBELL, M.A., UNIVERSITÉ DE WINNIPEG
ELIZABETH MEYER, PH. D., UNIVERSITY OF COLORADO BOULDER
JANICE RISTOCK, PH. D., UNIVERSITÉ DU MANITOBA
DONN SHORT, PH. D., UNIVERSITÉ DU MANITOBA**

RAPPORT FINAL
DU
PROJET CHAQUE PROF
SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE
DES PERSONNES LGBTQ DANS LES ÉCOLES
DE LA MATERNELLE À LA DOUZIÈME ANNÉE AU CANADA

CATHERINE TAYLOR, PH. D., UNIVERSITÉ DE WINNIPEG
TRACEY PETER, PH. D., UNIVERSITÉ DU MANITOBA
CHRISTOPHER CAMPBELL, M.A., UNIVERSITÉ DE WINNIPEG
ELIZABETH MEYER, PH. D., UNIVERSITY OF COLORADO BOULDER
JANICE RISTOCK, PH. D., UNIVERSITÉ DU MANITOBA
DONN SHORT, PH. D., UNIVERSITÉ DU MANITOBA
TRADUCTION : CARMEN ROBERGE, UNIVERSITÉ DE SAINT-BONIFACE



Publié par la Manitoba Teachers' Society.
McMaster House, 191, rue Harcourt, Winnipeg (Manitoba) R3J 3H2
Tél. : 1-800-262-8803 Téléc. : 204-831-0877
www.mbteach.org

Notice bibliographique recommandée pour cet ouvrage :
Taylor, C., T. Peter, C. Campbell, E. Meyer, J. Ristock et D. Short (2015).
*Rapport final du projet Chaque prof sur l'éducation inclusive des personnes
LGBTQ dans les écoles de la maternelle à la douzième année au Canada*,
Winnipeg, Manitoba Teachers' Society.

ISBN-13: 978-0-920082-50-8 (anglais, couverture souple)
ISBN-13: 978-0-920082-51-5 (anglais, livre numérique PDF)
ISBN-13: 978-0-920082-52-2 (français, couverture souple)
ISBN-13: 978-0-920082-53-9 (français, livre numérique PDF)

© Catherine Taylor, Tracey Peter, Christopher Campbell, Elizabeth Meyer,
Janice Ristock et Donn Short, 2015. Tous droits réservés. Il est possible
de reproduire gratuitement le contenu de cet ouvrage à condition d'en
demander la permission.

La Manitoba Teachers' Society a agi comme partenaire d'un projet de
recherche dirigé par Mme Catherine Taylor, Ph. D. (professeure à l'Université
de Winnipeg). Le projet a été financé principalement par le Conseil de
recherches en sciences humaines du Canada (subvention ordinaire de
recherche de trois ans no 410-2011-0845, concours 2010), ainsi que par des
fonds provenant de la Manitoba Teachers' Society, du Fonds Égale Canada
pour les droits de la personne, du Legal Research Institute de l'Université du
Manitoba et de l'Université de Winnipeg.



TABLE DES MATIÈRES

Figures	iv
Avant-propos	vi
Préface	vii
Remerciements	x
Introduction	1
<i>Contexte de l'étude</i>	2
<i>Terminologie</i>	3
Méthodologie	10
<i>Conception du sondage</i>	10
<i>Collecte des données et recrutement des participants</i>	12
<i>Taille de l'échantillon et données démographiques sur les répondants et répondantes</i>	12
<i>Analyse</i>	14
Sommaire des résultats	18
Résultats détaillés	32
<i>Perceptions du climat scolaire</i>	32
Perception de la sécurité en milieu scolaire	32
Incidents de harcèlement à caractère homophobe, biphobe et transphobe	36
Connaissance d'incidents de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe à l'égard d'élèves	37
Connaissance d'incidents de harcèlement physique à caractère homophobe, biphobe ou transphobe à l'égard d'élèves	41
Connaissance d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'orientation sexuelle	42
Connaissance d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'identité et l'expression de genre	43
Harcèlement des élèves perçus comme LGBTQ et des élèves hétérosexuels	46
Langage homophobe et homonégatif	49
Langage transphobe et transnégatif	53
Estimations générales de l'usage de propos offensants par les élèves et le personnel	56
Répercussions du harcèlement homophobe, biphobe et transphobe sur les élèves	59
Efficacité lorsqu'il s'agit de traiter les incidents de harcèlement	61
Conseillers et conseillères d'orientation, travailleuses et travailleurs sociaux et psychologues	67
Visibilité des personnes LGBTQ à l'école	70

TABLE DES MATIÈRES

Connaissance d'élèves ou de membres	
du personnel LGBTQ	71
Participation des élèves LGBTQ aux activités scolaires	73
Alliances gais-hétéros	75
Activités et ressources	79
<i>Points de vue et pratiques</i>	88
Points de vue et valeurs des éducatrices et éducateurs	88
Homonégativité	88
Appui à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ ..	92
Responsabilité des éducatrices et éducateurs	
quant à la sécurité des élèves LGBTQ	96
Les éducatrices et éducateurs estiment que les droits	
des personnes LGBTQ sont des droits de la personne ...	102
Appui à l'égard du mariage entre personnes du même sexe ...	103
Appui à l'égard de la liberté d'expression de genre	105
Importance pour les éducateurs et éducatrices d'aborder	
personnellement les questions et enjeux LGBTQ	107
Degré d'aisance à discuter de sujets LGBTQ avec les élèves	108
Matières dans lesquelles s'applique le contenu LGBTQ	110
Pratique de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ	111
Efforts au niveau de l'école	111
Pratiques en classe	112
Restrictions quant à l'usage de contenus liés aux questions	
LGBTQ en classe	115
<i>Appuis et obstacles</i>	117
Facteurs internes	117
Efficacité de l'enseignant	117
Échelle d'auto-efficacité	119
Attributs personnels influant sur l'efficacité	120
Facteurs qui empêchent d'aborder des questions LGBTQ ...	122
Santé mentale des éducatrices et éducateurs	124
Expériences d'intimidation pendant l'enfance	
et l'adolescence	126
Éducatrices et éducateurs des écoles catholiques	132
Affiliation religieuse des participants	135
Expériences des éducatrices et éducateurs LGBTQ	138
Facteurs externes	142
Lien personnel avec des personnes LGBTQ	142
Appui des élèves à leurs pairs LGBTQ	144
Leadership en matière d'éducation inclusive	
des personnes LGBTQ	145

TABLE DES MATIÈRES

Plaintes reçues à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.....	152
Sécurité d'emploi et situation d'emploi	156
Attentes en matière d'appui	158
Appui des associations professionnelles ou syndicales ..	159
Appui découlant de la législation	159
Appui des collègues	162
Appui de l'administration	163
Écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe	165
Écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe	166
Politiques scolaires favorisant la sécurité	168
Formation et développement professionnel	169
Baccalauréat en éducation (B. Éd.) et formation à la profession enseignante	169
Stage en enseignement	171
Cours post-baccalauréat comportant du contenu LGBTQ	172
Ressources et développement professionnel offerts au personnel enseignant par l'école ou le conseil scolaire	174
Ressources et développement professionnel offerts au personnel enseignant par les associations professionnelles ou syndicales d'enseignants ...	177
Autres ressources accessibles ou disponibles	181
Perception de la valeur des interventions destinées à accroître la sécurité des élèves LGBTQ à l'école	182
Conclusion	190
<i>Recommandations</i>	191
Recommandations à l'intention du gouvernement et des conseils scolaires	191
Recommandations à l'intention des administrations scolaires	193
Recommandations à l'intention des associations professionnelles ou syndicales d'enseignants	194
Recommandations à l'intention des responsables des programmes de formation à la profession enseignante	194
Recommandations à l'intention de tous les employeurs au sein du système d'éducation	196
Recommandations à l'intention des organismes religieux	196
Références	198
Lois et politiques	200

FIGURES

Figure 1 : Taille de l'échantillon par province et par territoire (non pondéré)	14
Figure 2 : Perception de la sécurité de l'école selon les éducateurs et éducatrices	32
Figure 3 : Sécurité du milieu scolaire pour les élèves LGB et transgenres (par région)	34
Figure 4 : Connaissance d'incidents homophobe, biphobe ou transphobe (12 mois précédents) (% de oui)	36
Figure 5 : Perception des expériences de harcèlement selon les éducatrices et éducateurs et selon les élèves LGBTQ	46
Figure 6 : Fréquence des remarques de la part des élèves	50
Figure 7 : Fréquence des remarques homonégatives (selon la taille de l'école)	51
Figure 8 : Estimation (en pourcentage) du nombre d'élèves faisant usage d'un langage offensant	57
Figure 9 : Fréquence des interventions à la suite de remarques faites par les élèves	61
Figure 10 : Efficacité des interventions à la suite d'incidents de harcèlement en général	65
Figure 11 : Efficacité de la réponse aux incidents de harcèlement homophobe	65
Figure 12 : Efficacité de la réponse aux incidents de harcèlement transphobe	66
Figure 13 : Connaissance d'incidents homophobe, biphobe ou transphobe au cours des 12 mois précédents (selon le type d'emploi)	68
Figure 14 : Pourcentage d'écoles dotées d'une AGH (selon le niveau scolaire le plus élevé offert à l'école)	76
Figure 15 : Participation aux journées de sensibilisation à thématique LGBTQ (selon le lieu de l'école)	81
Figure 16 : Échelle d'homonégativité - aspects positifs	88
Figure 17 : Échelle d'homonégativité - aspects négatifs	89
Figure 18 : Degré d'accord avec l'énoncé selon lequel « les personnes LGBTQ semblent se concentrer sur les façons dont elles diffèrent des hétérosexuel(le)s et elles négligent de quelles façons elles leur sont semblables » (par région)	90

FIGURES

Figure 19 : Appui à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (par niveau scolaire)	94
Figure 20 : Conceptions de la sécurité (par région)	100
Figure 21 : Appui à la liberté d'expression de genre (par région)	106
Figure 22 : Aisance à discuter de sujets LGBTQ (par niveau scolaire)	109
Figure 23 : Échelle d'auto-efficacité	119
Figure 24 : Attributs influant sur l'efficacité en tant qu'éducatrice ou éducateur ..	121
Figure 25 : Raisons du harcèlement subi pendant l'enfance et l'adolescence	127
Figure 26 : Degré d'accord avec l'énoncé « L'enseignant ou l'enseignante devrait pouvoir décider, pour des raisons religieuses, de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ. » (selon la fréquentation des services religieux)	137
Figure 27 : Degré d'accord avec l'énoncé « Discuter d'enjeux LGBTQ avec mes élèves mettrait en péril mon emploi. » (par région)	157
Figure 28 : Appui attendu (selon la source de l'appui)	158
Figure 29 : Attentes à l'égard de l'appui découlant de la législation actuelle (par province ou territoire)	160
Figure 30 : Nombre de cours du B. Éd. comportant du contenu LGBTQ	170
Figure 31 : Nombre de cours des cycles supérieurs comportant du contenu LGBTQ	173
Figure 32 : Connaissance de comités ou de groupes sur les questions LGBTQ mis sur pied par les associations professionnelles ou syndicales (par province ou territoire)	179
Figure 33 : Connaissance du fait qu'il existe une personne-ressource spécialisée sur les questions LGBTQ au sein de l'association professionnelle ou syndicale (par province ou territoire)	180
Figure 34 : Connaissance et usage d'autres ressources sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ	181
Figure 35 : Perception de la valeur des interventions du système scolaire à l'intention des élèves LGBTQ	184

[AVANT-PROPOS]

La Manitoba Teachers' Society (MTS) a eu le privilège de s'engager à titre de partenaire du projet *Chaque prof* dès la mise sur pied de celui-ci. Nous avons appuyé ce travail d'envergure par l'entremise d'un comité consultatif formé de cadres administratifs de notre association ainsi que d'enseignantes et d'enseignants manitobains qui ont rencontré les membres de l'équipe de recherche et leur ont prodigué des conseils à toutes les étapes du projet. Nous avons également fourni du financement direct et du soutien en matière de communications. Nous avons contribué au recrutement de répondants au sondage en ligne (presque 10 % de nos membres y ont répondu) et nous avons pris contact avec toutes les associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants des systèmes scolaires publics au Canada afin d'inviter tous leurs membres à y participer. Nous avons travaillé avec ces associations sœurs afin d'informer leurs membres de l'existence du sondage mené dans le cadre du projet *Chaque prof* et de la possibilité qu'ils avaient de se faire entendre. Ce fut un plaisir que d'accomplir ce travail!

La MTS considère depuis longtemps que l'éducation inclusive des personnes LGBTQ doit devenir un élément prioritaire en vue d'offrir des milieux sécuritaires et favorables à la fois aux élèves et au personnel enseignant, et c'est avec plaisir que nous avons apporté notre soutien concret au projet *Chaque prof*. Nous sommes fiers des efforts accomplis par les enseignantes et enseignants canadiens dans l'intérêt des élèves et du personnel LGBTQ, et nous tenons à féliciter l'équipe de recherche du projet *Chaque prof* pour cette précieuse contribution à la compréhension des expériences et des connaissances des enseignantes et enseignants canadiens sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.

Le président de la Manitoba Teachers' Society,



Norm Gould

[PRÉFACE]

Il y a une dizaine d'années, la question de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ faisait rarement l'objet de préoccupations, sauf dans certains conseils scolaires de quelques grandes villes canadiennes. Les éducatrices et les éducateurs qui en reconnaissaient l'importance n'étaient ni plus ni moins que laissés à eux-mêmes dans la plupart des systèmes scolaires. Depuis lors, l'attention que les médias ont accordée aux suicides de jeunes LGBTQ victimes d'intimidation a fait passer au premier plan la sécurité des jeunes LGBTQ, ce qui a conduit à l'élaboration de politiques mettant l'accent sur la détection et la répression du harcèlement homophobe et transphobe. Récemment, les gouvernements et les autorités scolaires se sont rendu compte que les mesures réactives et punitives ne peuvent à elles seules favoriser la sécurité et que celle-ci découle plutôt de la mise en place de cultures scolaires inclusives.

Ce changement de priorité transparaît dans les politiques des conseils scolaires et dans les mesures législatives adoptées récemment. Par exemple, le gouvernement du Manitoba (2014) a modifié la *Loi sur les écoles publiques* afin d'obliger toutes les écoles publiques à mettre en place des politiques ayant pour objet de promouvoir la sécurité et l'inclusion des élèves LGBTQ. En Ontario, la *Loi pour des écoles tolérantes* (2012) exige des conseils scolaires qu'ils élaborent et mettent en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive et qu'ils soutiennent les organisations d'élèves qui cherchent à promouvoir l'inclusion, y compris les alliances gais-hétéros (AGH). L'Alberta a été la dernière province à ce jour à adopter ce type de loi en 2015. Au Québec, le projet de loi n° 56 *visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, qui a été adopté à la majorité des voix des députés en 2012, exige que les écoles publiques et privées élaborent des plans d'action visant à mettre fin à l'intimidation, y compris celle qui se fonde sur l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et l'homophobie. Le Vancouver School Board (2014a, 2014b) a récemment modifié sa politique relative à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ pour qu'elle tienne compte des pratiques d'excellence en matière d'accommodement et d'inclusion pour les personnes transgenres.

Par ailleurs, sans modifier la législation provinciale, le gouvernement du Nouveau-Brunswick est néanmoins allé plus loin que l'Ontario ou le Manitoba, en instituant une politique ministérielle selon laquelle les écoles doivent créer une AGH si quiconque en fait la demande, et non seulement un élève.

Toutefois, les politiques et les lois en matière d'éducation ne sont efficaces que si les intervenants du milieu de l'éducation, c'est-à-dire le personnel enseignant, les directions d'écoles ainsi que les conseillers et conseillères s'entendent pour les appliquer. Dans le cadre du projet *Chaque prof*, nous avons cherché à connaître les points de vue des éducatrices et éducateurs canadiens sur les sujets de la sécurité et de l'inclusion des élèves LGBTQ dans les écoles. Notre analyse des données du sondage a révélé qu'ils partagent le point de vue selon lequel la sécurité et l'inclusion vont de pair. En réponse à la question : « Selon vous, "la sécurité à l'école", c'est quoi ? », près des trois quarts des répondants ont sélectionné l'option « l'inclusion » plutôt que « la sécurité de type "policière" » ou « les règlements comportementaux ». Notre analyse confirme que les éducatrices et éducateurs canadiens comprennent que la sécurité des élèves marginalisés dépend de leur inclusion en tant que membres à part entière et respectés du milieu scolaire.

Ce point de vue selon lequel l'inclusivité est aussi essentielle que la sécurité est également manifeste au sein des associations d'enseignantes et d'enseignants, lesquelles ont pendant longtemps fait figure de chefs de file (parallèlement à des conseils scolaires progressifs) en matière d'inclusion des élèves LGBTQ en créant des ressources didactiques, en offrant du développement professionnel à leurs membres, en représentant leurs membres dans les conflits avec les autorités scolaires au sujet des droits des personnes LGBTQ et en agissant comme consultants auprès des instances gouvernementales. Cette attitude de leadership montre bien la mesure dans laquelle ces associations comprennent les défis et difficultés

de leurs membres, qu'ils soient enseignantes et enseignants, conseillers et conseillères, gestionnaires, auxiliaires d'enseignement ou autres, et qui travaillent directement auprès des élèves LGBTQ et qui sont témoins de leur marginalisation, sans oublier leurs propres membres qui s'identifient en tant que personnes LGBTQ. Les associations comprennent également les efforts qu'exige l'inclusion des élèves LGBTQ. Même en 2015, malgré la longue histoire d'exclusion systémique et systématique des élèves LGBTQ de tous les aspects de la vie scolaire officielle et leur extrême marginalisation dans la vie scolaire en général, on ne peut faire abstraction de la persistance de l'opposition organisée à leur droit à une éducation inclusive en toute sécurité.



[REMERCIEMENTS]

L Le projet Chaque prof a grandement bénéficié de son partenariat avec la Manitoba Teachers' Society qui a travaillé étroitement avec l'équipe de recherche dès la conception du questionnaire du sondage et qui lui a permis d'obtenir l'appui enthousiaste de presque toutes les organisations nationales, provinciales et territoriales d'enseignants et d'enseignantes :

Alberta Teachers' Association

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens

British Columbia Teachers' Federation

Canadian Teachers' Federation/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants

Elementary Teachers' Federation of Ontario

Manitoba Teachers' Society

New Brunswick Teachers' Association/Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick

Newfoundland and Labrador Teachers' Association

Northwest Territories Teachers' Association

Nova Scotia Teachers' Union

Nunavut Teachers' Association

Ontario English Catholic Teachers' Association

Ontario Secondary School Teachers' Federation/Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario

Ontario Teachers' Federation/Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Prince Edward Island Teachers' Federation

Quebec Provincial Association of Teachers/Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec

Saskatchewan Teachers' Federation/Fédération des enseignantes et des enseignants de la Saskatchewan

Yukon Teachers' Association/Association des enseignantes et des enseignants du Yukon

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude aux membres du comité consultatif de la MTS pour leur contribution : Laura Atkinson, Chantelle Cotton, Ray Desautels, Philip Duncan, Sarah Gazan et Mike Giffen. Nous remercions également le président sortant de la MTS, Paul Olson, et Terry Price, responsable du perfectionnement professionnel, pour leur leadership.

Nous tenons à souligner l'appui financier que nous avons reçu du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (subvention ordinaire de recherche de trois ans n° 410-2011— 0845, concours 2010), de la Manitoba Teachers' Society, de l'Université de Winnipeg et du Legal Research Institute de l'Université du Manitoba. Nous avons également reçu l'appui et des conseils du Fonds Égale Canada pour les droits de la personne, qui avait également financé le premier *Sondage sur le climat national sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes*. Nous remercions sa directrice Helen Kennedy, son directeur de la recherche, de la politique et du développement, Ryan Dyck, les membres du Comité de l'éducation Joan Beecroft, Jane Bouey et Miriam Greenblatt, ainsi que sa présidente, Sue Rose.

Dans le cadre du projet *Chaque prof*, vingt-quatre groupes de discussion ont été formés dans l'ensemble du pays. Nous tenons aussi à exprimer notre reconnaissance aux personnes qui ont contribué au projet en animant ces groupes dans diverses régions du Canada : Joan Beecroft, membre du Comité de l'éducation d'Égale Canada, qui a animé un groupe à Owen Sound, Ontario ; Andrea Berg, directrice générale du personnel à l'Alberta Teachers Association, qui a animé un groupe à Red Deer, Alberta ; Jane Bouey, membre du Comité de l'éducation d'Égale Canada, qui a animé des groupes à Vancouver et Surrey, Colombie-Britannique ; Beverley Park, agente principale d'administration à la Newfoundland and Labrador Teachers Association qui a animé St. John's et Corner Brook, Terre-Neuve-et-Labrador ; Kevin Welbes Godin, coordonnateur du projet spécial : Equity and Inclusion pour l'Ontario English Catholic Teachers' Association, qui a animé quatre groupes de discussion dans la grande région métropolitaine de Toronto. Les membres de Action Cohort de la Manitoba Teachers' Society ont

animé des groupes de discussion partout au Manitoba : merci à Trish Griffin, Brad Mehling, Andrea Overby, Cathy Pellizzaro, François Rémillard, Susan Hannah et Blake Stephens. Les réflexions des groupes de discussion feront l'objet d'une analyse dans un rapport ultérieur.

À l'une ou l'autre de ses étapes, le projet *Chaque prof* a bénéficié du travail d'assistants de recherche dévoués : Jared Adams (études cinématographiques), Amy Coulling (éducation), Jamie Morales (administration des affaires), Jared Star (travail social), Janelle Treneman (psychologie) et Catherine Van Reenen (communications et études religieuses) à l'Université de Winnipeg ; Tamara Edkins (sociologie), Stephen Myher (droit), Slade Rieger (psychologie) et Alexa Yakubovich (psychologie), à l'Université du Manitoba.



THE UNIVERSITY OF
WINNIPEG



UNIVERSITY
OF MANITOBA



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

[INTRODUCTION]

Ce rapport présente les résultats du sondage en ligne effectué dans le cadre du projet *Chaque prof* sur les perceptions et les expériences des éducatrices et éducateurs canadiens de la maternelle à la 12^e année en matière d'« éducation inclusive des personnes LGBTQ ». Le sondage englobait les programmes d'études, les politiques et les pratiques comportant de l'information positive et exacte sur les personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, bispirituelles et queers (ou allosexuelles), ainsi que les questions et enjeux reliés à la diversité sexuelle et de genre (aussi appelée « éducation inclusive de la diversité sexuelle et de genre »). Ce type d'éducation est axé sur l'inclusion d'élèves qui, autrement, seraient marginalisés dans des milieux scolaires habituellement hostiles aux élèves lesbiennes, gais, bisexuels, transgenres, bispirituels, queers ou en questionnement quant à leur orientation sexuelle ou leur identité de genre (LGBTQ), ou encore, aux élèves ayant des parents, des amis ou d'autres proches LGBTQ, ainsi qu'aux élèves hétérosexuels cisgenres pouvant être affectés directement ou indirectement par l'homophobie, la biphobie ou la transphobie. Le sondage a été mené auprès de milliers d'éducatrices et d'éducateurs au cours de l'année scolaire qui s'est terminée en juin 2013. La phase du projet portant sur les entrevues et les groupes de discussion du projet *Chaque prof* fera l'objet d'un rapport en 2016.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le projet *Chaque prof* a été conçu comme une étude fondée sur la « mobilisation des connaissances » visant à rassembler les connaissances, les compétences et les perceptions dispersées des participants pour les faire ressortir au moyen d'une analyse systématique. À cet égard, le projet *Chaque prof* reconnaît la diversité des contextes dans lesquels évoluent les éducatrices et éducateurs qui militent pour l'inclusion des personnes LGBTQ à la grandeur du pays, certains ayant des collègues et des autorités scolaires favorables, d'autres œuvrant dans des conditions d'hostilité ou d'indifférence, d'autres encore ayant l'impression de ne pouvoir accomplir ce travail d'inclusion sans violer leur système de croyances personnelles ou mettre leur emploi en péril. Le projet cherchait à répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les expériences et les perceptions des éducatrices et éducateurs des diverses régions du pays par rapport à ce travail d'inclusion ?
2. Comment perçoivent-ils le climat dans lequel évoluent les élèves LGBTQ dans leur école ?
3. Appuient-ils la notion d'éducation inclusive des personnes LGBTQ ?
4. La mettent-ils en pratique ? De quelles façons ?
5. Qu'est-ce qui les aide à accomplir ce travail et qu'est-ce qui les en empêche ?
6. Leurs identités sociales personnelles (genre, orientation sexuelle, religion, âge, etc.) y changent-elles quelque chose ?
7. Les facteurs liés au type d'école (taille, lieu, école confessionnelle ou laïque, caractéristiques socio-économiques, etc.) y changent-ils quelque chose ?
8. Et enfin, quelles sont les conditions à mettre en place pour aider davantage d'enseignants ou d'enseignantes à mettre en œuvre l'éducation inclusive des personnes LGBTQ ?

TERMINOLOGIE

TERMES RELATIFS AU DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Alliance gais-hétéros : Club ou groupe de soutien établi en milieu scolaire et destiné à fournir un espace sûr aux élèves LGBTQ et à accroître leur visibilité et l'appui qui leur est accordé.

Conseil scolaire : Le terme désignant les organismes responsables de l'administration des écoles dans un territoire donné varie selon les provinces et les territoires. Par exemple, on retrouve des divisions scolaires au Manitoba, des commissions scolaires au Québec et des districts scolaires en Colombie-Britannique. Dans le présent rapport, nous utilisons le terme générique « conseil scolaire » pour désigner ces organismes.

Conseillers, conseillères d'orientation : Dans le présent rapport, ces termes s'entendent des conseillères et des conseillers d'orientation, des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux en milieu scolaire, ainsi que de psychologues scolaires.

Éducateur, éducatrice : Dans le présent rapport, ces termes s'entendent, non seulement des enseignantes et des enseignants, mais également des conseillers et des conseillères d'orientation, des membres du personnel enseignant assumant des fonctions administratives, ainsi que des auxiliaires d'enseignement.

Éducation inclusive : Les éducatrices et les éducateurs reconnaîtront ce terme familier, car il s'agit d'un fondement de la formation à la profession enseignante au Canada depuis des décennies. Au sens étendu du terme, l'éducation inclusive comprend les pratiques pédagogiques, curriculaires et programmatiques visant à faire en sorte que tout enfant se sente en sécurité et respecté à l'école et qu'il puisse bénéficier des services éducatifs qui y sont offerts. L'emploi de la terminologie de l'inclusion est de plus en plus courant dans les politiques et la législation relatives au système scolaire. Même si l'accent a déjà porté sur la sécurité, qu'on définissait de façon restrictive comme étant la protection contre les intimidateurs et les harceleurs, il est généralement admis qu'il ne suffit pas de s'occuper du harcèlement pour créer les conditions dans lesquelles les élèves ne seront pas victimes d'intimidation et, *a fortiori*, dans lesquelles ils se sentiront respectés et capables d'apprendre. Cela explique, par exemple, pourquoi la loi modifiant la Loi sur les écoles publiques du Manitoba (2013) s'intitule « Milieux scolaires favorisant la sécurité et l'inclusivité » et conçoit l'intimidation comme étant un problème lié à des climats scolaires non inclusifs et irrespectueux.

Éducation inclusive des personnes LGBTQ :

Nous employons ce terme pour décrire les programmes d'études, les politiques et

les pratiques qui incluent de l'information positive et exacte sur les personnes lesbiennes, gaies, bissexuelles, transgenres, bispirituelles, queer et en questionnement, ainsi que sur les questions relatives à la diversité sexuelle et de genre. Aussi appelée « éducation à la diversité sexuelle et de genre ».

Niveau primaire : Niveaux scolaires de la maternelle à la 4^e année.

Niveau intermédiaire : Niveaux scolaires de la 5^e à la 8^e année.

Niveau secondaire : Niveaux scolaires de la 9^e à la 12^e année.

Politique contre le harcèlement homophobe : Politique qui fournit au personnel scolaire une orientation quant aux façons de traiter les incidents d'intimidation et de harcèlement fondés sur l'orientation sexuelle.

Politique contre le harcèlement transphobe : Politique qui fournit au personnel scolaire une orientation quant aux façons de traiter les incidents d'intimidation ou de harcèlement fondés sur l'identité de genre ou transgenre, ou l'expression de genre.

TERMES LIÉS À L'IDENTITÉ

Autochtone (PNMI) : Les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Dans le présent rapport, les différences ethniques sont analysées au moyen des catégories Autochtones, autres groupes racialisés et Blancs (ou de race blanche).

Binôme sexe et genre : Notion selon laquelle il n'y a que deux sexes (mâle/femelle) et deux genres (homme/femme) possibles, qu'ils constituent des catégories opposées, distinctes et uniformes, et qu'ils se divisent naturellement entre mâle/homme et femelle/femme (en d'autres mots, que le sexe détermine le genre).

Bispirituel : Terme générique qui reflète les nombreux mots en usage dans les langues autochtones pour désigner les interrelations qui existent entre les multiples aspects de l'identité, y compris le genre, la sexualité, la communauté, la culture et la spiritualité. Avant l'imposition du binôme sexe et genre par les colonisateurs européens, nombre de cultures autochtones considéraient les personnes bispirituelles comme membres respectés de leur communauté et leur accordaient un statut spécial de visionnaires, de guérisseurs ou de chamans en raison de leurs aptitudes singulières à comprendre et à adopter la perspective des hommes à celle des femmes et vice versa. Certaines personnes autochtones s'identifient davantage comme bispirituelles que comme LGBTQ, ou s'identifient comme bispirituelles en plus de s'identifier comme LGBTQ.

Cisgenre : Se dit d'une personne dont l'identité de genre correspond aux attentes sociales conventionnelles associées au sexe qui lui a été assigné à la naissance (par exemple, un homme cisgenre est une personne à qui l'on a assigné le sexe masculin à la naissance et qui s'identifie comme étant un homme). (Dans le présent rapport, les mots « de sexe masculin » et « de sexe féminin » renvoient au sexe assigné à la naissance. Les mots homme, femme, transgenre font référence à l'identité de genre.)

Expression de genre : Façon dont une personne extériorise et communique son genre dans un contexte social. Le genre peut s'exprimer par le biais de l'habillement, du discours, du langage corporel, de la coiffure, de la voix ou par l'accentuation ou la désaccentuation de caractéristiques corporelles ou de comportements, lesquels sont souvent associés à la masculinité ou à la féminité. La façon dont le genre s'exprime est propre à la culture et peut se modifier avec le temps. Peut également être appelée « présentation de genre » ou « performance de genre ».

Genre : Système en place dans un contexte social pour classer les individus, souvent en fonction du sexe qui leur a été assigné à la naissance. Dans nombre de contextes, cette classification prend une forme binaire, homme ou femme. Dans d'autres, le genre se répartit sur un continuum plus large. (Dans le présent rapport, les mots « de sexe

masculin » et « de sexe féminin » renvoient au sexe assigné à la naissance. Les mots homme, femme, transgenre font référence à l'identité de genre.)

Genre affiché : Terme désignant le genre auquel un individu s'identifie, peu importe le sexe qui lui a été assigné à sa naissance. (Dans le présent rapport, les mots « de sexe masculin » et « de sexe féminin » renvoient au sexe assigné à la naissance. Les mots homme, femme, transgenre font référence à l'identité de genre.)

Groupes racialisés : La notion de race fait référence à l'invention de différents sous-ensembles de l'espèce humaine établis en fonction de caractéristiques culturelles et physiques comme la couleur de la peau, l'accent ou la façon de parler, le nom, les vêtements, l'alimentation, les croyances et pratiques, les préférences en matière de loisirs, le lieu d'origine et ainsi de suite. La racialisation est donc « le processus par lequel les sociétés assoient la notion que les races sont bien réelles, différentes et inégales, de façons qui importent pour la vie sociale, économique et politique » (Commission ontarienne des droits de la personne, 2005, p. 12). Conscients que la race est un construit social, les auteurs emploient les termes « personnes racialisées » ou « groupes racialisés » plutôt que les termes inexacts et désuets « minorité raciale », « minorité visible » ou « non-Blancs ». Les participants autochtones (membres des Premières

nations, Métis et Inuits) ne font pas partie de cette catégorie parce que leur nombre était suffisant pour que les données s'y rapportant soient analysées séparément.

Hétérosexuel : Traditionnellement, l'hétérosexualité reposait sur la notion selon laquelle le binôme sexe et genre était le seul à rendre compte de façon exacte de la réalité et faisait référence à l'attirance ressentie par une personne à l'égard d'une autre de sexe « opposé ». Autrement dit, l'orientation hétérosexuelle désignait l'attirance d'un homme cisgenre pour une femme cisgenre, et vice versa. Certaines personnes transgenres, intersexuées ou qui n'adhèrent pas au binarisme sexuel peuvent également s'identifier comme hétérosexuelles. (Le terme est parfois abrégé en « hétéro ».)

Homosexuel : Personne ayant une attirance plus ou moins exclusive pour des personnes de son propre sexe. Contrairement à « hétérosexuel », le terme « homosexuel » comporte des connotations pathologisantes et oppressives découlant des discours médicaux, religieux et juridiques et il est peu utilisé par les membres de la communauté LGBTQ. L'acronyme LGB est utilisé dans le présent rapport.

Identité de genre : Expérience intériorisée et individuelle du genre. Il peut s'agir d'un sentiment intérieur profond d'être homme, femme, androgyne, ou de n'être ni homme, ni femme, ni androgyne ou d'être d'un autre genre. Le genre d'une personne peut ou non

correspondre aux attentes sociales associées au sexe qui lui a été assigné à la naissance. Puisqu'elle est intériorisée, l'identité de genre n'est pas nécessairement visible au regard des autres.

LGBTQ : Acronyme faisant référence aux personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, bispirituelles, queers et en questionnement. Cet acronyme et les termes auxquels il renvoie sont utilisés dans la présente étude pour désigner les orientations sexuelles et les identités de genre qui ne sont pas conformes aux normes culturelles dominantes de l'hétérosexualité cisgenre. Toutefois, ces termes désignent de grandes catégories destinées à englober un large spectre d'identités liées au genre et à la sexualité. Nous nous en servons pour la commodité de l'analyse, tout en reconnaissant qu'il y a beaucoup d'autres termes que les personnes concernées peuvent choisir pour décrire le sens qu'elles ont de leur identité. Nous sommes conscients que les identités sexuelles et de genre individuelles comportent beaucoup plus de nuances que ces catégories. Par exemple, une personne peut s'identifier comme « pansexuelle » plutôt que bisexuelle pour reconnaître son attirance possible pour tout sexe ou genre existant au sein d'un continuum et pour remettre en question le binôme sexe et genre. D'autres personnes peuvent s'identifier comme sans genre parce qu'elles estiment le terme « transgenre » trop restreint par les paramètres du binôme sexe

et genre. Toutefois, très peu de répondants se sont identifiés comme « autres » ou ont coché « Je choisis de ne pas répondre », ce qui laisse entendre que la plupart des répondants au sondage pouvaient se reconnaître dans les catégories LGBTQ, même si elles sont, somme toute, rudimentaires.

Orientation sexuelle : L'orientation sexuelle fait référence au potentiel d'une personne d'être intéressée à une autre personne sur les plans émotionnel, intellectuel, spirituel, intime, romantique ou sexuel, souvent en fonction de son sexe ou de son genre. Souvent appelé attirance, cet intérêt peut former la base des aspects de l'identité (par exemple, lesbienne, bisexuel, hétérosexuel, etc.) et du comportement ou des deux.

Sexe/sexe assigné à la naissance : Classement d'une personne en tant qu'homme, femme ou intersexe en fonction de caractéristiques biologiques, y compris les chromosomes, les hormones, les organes génitaux externes et les organes reproducteurs. Le plus souvent, le sexe est assigné par un professionnel de la médecine à la naissance à partir d'une observation des organes génitaux externes.

Transgenre ou trans : Personne qui ne s'identifie pas entièrement ou en partie au genre associé conventionnellement au sexe qui lui a été assigné à la naissance. Le terme transgenre ou trans désigne souvent de façon générique un vaste éventail d'identités et d'expressions de genre (par exemple, une personne à qui l'on a assigné le sexe masculin

à la naissance qui exprime sa féminité et qui s'identifie comme femme, une personne qui s'identifie comme étant de genre queer ou dont le genre est fluide).

Transsexuel : Personne qui ne s'identifie pas au genre associé conventionnellement au sexe qui lui a été assigné à la naissance. Ce terme désigne le plus souvent un déplacement d'une extrémité à l'autre du spectre du genre. Bien des personnes transsexuelles ressentent fortement le besoin d'avoir recours à une transition médicale pour transformer leur corps (p. ex., hormonothérapies, opération de réattribution sexuelle). Le terme transsexuel est stigmatisant pour certaines personnes en raison de son association avec la pathologisation des personnes de sexes divers et du fait qu'on implique que l'identité de genre de la personne n'est pas valide tant que la transition médicale n'a pas été réalisée.

TERMES RELATIFS AUX SYSTÈMES DE PRIVILÈGES ET DE MARGINALISATION

Biphobie : Crainte ou haine de la bisexualité, qui s'exprime souvent par des injures, de l'intimidation, de l'exclusion, des préjugés, de la discrimination ou des actes de violence. Toute personne bisexuelle, qui est présumée l'être ou qui ressent de l'attrance pour des personnes de divers sexes ou genres peut être la cible de la biphobie. L'hostilité dont font l'objet les personnes bisexuelles a souvent été limitée à leur attrance homosexuelle, leur attrance hétérosexuelle étant perçue, elle, comme un facteur de protection. Toutefois, la recherche montre que les personnes bisexuelles sont sujettes à une hostilité semblable (quoique différente) à celle dirigée vers les gais et les lesbiennes. (Nota : Leurs expériences feront l'objet d'un rapport ultérieur.)

Cisnormativité/Normativité de genre : Biais culturel et sociétal, souvent inconscient, qui privilégie les identités cisgenres et les normes de genre, et qui oblitère ou sous-représente les identités trans ou la diversité des genres en tenant pour acquis que tous les individus sont cisgenres et qu'ils exprimeront leur genre conformément aux normes conventionnelles. La cisnormativité est très évidente dans la plupart des écoles et elle est régulée par des pratiques transphobes.

Hétéronormativité : Biais culturel et sociétal, souvent inconscient, qui privilégie l'hétérosexualité et qui oblitère ou sous-

représente la diversité de l'attrance ou des comportements en tenant pour acquis que tous les individus sont hétérosexuels.

Hétérosexisme : Préjugé et discrimination en faveur de l'hétérosexualité. Cette attitude se fonde sur la notion selon laquelle l'hétérosexualité est une forme supérieure et plus souhaitable d'orientation sexuelle.

Homonégativité : Attitude négative à l'endroit des personnes et des relations LGBTQ. L'homonégativité se distingue souvent de l'homophobie en ce qu'elle relève davantage de l'attitude que de l'émotion. Dans le présent rapport, l'homonégativité sert à caractériser l'usage d'expressions comme « C'est tellement gai » qui sont insultantes pour les personnes LGBTQ et qui contribuent à rendre le climat hostile, que cet effet soit intentionnel ou non.

Homophobie : Sentiments hostiles comme le mépris, la crainte ou la haine à l'égard des personnes LGBTQ. Se manifestant souvent par des injures, de l'intimidation, de l'exclusion, des préjugés, de la discrimination ou des actes de violence, l'homophobie peut cibler toute personne LGBTQ ou perçue comme telle. Bien qu'elle ait déjà été attribuée à un sentiment de répulsion naturelle contre la perversion sexuelle, l'homophobie peut souvent s'expliquer par l'attachement de l'individu homophobe à une communauté qui stigmatise fortement l'identité LGBTQ. Selon des sondages menés au Canada et aux États-Unis, l'homophobie est en régression rapide

au sein de la population en général. Dans le présent rapport, le terme homophobie fait référence à des actes agressifs comme le harcèlement ou l'exclusion d'une personne en particulier.

Intersectionnalité : Le concept d'intersectionnalité, qui renvoie à celui d'interaction des divers aspects de l'identité et du positionnement social de l'individu (race, classe, genre/sexe, capacité/incapacité et orientation sexuelle), a joué un rôle clé depuis la conception du projet. Par le passé, beaucoup de recherches ont comparé les expériences de personnes de situation différentes au sein d'une même catégorie (par exemple, on a comparé des hommes et des femmes au sein de la catégorie sexe), ce qui a occulté des différences importantes (par exemple, les femmes vivant dans la pauvreté par rapport à celles vivant dans l'aisance). Depuis, on fait des efforts pour comprendre la complexité de la vie réelle, dans laquelle de multiples catégories se trouvent à l'intersection les unes des autres (par exemple, des femmes vivant dans l'aisance peuvent subir du sexisme d'une façon très différente des femmes vivant dans la pauvreté).

Transnégativité : Attitude négative envers les personnes transgenres et celles dont l'expression de genre se situe hors des conventions homme-masculin/femme-féminin. Elle se distingue souvent de la transphobie du fait qu'elle relève davantage

de l'attitude que de l'émotion. Dans le présent rapport, le terme « transnégatif » est employé pour caractériser un langage qui est insultant pour les personnes transgenres et qui contribue à rendre le climat hostile, que cet effet soit intentionnel ou non.

Transphobie : Crainte ou haine de toute transgression aux normes de genre perçues, et qui se manifeste souvent par des injures, de l'intimidation, de l'exclusion, des préjugés, de la discrimination ou des actes de violence. Toute personne trans ou ayant diverses identités de genre, ou qui est perçue comme telle, peut être la cible de la transphobie. L'homophobie et la transphobie sont fortement reliées, comme on le voit lorsque des individus sont punis parce qu'ils dérogent aux attentes conventionnelles liées au sexe qui leur a été assigné (la fillette garçon manqué, le père au foyer) et qu'on stigmatise en les traitant de « fîfs », de « tapettes », etc. Dans le présent rapport, le terme « homophobie » désigne des actions agressives comme le harcèlement ou l'exclusion ciblant une personne.

[MÉTHODOLOGIE]

CONCEPTION DU SONDAGE

Formant une équipe de recherche interdisciplinaire dont les membres viennent des domaines de l'éducation, des études sur le genre, du droit et de la sociologie, nous avons conçu un programme de recherche multimodal comprenant un sondage en ligne et des groupes de discussion afin de répondre à la question suivante : « Quels sont les points de vue et les expériences des éducatrices et éducateurs canadiens quant à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ ? ». Avant d'élaborer le sondage, nous avons effectué une revue de la littérature portant sur toutes les études sur le sujet menées dans les pays anglophones et avons rédigé un questionnaire tenant compte des conclusions pertinentes de ces études ainsi que de celles de notre propre recherche.¹ Nous avons retravaillé plusieurs versions du questionnaire en étroite collaboration avec le comité consultatif de la Manitoba Teachers' Society qui comprenait des représentants et des représentantes de son personnel, de sa direction et de ses membres, afin que le questionnaire fasse écho à leur connaissance des systèmes scolaires et des questions et enjeux qui s'y rapportent.

Au moment de concevoir le sondage, nous avons été attentifs au fait que si la plupart des membres des associations d'enseignants et d'enseignantes sont des titulaires de classes, d'autres sont également des spécialistes d'une matière, des conseillères, des conseillers, des auxiliaires d'enseignement, ainsi que des membres du personnel enseignant assumant des fonctions administratives. Nous l'avons donc conçu de sorte que les répondants soient dirigés vers des sous-ensembles de questions pertinentes à leur fonction ou leur emploi (à l'intérieur de 15 sous-groupes). Afin de faciliter les analyses des sous-groupes et de l'intersectionnalité, le sondage comprenait 20 questions personnelles de nature démographique

¹ Au cours de l'élaboration du sondage, les chercheurs suivants nous ont accordé la permission d'adapter les questions de leurs sondages aux fins de notre étude : Harris Interactive et GLSEN (2005); Hoy et Woolfolk (1993); Keyes (2002); Meyer (2008); Morrison et Morrison (2011); et Schneider et Dimito (2008).

sur divers aspects de l'identité et de la situation sociale des répondants, ainsi que 70 questions (dont 10 questions ouvertes) portant sur leurs perceptions et leurs expériences du climat scolaire relativement aux élèves LGBTQ et sur les pratiques d'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans leur milieu de travail. Ces questions faisaient appel à leurs perceptions et à leurs expériences portant sur une gamme de sujets : sécurité à l'école et incidents de harcèlement, droits des personnes LGBTQ et éducation inclusive des personnes LGBTQ ; pratiques inclusives des personnes LGBTQ ; visibilité des personnes LGBTQ ; appui de divers intervenants ; politiques en vigueur au sujet du harcèlement, de la sécurité et de l'inclusion ; niveau de formation en vue de la mise en œuvre de politiques et de pratiques éducatives inclusives. Cinq autres questions étaient destinées aux conseillers et conseillères d'orientation, aux travailleuses sociales et aux travailleurs sociaux ainsi qu'aux psychologues. Ceux et celles qui répondaient au sondage court pouvaient choisir de répondre à 57 questions additionnelles (dont 6 étaient des questions ouvertes). Ce deuxième ensemble de questions (la version longue du sondage) couvrait le même éventail de sujets, mais se concentrait sur des questions plus détaillées au sujet des perceptions et des expériences de l'éducatrice ou de l'éducateur. Par exemple, dans la deuxième partie, les répondants avaient la possibilité de répondre à des questions sur la formation et de fournir des réponses plus détaillées au sujet des écoles sécuritaires et des comités pour une école sécuritaire, de même que sur la participation des élèves LGBTQ aux activités scolaires. Nous présentons ici les résultats de la version courte et de la version longue du sondage. D'autres analyses seront publiées en ligne sous forme de sous-rapports.

Le sondage a été proposé en français et en anglais au moyen d'un outil de sondage en ligne hébergé par FluidSurveys. Avant d'en effectuer le prétest, nous avons demandé et obtenu l'approbation en matière d'éthique de la recherche de l'Université de Winnipeg, l'établissement de la responsable du projet Catherine Taylor, puis celles de l'Université du Manitoba (chercheurs Peter, Ristock et Short) et de l'Université Concordia (chercheuse Meyer). En raison de la complexité de la structure du questionnaire, celui-ci a fait l'objet d'un prétest en profondeur, d'abord auprès du comité consultatif de la MTS, puis du Comité de l'éducation du Fonds Égale Canada pour les droits de la personne et, enfin, auprès d'un groupe de 70 enseignantes et enseignants de la maternelle à la 12^e année. Nous avons par la suite révisé le questionnaire pour corriger l'enchaînement des questions et régler certains problèmes comme le manque de clarté.

COLLECTE DES DONNÉES ET RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

La collecte des données s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2012-2013, notamment entre le 11 octobre 2012 et le 7 juillet 2013. Les répondants au sondage ont été recrutés dans l'ensemble du pays au moyen de contacts directs avec les associations professionnelles et syndicales d'enseignants et d'enseignantes aux niveaux provincial, territorial et national, qui ont accepté de lancer un appel de recrutement parmi leurs membres. Elles se sont ensuite servies du courrier électronique, de leurs sites Web, de bulletins d'information, de communiqués et du bouche-à-oreille pour informer leurs membres de la tenue du sondage. Par la suite, les répondants éventuels ont reçu un lien correspondant à leur association qui leur donnait accès au sondage. Nous avons effectué un contrôle de la participation pour chacune des associations et nous avons communiqué avec les personnes désignées par celles-ci pour leur demander de faire le suivi auprès de leurs membres si l'association en question risquait d'être sous-représentée.

TAILLE DE L'ÉCHANTILLON ET DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES SUR LES RÉPONDANTS ET RÉPONDANTES

Plus de 3400 éducateurs et éducatrices ont participé au sondage court, soit un échantillon final de 3319 répondants après nettoyage des données (de ce nombre, 1725 [52 %] ont répondu aux questions additionnelles qui faisaient partie de la version « longue » du sondage). À plus d'un égard, les niveaux de participation correspondent à ce que nous savons des caractéristiques démographiques relatives aux enseignantes et enseignants canadiens :

- ⇒ 71 % s'identifient comme femmes, 26 % comme hommes, et 3 % comme transgenres. La moyenne d'âge des personnes sondées est de 41,4 ans. Ces données sont très représentatives de l'effectif enseignant au Canada, qui est composé de 75 % de femmes et dont l'âge moyen est de 45 ans (*Canadian Teacher*, 2014).
- ⇒ Trois pour cent (3 %) des personnes sondées étaient transgenres (c'est-à-dire qu'elles auto-identifiaient comme transgenres, transsexuels ou transsexuelles, de genre neutre, sans genre, ou d'un genre différent du sexe assigné à leur naissance, comme la personne qui s'identifie comme femme et à qui l'on a assigné le sexe masculin à la naissance). Lorsque les nombres le permettaient, nous avons effectué des analyses comparatives des réponses fournies par les répondants et répondantes transgenres et cisgenres.

⇒ Bien qu'il n'y ait pas de données démographiques fiables sur le nombre de personnes LGBTQ au Canada, et encore moins sur le nombre d'éducatrices et d'éducateurs LGBTQ, leur représentation dans notre sondage (16 % du nombre non pondéré de répondants) est cohérente avec les pourcentages les plus élevés de la plupart des estimations de la population LGBTQ et constitue un solide sous-ensemble à analyser.

⇒ La représentation des éducatrices et éducateurs autochtones (Premières Nations, Métis et Inuits) est à peu près proportionnelle à celle de la population canadienne, soit 7 % de l'échantillon par rapport à 4 % de la population canadienne. Les autres groupes racialisés sont plutôt sous-représentés (4 % par rapport à 19 % de la population canadienne) (Canada, 2013). (En l'absence de données fiables sur le nombre d'enseignants et d'enseignantes autochtones ou appartenant à d'autres groupes racialisés, nous nous servons de la population canadienne comme élément de comparaison.)

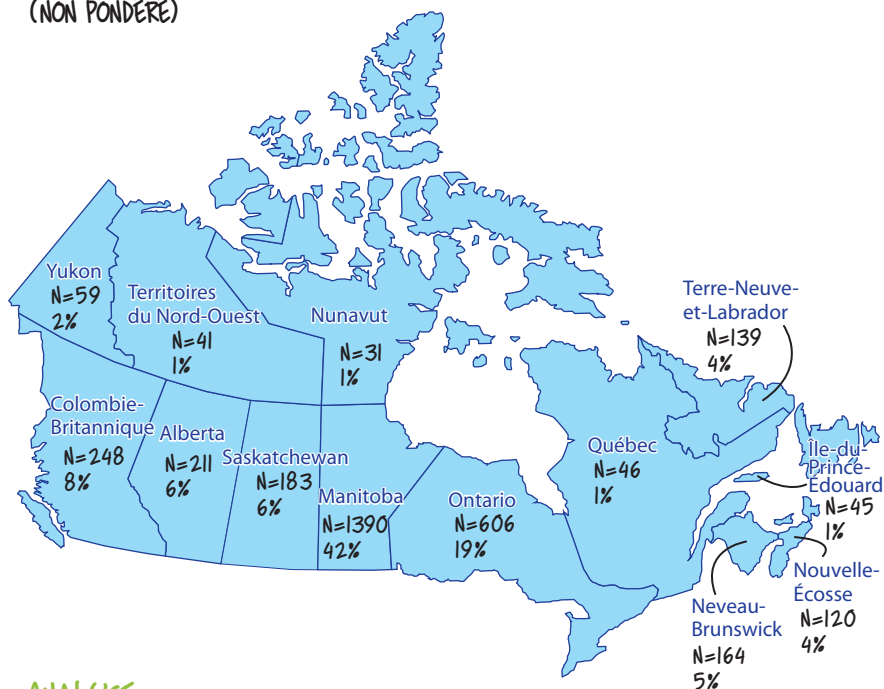
⇒ La participation était distribuée proportionnellement entre les enseignants et les enseignants de la prématernelle à la 12^e année. La gamme de niveaux scolaires offerts

dans les écoles varie dans l'ensemble du pays, mais aux fins de nos analyses, nous les regroupons parfois de la façon suivante : niveau primaire (de la prématernelle à la 4^e année), niveau intermédiaire (de la 5^e à la 8^e année) et niveau secondaire (de la 9^e à la 12^e année).

⇒ En raison de notre solide partenariat avec la Manitoba Teachers' Society, le Manitoba est surreprésenté dans l'échantillon ; les données ont été pondérées par effectif enseignant provincial ou territorial pour rendre compte correctement de leur proportion au sein de l'effectif enseignant au Canada (sauf dans les analyses des résultats par région ou par province ou territoire, qui sont fondées sur des données non pondérées). De plus, en raison d'un autre sondage mené en même temps que le nôtre au Québec, ce que nous n'avions pas prévu, le taux de participation a été faible dans cette province. Les données provenant du Québec ont donc été combinées avec celles des provinces de l'Atlantique dans les analyses régionales présentées dans ce rapport.

La taille de l'échantillon non pondéré pour chaque province et territoire est présentée ci-dessous à la figure 1.

FIGURE 1 : TAILLE DE L'ÉCHANTILLON PAR PROVINCE ET PAR TERRITOIRE (NON PONDÉRÉ)



ANALYSE

Les données quantitatives ont été analysées au moyen de distributions de fréquences univariées (avec mesures pertinentes de tendance centrale, si nécessaire) et de statistiques descriptives bivariées (c'est-à-dire avec tableaux croisés et différences de moyennes) comparant les réponses de différents groupes de participants (p. ex., LGBTQ et hétérosexuels cisgenres).

Afin de faciliter la lecture du texte au plus grand nombre de lecteurs possible, nous présentons seulement des statistiques descriptives et les résultats sont exprimés en nombres entiers (Nota : Les totaux peuvent ne pas correspondre à la somme des pourcentages en raison de l'arrondissement de ceux-ci. Toutefois, le seuil de signification statistique de la valeur p est inférieur à 0,05 (5 %) pour toutes les différences relevées). Veuillez consulter la liste de publications évaluées par les pairs à la fin de ce rapport pour en savoir davantage sur les analyses statistiques effectuées et les résultats des tests de signification statistique (voir Meyer, Taylor et Peter, 2014 ; Taylor, Peter, Meyer, Ristock, Short et Campbell, 2015).

CRÉATION DE VARIABLES

L'un des objectifs du projet *Chaque prof* était notamment de comprendre les contextes très disparates et les facteurs personnels influant sur les expériences et les perceptions des éducatrices et éducateurs en ce qui concerne l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. À cette fin, nous avons posé des questions qui nous permettraient d'effectuer un vaste éventail d'analyses bivariées. Nos comparaisons portaient sur ce qui suit :

- ⇒ Personnes LGBTQ et personnes hétérosexuelles cisgenres ;
- ⇒ Hommes cisgenres, femmes cisgenres et personnes transgenres ;
- ⇒ Personnes de race blanche, autochtones et de groupes racialisés ;
- ⇒ Âge ;
- ⇒ Enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères d'orientation/ psychologues/travailleuses et travailleurs sociaux, gestionnaires et personnel administratif (directeurs, directrices, directeurs adjoints, directrices adjointes et personnel de soutien) ;
- ⇒ Situation d'emploi (employés ayant un poste permanent et employés pour une durée déterminée, temporaires ou occasionnels et suppléants) ;
- ⇒ Villes ou banlieues (de plus de 100 000 hab.) ; petites villes ou régions rurales (villes d'une population entre 10 000 et 100 000 hab. ou région rurale située dans un rayon de 150 kilomètres d'une ville de plus de 100 000 hab.) ; petites communautés éloignées, régions rurales éloignées, réserves autochtones et bases militaires (ville de moins de 10 000 hab. située à plus de 150 kilomètres d'une ville de plus de 100 000 hab., région rurale, réserve des Premières nations ou base militaire).
- ⇒ Taille de l'école selon le nombre d'élèves (effectif inférieur à 250 élèves, effectif de 251 à 500 élèves, effectif de 501 à 750 élèves, effectif de 751 à 1000 élèves et effectif supérieur à 1000 élèves) ;
- ⇒ Éducateurs ou éducatrices au niveau primaire (prématernelle à 4^e année), au niveau intermédiaire (5^e à 8^e année) et au niveau secondaire (9^e à 12^e année) ;
- ⇒ Écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe et écoles qui ne le sont pas.
 - » Niveau de formation ou d'explications reçues au sujet de cette politique (c.-à-d. répondants n'ayant reçu aucune formation ou une formation insuffisante, répondants ayant reçu de la formation, mais qui auraient aimé en recevoir davantage, répondants adéquatement outillés et répondants très bien outillés) ;

- ⇒ Écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe par rapport aux écoles qui ne le sont pas.
 - » Niveau de formation ou d'explications reçues au sujet de cette politique (c.-à-d. répondants n'ayant reçu aucune formation ou qu'une formation insuffisante, répondants ayant reçu de la formation, mais qui auraient aimé en recevoir davantage, répondants adéquatement outillés et répondants très bien outillés) ;
- ⇒ Pourcentage de l'effectif étudiant issu de familles à faibles revenus (moins de 10 %, de 10 % à 24 %, de 25 % à 49 %, de 50 % à 74 % et de 75 % et plus) ;
- ⇒ Composition ethnique de l'école
 - » Pourcentage d'élèves autochtones (Premières nations, Métis et Inuits) (moins de 10 %, de 10 % à 24 %, de 25 % à 49 %, de 50 % à 74 % et de 75 % et plus) ;
 - » Pourcentage d'élèves de groupes racialisés (moins de 10 %, de 10 % à 24 %, de 25 % à 49 %, de 50 % à 74 % et de 75 % et plus) ;
 - » Pourcentage d'élèves de race blanche (moins de 10 %, de 10 % à 24 %, de 25 % à 49 %, de 50 % à 74 % et de 75 % et plus) ;
- ⇒ Langue d'enseignement principale à l'école (écoles anglophones, écoles francophones et écoles où l'enseignement se donne en anglais et en français) ;
- ⇒ Écoles catholiques et écoles laïques (non religieuses)
 - » Nota : Vu que seul un petit pourcentage de répondants travaillaient dans des écoles confessionnelles non catholiques, la plupart de nos analyses sur ces questions comparent seulement les données relatives aux écoles catholiques et aux écoles laïques.

Le sondage du projet *Chaque prof* comportait une série de questions détaillées sur l'affiliation religieuse des répondantes et répondants au moment du sondage. Par exemple, pour les religions abrahamiques ou monothéistes (c.-à-d. le christianisme, l'islam et le judaïsme), nous avons posé des questions additionnelles afin de consigner la religion précise des répondants (p. ex., christianisme – protestant anabaptiste). En tout, nous avons identifié 52 affiliations religieuses, y compris les suivantes : aucune, athéisme, agnosticisme, croyances spirituelles (non religieuses), spiritualité autochtone, paganisme et pratiques spirituelles liées à la Terre, unitarianisme universaliste, religions orientales, bahá'isme, bouddhisme,

hindouisme et sikhisme. Puisque nous disposons de données détaillées sur l'affiliation religieuse, nous avons créé une nouvelle variable à savoir si la confession religieuse de l'éducateur était favorable de façon générale au mariage entre personnes de même sexe, ce qui a donné lieu aux catégories suivantes : appui à ce type de mariage ; points de vue mitigés par rapport à celui-ci, opposition, répondant sans religion officielle, répondant disant avoir une religion mais sans la préciser. Dans d'autres analyses, nous faisons rapport sur les répondantes et répondants de religion catholique par rapport aux non-catholiques, ainsi que sur ceux et celles qui s'identifient comme protestants (y compris les anglicans) par rapport aux non-protestants.

En plus des variables mentionnées ci-dessus, plusieurs questions attitudinales ont été incluses à titre de mesures indépendantes et comprises dans les analyses bivariées. Voici ces questions et les choix de réponses qui les accompagnent :

- ⇒ « Que pensez-vous d'un enseignement qui serait inclusif de la réalité LGBTQ ? »
Choix de réponse : J'appuie fortement ; Je suis neutre ; Je m'y oppose.
- ⇒ « Est-ce que vos croyances religieuses ou spirituelles influent sur vos décisions concernant les questions LGBTQ ? » Choix de réponse : Oui, fortement ; Oui, dans une certaine mesure ; Oui, un peu ; Pas du tout.

Afin d'examiner en détail les incidents de harcèlement, nous avons créé une mesure composite du harcèlement homophobe, biphobe et transphobe à partir de l'ensemble des données selon lesquelles les éducatrices et éducateurs sont au courant ou non du harcèlement verbal subi par les élèves en se fondant sur l'un des critères suivants : élèves LGB, élèves perçus comme étant LGB, élèves transgenres, garçon qui agit « trop comme une fille », fille qui agit « trop comme un garçon ». Une deuxième mesure a été créée pour le harcèlement physique à partir des mêmes critères.

Enfin, nous fournissons des répartitions par région fondées sur des données non pondérées. Dans certains cas, nous présentons les résultats relatifs à chaque province ou territoire séparément. Toutefois, en raison des contraintes liées à la taille de l'échantillon, la plupart des comparaisons ont été effectuées selon la région géographique. Ces régions sont les suivantes : la Colombie-Britannique ; l'Alberta et la Saskatchewan ; le Manitoba ; l'Ontario ; le Québec et les provinces de l'Atlantique ; les trois territoires et le Labrador. En raison du faible taux de participation au Québec, nous avons dû combiner les données provenant de cette province avec celles des provinces de l'Atlantique. À l'inverse, en raison du taux de participation élevé au Manitoba, nous avons considéré cette province comme une région en soi. Nous avons décidé de combiner le Labrador avec les territoires septentrionaux en raison de leur éloignement géographique.

[SOMMAIRE DES RÉSULTATS]

Les principales constatations découlant du projet *Chaque prof* sont les suivantes.

Un grand nombre d'éducatrices et éducateurs sont au courant que des élèves LGBTQ, des élèves perçus comme LGBTQ et des élèves hétérosexuels subissent de l'exclusion et du harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe. La plupart d'entre eux sont au courant de la présence d'élèves LGBTQ dans leur école.

⇒ **Sécurité.** Presque tous les éducateurs et éducatrices (97 %) considèrent leur école comme étant un milieu sécuritaire, mais lorsqu'on leur pose des questions mettant l'accent sur la sécurité des élèves LGBTQ, ce pourcentage chute considérablement, surtout lorsqu'il s'agit de la sécurité des élèves transgenres. Les répondantes et répondants LGBTQ, autochtones et racialisés sont même plus susceptibles que ceux qui sont hétérosexuels cisgenres ou de race blanche de percevoir leur école comme étant non sécuritaire pour les élèves LGBTQ.

⇒ **Harcèlement.** Les répondants et répondantes se disent au courant de toutes sortes d'incidents d'exclusion et de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe : les deux tiers déclarent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par un ou des élèves au cours des douze derniers mois, et un répondant sur cinq dit être au courant que des élèves subissent de l'humiliation sexuelle. On note une forte corrélation entre le fait d'être au courant de tels incidents et les caractéristiques personnelles, y compris le fait de s'identifier comme homme, LGBTQ ou autochtone, de travailler comme conseiller ou conseillère d'orientation, d'appuyer l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, ou de s'identifier à une confession religieuse qui reconnaît le mariage entre personnes du même sexe. Le fait d'être au courant d'incidents de harcèlement n'est pas toujours en forte corrélation avec les caractéristiques de l'école. Ainsi, les participantes et participants des écoles catholiques sont tout aussi au courant que ceux des écoles laïques d'incidents de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe ; les enseignantes et enseignants des niveaux

primaire, intermédiaire et secondaire en sont au courant dans les mêmes proportions (62 %, 65 % et 71 % respectivement en ce qui concerne le harcèlement verbal). Cependant, les répondants des écoles dont l'effectif scolaire est composé d'élèves issus de ménages à faible statut socio-économique ont davantage tendance à être au courant d'incidents de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe de nature verbale et physique.

⇒ **Harcèlement des personnes perçues comme LGBTQ et des élèves hétérosexuels.** De nombreux répondants déclarent être au courant de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe subi par des élèves perçus comme étant LGBTQ (c'est le cas notamment de 56 % des répondants de l'Ontario) et par des élèves hétérosexuels (42 % des répondants de cette province).

⇒ **Impact du harcèlement homophobe, biphobe et transphobe.** Plus de la moitié (55 %) des répondants qui disent être au courant d'incidents de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe sont également au courant d'incidents de harcèlement menant à des comportements autodestructeurs chez les élèves LGBTQ.

⇒ **Politique contre le harcèlement homophobe, biphobe et transphobe.**

Les participantes et participants qui estiment avoir reçu une préparation adéquate en vue de l'application de politiques contre le harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe sont moins susceptibles d'être au courant d'incidents de ce type de harcèlement, ce qui laisse entendre que des politiques contre le harcèlement jumelées à de la formation réduisent la fréquence du harcèlement.

⇒ **Remarques homonégatives comme « C'est tellement gai ».** Bien que les élèves LGBTQ constituent une petite minorité dans toute population scolaire, les éducatrices et éducateurs ont tendance à entendre plus fréquemment des remarques homonégatives (49 % en entendent tous les jours ou toutes les semaines) que des remarques sexistes visant les filles (41 %) ou au sujet du poids ou de l'apparence corporelle (36 %). Les participantes et participants LGBTQ sont légèrement plus susceptibles (56 %) que les participants hétérosexuels cisgenres (47 %) de déclarer entendre des remarques homonégatives.

⇒ **Intervention.** La plupart des participants et participantes déclarent qu'ils interviennent toujours lorsqu'ils entendent du harcèlement verbal, de

quelque type que ce soit. Ils sont plus susceptibles de toujours intervenir dans les cas de remarques homophobes (comme « tapette ») et moins enclins à le faire s'il s'agit de remarques sexistes visant les garçons (comme « les gars sont stupides »). Seulement 30 % des éducatrices et éducateurs ont l'impression que leur école réagit de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe. Cette impression est plus répandue chez ceux des villes ou des banlieues que chez ceux des petites collectivités ; c'est également le cas des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques par rapport à ceux des écoles laïques. Les participants qui se sentent bien préparés à mettre en application la politique contre le harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe en vigueur dans leur école ont beaucoup plus tendance à considérer que l'école intervient de façon efficace comparativement à ceux des écoles qui ne sont pas dotées d'une telle politique ou qui n'offrent pas de formation suffisante sur celle-ci.

⇒ **Remarques homonégatives et homophobes chez les éducatrices et éducateurs.** Dans l'ensemble, un participant sur cinq déclare entendre des remarques homonégatives comme « C'est tellement gai » de la bouche d'enseignants ou d'enseignantes à

l'école. La probabilité d'entendre de telles remarques est plus élevée chez les répondants des écoles catholiques (28 %) et chez ceux de l'Ontario (28 %). Le tiers des participants (34 %) déclarent avoir entendu des enseignantes et des enseignants faire usage de termes homophobes comme « tapette » ou « gouine » à l'école. Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres d'entendre de telles remarques ; les participants racialisés sont également plus susceptibles d'en entendre que les participants autochtones ou de race blanche.

⇒ **Remarques transnégatives.** Les participants sont plus susceptibles de se dire au courant d'incidents de harcèlement à l'égard de garçons qui agissent comme des filles (50 %) qu'à l'égard de filles qui agissent comme des garçons (30 %). Les participants transgenres sont plus susceptibles que les participants cisgenres d'entendre de tels commentaires. Ceux des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont beaucoup moins susceptibles d'entendre de telles remarques et encore beaucoup moins susceptibles d'en entendre s'ils ont reçu de la formation sur la politique en question.

⇒ **Présence d'élèves LGBTQ.** La plupart des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et des écoles laïques sont au courant de la présence d'élèves LGB dans leur école. Par ailleurs, ceux des villes ou des banlieues sont beaucoup plus susceptibles d'en être au courant que ceux des petites collectivités. Un nombre moindre de participants sont au courant de la présence d'élèves transgenres dans leur école.

Malgré cette connaissance généralisée que des élèves sont victimes d'exclusion et de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe, l'établissement d'alliances gais-hétéros (AGH) et l'organisation d'activités qui incluent les élèves LGBTQ, la pose d'affiches, etc. varient considérablement selon les écoles. Cependant, à tous les niveaux scolaires, il se trouve des écoles qui lancent de telles initiatives.

⇒ **Visibilité des personnes LGBTQ.** Il existe une forte corrélation entre le niveau scolaire et la probabilité qu'une école ait mis en place une AGH. Ainsi, le quart des participants venant des écoles où le niveau scolaire le plus élevé est la 8^e année rapporte que son école a une AGH comparativement à plus de la moitié des participants des écoles où le niveau le plus élevé est la 12^e année. Un participant sur quatre indique que son école ne participe à aucune activité à thématique LGBTQ. Les participantes

et participants des écoles catholiques sont beaucoup moins susceptibles de mentionner l'existence d'une AGH dans leur école ou la participation de celle-ci à des activités à thématique LGBTQ. C'est chez les éducatrices et éducateurs de la Colombie-Britannique et de l'Ontario que l'on observe les pourcentages les plus élevés en ce qui concerne la participation à des activités et la visibilité des personnes LGBTQ, alors que les moins élevés se trouvent en Alberta, en Saskatchewan et dans les territoires. Les enseignantes et enseignants du secondaire sont beaucoup plus susceptibles d'avoir à leur disposition diverses ressources sur les sujets LGBTQ.

La plupart des participantes et participants, à la fois des écoles laïques et des écoles catholiques, appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et la considèrent comme pertinente dans toute une gamme de matières, mais un nombre un peu moins élevé d'entre eux disent se sentir à l'aise de discuter de sujets LGBTQ avec les élèves.

⇒ **Religion et valeurs personnelles.** La grande majorité des éducatrices et éducateurs (85 %) déclarent qu'ils appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, ceux des écoles catholiques étant légèrement moins susceptibles de l'appuyer et légèrement plus susceptibles de s'y opposer. La

plupart des répondants considèrent que les droits LGBTQ font partie des droits de la personne (96 %) et déclarent qu'ils estiment important d'aborder les droits de la personne et la justice sociale (98 %). Cependant, le pourcentage est quelque peu inférieur en ce qui a trait à l'importance de traiter de questions ou de sujets LGBTQ (87 %) ou de questions liées à l'expression de genre (85 %) par rapport au multiculturalisme (97 %) ou à l'équité entre les genres (96 %). La grande majorité des participants se disent d'accord avec l'énoncé selon lequel « tout(e) élève devrait avoir le droit d'exprimer son identité de genre ou son orientation sexuelle telle qu'il (elle) la perçoit » (90 %) et appuient le mariage entre personnes du même sexe (88 %). Presque tous les éducatrices et éducateurs (99 %) d'une confession religieuse qui reconnaît le mariage entre personnes du même sexe l'appuient aussi personnellement ; on note aussi que c'est le cas de 87 % de ceux d'une confession religieuse ayant des points de vue mitigés sur la question et de 78 % de ceux d'une confession religieuse qui s'y oppose. Chez les participants qui disent n'avoir aucune religion officielle, 95 % appuient le mariage entre personnes du même sexe. On constate aussi que 81 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques appuient le mariage entre personnes du même

sexe (par rapport à 90 % chez ceux des écoles laïques). Moins d'un éducateur sur cinq qui assiste à un service lié à sa religion quelques fois seulement pendant l'année se dit d'accord avec l'énoncé selon lequel « les enseignants devraient pouvoir décider, pour des raisons religieuses, de ne pas offrir un enseignement positif à l'égard de la réalité LGBTQ », mais c'est également le cas de plus de la moitié des répondantes et répondants qui assistent à des services chrétiens plus d'une fois la semaine (33 % pour les catholiques, 71 % pour les non-catholiques).

⇒ **Sécurité du milieu scolaire.** À la question à savoir ce qu'est la sécurité à l'école, près des trois quarts des éducatrices et éducateurs ont sélectionné l'option « l'inclusion (par exemple, pratiques d'enseignement inclusives, clubs et événements pour tous, politiques officielles, etc.) » plutôt que les « règlements comportementaux ».

⇒ **Contenu LGBTQ dans le programme.** Les éducatrices et éducateurs ont tendance à indiquer que les matières dans lesquelles le contenu LGBTQ serait pertinent sont la santé, les études de la famille, l'écologie humaine (86 %), mais ces matières sont suivies de près par les sciences humaines ou études sociales (79 %), l'anglais langue première (78 %) ainsi que la justice sociale et le droit

(78 %). Beaucoup considèrent aussi que l'enseignement d'un contenu LGBTQ serait pertinent dans les cours d'histoire (63 %), de religion (59 %), d'arts (57 %), de français langue première (53 %), de sciences (46 %) et d'éducation physique (46 %). Un enseignant sur cinq (22 %) estime que le contenu LGBTQ serait pertinent dans les cours de mathématiques.

⇒ **Degré d'aisance à discuter de sujets LGBTQ avec les élèves.** Presque tous les participants (99 %) s'accordent pour dire qu'il est « important que les élèves aient accès à quelqu'un avec qui ils peuvent jaser et à qui ils peuvent se confier », mais seulement 73 % indiquent qu'ils se sentiraient à l'aise de discuter de sujets LGBTQ avec des élèves. La probabilité de se sentir à l'aise était en forte corrélation avec les caractéristiques des répondants. Ainsi, les conseillers et conseillères d'orientation, les participants et participantes LGBTQ, les autochtones (PNMI) et les enseignants et les enseignantes au niveau secondaire se disent plus à l'aise de le faire que leurs collègues qui n'ont pas ces caractéristiques. Les participants et participantes des écoles catholiques sont beaucoup moins susceptibles de se sentir à l'aise (57 %) que ceux des écoles laïques (76 %), même s'ils appuient dans une proportion

semblable l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (83 % contre 85 %).

Nous avons constaté que les éducatrices et éducateurs ont davantage tendance à appuyer l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et à l'estimer comme étant pertinente qu'à la mettre en pratique.

⇒ **Pratiques au niveau de l'école.** Dans l'ensemble, 37 % des éducatrices et éducateurs indiquent avoir participé à des initiatives favorisant l'inclusion des personnes LGBTQ dans leur école. La proportion est de 80 % chez les conseillères et conseillers d'orientation. La participation régionale varie de 45 % en Ontario à 15 % en Alberta et en Saskatchewan.

⇒ **Pratiques en classe.** Les trois quarts des enseignantes et enseignants (78 %) déclarent qu'ils intègrent du contenu LGBTQ d'une manière ou d'une autre dans leur enseignement. Les façons les plus communes de le faire sont de dénoncer l'homophobie (53 %) et d'utiliser un langage et des exemples inclusifs (49 %). Les deux tiers (68 %) des enseignantes et enseignants du primaire disent inclure du contenu LGBTQ dans leur enseignement (par rapport à 84 % chez ceux du secondaire).

La plupart des éducatrices et éducateurs croient qu'on ne leur impose pas de

restrictions officielles quant aux contenus LGBTQ en classe (même en Alberta où était en vigueur pendant la période du sondage l'exigence selon laquelle les enseignants devaient en informer les parents), ce qui soulève la question : qu'est-ce qui retient les enseignantes et les enseignants d'intégrer du contenu LGBTQ ou d'en intégrer de façon plus approfondie dans leur enseignement ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons examiné un certain nombre de facteurs internes et externes qui pourraient constituer des éléments de réponse.

⇒ **Sécurité d'emploi.** Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles que les répondants hétérosexuels cisgenres d'indiquer que le fait de discuter de questions LGBTQ mettrait leur emploi en péril. Les participants des écoles catholiques sont beaucoup plus susceptibles que ceux des écoles laïques d'avoir l'impression que leur emploi serait en péril (55 % dans les écoles catholiques contre 34 % dans les écoles laïques en Alberta ; 53 % dans les écoles catholiques contre 20 % dans les écoles laïques en Ontario).

⇒ **Degré de confiance des enseignants et des enseignantes à l'égard de l'efficacité de leurs interventions.** Plus des trois quarts (76 %) des éducatrices et éducateurs déclarent qu'ils « pourraient intervenir efficacement

en cas d'incidents touchant les élèves LGBTQ dans leur école ». La proportion est toutefois moindre chez ceux et celles des écoles catholiques romaines (64 %) par rapport à ceux des écoles laïques (78 %). On trouve la proportion la plus élevée de répondants d'accord avec cet énoncé chez les éducatrices et éducateurs qui travaillent dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe ou transphobe et chez ceux qui se disent bien informés quant à la politique en question (94 % et 96 % respectivement).

⇒ **Facteurs qui empêchent d'aborder des questions ou enjeux LGBTQ.** Les propres perceptions des éducateurs et éducatrices quant à ce qui pourrait les empêcher d'aborder des questions ou enjeux LGBTQ sont l'absence de formation ou de ressources (33 %), des raisons liées aux élèves comme le fait de croire que leurs élèves sont trop jeunes (31 %), des raisons liées à la crainte, qu'elles soient externes au milieu scolaire, comme l'opposition des parents (23 %), ou internes, comme l'opposition de leur administration scolaire (14 %). Seulement 2 % des répondants indiquent que l'« homosexualité est contraire à mes croyances religieuses » (5 % chez ceux des écoles catholiques par rapport à 1 % chez ceux des écoles laïques).

Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont beaucoup plus susceptibles que ceux des écoles laïques d'indiquer qu'une formation insuffisante et l'opposition de groupes religieux, des parents, des commissaires scolaires, du conseil scolaire et de l'administration de l'école, constituent des facteurs qui les empêchent d'aborder des questions LGBTQ. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres d'invoquer des raisons liées à l'insécurité d'emploi alors que ces derniers ont davantage tendance à invoquer comme raisons le manque de formation et de ressources.

⇒ ***Expériences d'intimidation subie pendant l'enfance et l'adolescence.***

Plus des deux tiers des participants déclarent avoir subi de l'intimidation et du harcèlement lorsqu'ils étaient mineurs. Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres d'avoir subi de l'intimidation (77 % contre 65 %) et les hommes cisgenres (83 %) sont plus susceptibles d'en avoir subi que les répondants transgenres (74 %) ou que les femmes cisgenres (63 %) ; la proportion est de 80 % chez les répondants autochtones (PNMI) par rapport à ceux de race blanche (69 %) ou de groupes racialisés

(54 %). Près des trois quarts (74 %) des participants et participantes qui ont subi de l'intimidation disent n'avoir reçu aucun appui du personnel scolaire à ce moment-là. Ceux et celles qui n'ont pas reçu d'appui et ceux qu'on a blâmés d'avoir été victimisés ont davantage tendance à déclarer que le harcèlement est encore source de détresse pour eux.

⇒ ***Expériences d'intimidation d'autres personnes pendant l'enfance et l'adolescence.*** Les hommes cisgenres qui ont intimidé d'autres personnes sont plus susceptibles que les femmes cisgenres ayant agi de la même façon de déclarer avoir intimidé un autre élève parce qu'il était LGBTQ (21 %) ou parce qu'il était perçu comme LGBTQ (5 %). Les répondantes et répondants LGBTQ qui ont intimidé d'autres personnes sont plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres (14 % contre 8 %) de déclarer avoir intimidé un autre élève parce que cette personne était LGBTQ ou qu'elle était perçue comme telle. Enfin, 30 % des répondantes et répondants transgenres ayant intimidé quelqu'un pendant l'enfance indiquent avoir participé à ce type d'intimidation. Constatation allant dans le sens des autres recherches, les répondantes et répondants victimes d'intimidation pendant leur enfance ou leur adolescence

sont plus susceptibles d'avoir participé à de l'intimidation de quelqu'un d'autre (13 % par rapport à 4 %).

⇒ **Santé mentale des éducatrices et éducateurs.** Malgré la relative invisibilité et la stigmatisation continuelle des personnes LGBTQ dans beaucoup d'écoles, les éducatrices et éducateurs LGBTQ (67 %) sont seulement quelque peu moins susceptibles que les hétérosexuels cisgenres (78 %) d'être classés comme ayant une santé mentale florissante d'après le Continuum de santé mentale. Les participantes et participants souffrant encore des effets de leurs expériences d'intimidation pendant l'enfance sont beaucoup moins susceptibles d'avoir une santé mentale florissante. Les personnes employées dans une école ayant une politique contre le harcèlement homophobe ou une AGH sont plus susceptibles que les autres d'avoir une santé mentale florissante.

⇒ **Éducatrices et éducateurs LGBTQ.** Les deux tiers (67 %) des participants et participantes sont au courant de cas de harcèlement d'un enseignant ou d'une enseignante par des élèves en raison de son homosexualité ou de sa bisexualité réelle ou perçue, et le quart (23 %) est au courant d'occasions où un enseignant ou une enseignante a subi du harcèlement en raison de son

expression de genre. Un quart des participants (26 %) sont au courant de cas de harcèlement d'un enseignant ou d'une enseignante par ses collègues en raison de son homosexualité ou de sa bisexualité réelle ou perçue, et 10 % des participants sont au courant d'occasions où un enseignant ou une enseignante a subi du harcèlement en raison de son expression de genre. La plupart des participantes et participants LGBTQ (73 %) n'ont pas révélé leur identité à l'administration lors de leur embauche, mais au moment du sondage, la grande majorité des participants avaient dévoilé leur identité à au moins une personne à leur école (93 % chez les hommes gais, 94 % chez les lesbiennes, mais seulement 61 % chez les bisexuels). Le pourcentage d'enseignants et enseignantes LGB qui ont déjà mentionné leur conjoint ou leur conjointe dans des conversations avec leurs élèves est beaucoup moins élevé (59 %) que celui des participants hétérosexuels cisgenres (84 %), en particulier s'ils enseignent dans une école catholique (35 %). Cependant, parmi ceux et celles qui ont dévoilé leur identité à toute l'école, près de la moitié sont d'avis que celle-ci les a beaucoup appuyés et l'autre moitié, qu'elle les a généralement appuyés.

⇒ **Lien personnel avec des personnes LGBTQ.** La quasi-totalité des participants (99 %) déclarent connaître personnellement une personne LGBTQ, ce qui peut expliquer que nous constatons un niveau d'appui très élevé à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Les hommes cisgenres (46 %) sont beaucoup plus susceptibles que les femmes cisgenres (31 %) ou les répondants transgenres (30 %) d'avoir eu une ou un élève LGBTQ qui lui a parlé de son identité. Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques (28 %) sont légèrement moins susceptibles que ceux des écoles laïques (36 %) d'avoir connu une ou un élève LGBTQ qui lui a parlé de son identité. Les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles d'avoir connu cette situation (38 %) que ceux qui sont neutres par rapport à ce type d'éducation (27 %) ou qui s'y opposent (11 %), ce qui laisse entendre que les attitudes des éducateurs sont souvent évidentes aux yeux des élèves LGBTQ. Près d'une enseignante ou d'un enseignant sur six au niveau primaire a connu un ou une élève LGBTQ qui lui a parlé de son identité.

⇒ **Initiative en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ.** Dans l'ensemble, les enseignantes et

enseignants sont plus susceptibles d'estimer qu'ils démontrent eux-mêmes du leadership en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ et beaucoup moins susceptibles d'indiquer que l'administration ou le ministère de l'Éducation en font preuve. Les conseillères et conseillers d'orientation considèrent qu'eux-mêmes et les enseignants démontrent du leadership. Beaucoup de répondants déclarent que personne ne démontre de leadership (42 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques par rapport à 19 % de ceux des écoles laïques indiquent que personne ne démontre de leadership quant au développement d'un enseignement inclusif ; ce pourcentage est de 48 % contre 25 % en ce qui concerne la programmation d'une vie scolaire inclusive).

⇒ **Plaintes à l'égard de la mise en pratique de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.** Un participant sur cinq ayant inclus du contenu LGBTQ dans son enseignement déclare avoir reçu des plaintes pour cette raison. Les enseignantes et enseignants LGBTQ sont plus susceptibles (28 %) que les enseignants hétérosexuels cisgenres (14 %) d'avoir reçu de telles plaintes, les transgenres (42 %) le sont beaucoup plus que les femmes cisgenres (20 %) ou que les hommes cisgenres (15 %),

et les enseignants autochtones (PNMI) (37 %), le sont aussi beaucoup plus que les enseignants racialisés (25 %) ou de race blanche (17 %). Les enseignants des écoles catholiques (22 %) le sont légèrement plus que ceux des écoles laïques (18 %). Parmi ceux et celles ayant fait l'objet de plaintes, la plupart (72 %) déclarent que la direction de leur école les a soutenus, les enseignants des écoles catholiques étant même plus susceptibles que ceux des écoles laïques d'indiquer avoir reçu le soutien de la direction de l'école (88 % comparativement à 70 %). Presque tous les enseignants autochtones (PNMI) déclarent avoir reçu l'appui de la direction (97 %), comme c'est le cas de près des trois quarts (74 %) des enseignants de race blanche, mais seulement de moins du tiers (31 %) des enseignants racialisés.

⇒ **Attentes en matière de soutien.**

L'attente d'un soutien de la part de l'association professionnelle ou syndicale est en rapport étroit avec les caractéristiques personnelles et avec celles de l'école. Par exemple, les éducatrices et éducateurs LGBTQ (85 %), ceux d'un groupe racialisé (86 %) et ceux des écoles laïques (82 %) sont plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres (76 %), les Blancs (77 %), les Autochtones (PNMI)

(66 %) ou ceux des écoles catholiques (56 %) de s'attendre au soutien de leur association professionnelle ou syndicale s'ils désirent intégrer du contenu LGBTQ. Les enseignantes et enseignants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (80 %) sont beaucoup plus susceptibles de s'attendre à un tel soutien que ceux qui s'y opposent (55 %). Les enseignants sont quelque peu moins susceptibles de s'attendre à ce que les lois en vigueur, l'administration ou leurs collègues constituent un appui. En outre, les enseignantes et enseignants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe sont plus susceptibles de s'attendre au soutien de leurs collègues dans ceux des écoles non dotées de telles politiques.

⇒ **Préparation dans le cadre du baccalauréat en éducation (B. Éd.).**

Près des deux tiers des participants qui ont obtenu leur B. Éd. au cours des cinq années précédant le sondage déclarent qu'ils n'ont pas du tout reçu de préparation sur la diversité sexuelle et de genre pendant leurs études. Les participants indiquent que peu de cours, sinon aucun, intégraient du contenu LGBTQ. Ils sont le plus susceptibles d'avoir étudié du contenu sur l'homophobie (62 %, dont 22 % qui

déclarent que ce sujet a été abordé dans plus d'un cours) et du matériel sur des questions et des enjeux touchant les élèves LGBTQ (55 %, dont 17 % qui indiquent que ce sujet a été abordé dans plus d'un cours). Il est un peu plus probable de retrouver du contenu LGBTQ dans les cours des programmes d'études supérieures.

Nous avons constaté que la participation à des activités de développement professionnel sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et la perception de l'éducateur ou de l'éducatrice quant à la disponibilité de personnes-ressources au sein du conseil scolaire dépend grandement de ses caractéristiques personnelles et de celles de l'école.

⇒ **Développement professionnel offert par l'école ou le conseil scolaire.** Un tiers des répondants (32 %) ont assisté aux activités de développement professionnel portant sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ offertes par leur école ou leur conseil scolaire. Ceux qui déclarent appartenir à une confession religieuse qui reconnaît le mariage entre personnes du même sexe sont plus susceptibles d'y avoir assisté (44 %) que ceux d'une religion ayant des points de vue mitigés sur cette question (25 %) ou que ceux dont la confession religieuse s'y

oppose en général (18 %) ; 43 % des répondants n'ayant aucune religion y ont assisté. Les répondants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe (45 %) ou transphobe (47 %) sont beaucoup plus susceptibles d'avoir assisté à de telles activités que ceux des écoles n'ayant pas ce type de politiques (14 % et 23 % respectivement). Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont beaucoup moins susceptibles d'y avoir assisté (20 %) que ceux des écoles laïques (35 %). Seulement 6 % des éducatrices et éducateurs des écoles francophones déclarent y avoir assisté, comparativement à 35 % chez leurs homologues des écoles anglophones et à 34 % chez ceux des écoles dont la langue d'enseignement est l'anglais et le français.

⇒ **Personnes-ressources du conseil scolaire.** Les deux tiers (67 %) des répondants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe et près des trois quarts (74 %) de ceux des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe déclarent avoir à leur disposition une personne-ressource spécialisée dans les questions LGBTQ, par rapport à 32 % de ceux des écoles sans politique contre le harcèlement homophobe et à 34 %

de ceux des écoles sans politique contre le harcèlement transphobe. Les éducateurs des écoles catholiques (15 %) sont beaucoup moins susceptibles que ceux des écoles laïques (59 %) d'avoir une personne-ressource mise à leur disposition par leur conseil scolaire.

⇒ **Ateliers et ressources des associations professionnelles et syndicales d'enseignants.** La majorité des participants (61 %) indiquent que l'association professionnelle ou syndicale d'enseignants de leur province ou territoire organise des ateliers de développement professionnel ou de la formation portant sur l'éducation LGBTQ. Plus de la moitié d'entre eux (32 %) y ont assisté, 16 % y ont été invités, mais n'ont pas pu y assister et 13 % y ont été invités, mais ont choisi de ne pas y assister. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles d'avoir assisté à de tels ateliers (46 % par rapport à 25 % pour les hétérosexuels cisgenres). Les éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse reconnaît le mariage entre personnes du même sexe sont beaucoup plus susceptibles d'y avoir assisté (53 %) comparativement à ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés sur cette question (15 %). En revanche, un tiers (34 %) de ceux dont la confession

religieuse est généralement opposée au mariage entre personnes du même sexe déclarent y avoir assisté. Les éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles que ceux des écoles laïques d'indiquer que leur association professionnelle ou syndicale offre des ateliers de développement professionnel ou de la formation (45 % contre 64 %), même s'ils sont légèrement moins susceptibles d'y assister (29 % contre 32 % y ont assisté). Ils sont aussi moins susceptibles d'indiquer qu'il y a une personne-ressource spécialisée dans les questions LGBTQ au sein de leur association professionnelle ou syndicale ; 32 % déclarent être au courant de la présence d'une telle personne, comparativement à 69 % chez les éducatrices et éducateurs des écoles laïques. En ce qui a trait aux régions, les éducatrices et éducateurs de la Colombie-Britannique sont les plus susceptibles de rapporter qu'il y a dans leur association professionnelle ou syndicale des comités ou des groupes de personnes s'intéressant aux questions LGBTQ (84 %). Ils sont suivis des enseignants de l'Ontario (73 %), de la Saskatchewan (66 %), de la Nouvelle-Écosse (65 %), du Manitoba (55 %), du Nouveau-Brunswick (53 %), de Terre-Neuve-et-Labrador (44 %) et de l'Alberta (42 %).

⇒ **Perspective sur la valeur des interventions du système scolaire auprès des élèves LGBTQ.**

Les répondants indiquent qu'un appui à l'inclusion des personnes LGBTQ à tous les échelons du système scolaire serait le facteur le plus utile ou le plus positif pour rendre les écoles plus sécuritaires, et ce, au moyen d'initiatives telles que des « gestionnaires (au niveau de la direction de l'école ou de la direction générale du conseil scolaire) qui appuient ouvertement les enseignants et enseignantes qui s'impliquent dans des questions et enjeux LGBTQ » (81 % ont répondu « très positif » à cet égard), l'« inclusion respectueuse dans le milieu scolaire et dans les clubs et événements scolaires » (79 % ont répondu « très positif ») et une « inclusion respectueuse dans les programmes d'études » (78 %). L'appui est beaucoup plus faible pour ce qui est d'un programme d'études anti-transphobe (54 % ont répondu « très positif »), ce qui laisse entendre qu'il existe un besoin de sensibilisation accrue aux effets de la transphobie sur les élèves. Le fait d'établir des espaces sécuritaires (comme celui d'avoir un membre du personnel allié à qui les élèves LGBTQ peuvent se confier) est plus susceptible d'être considéré comme une initiative très positive (84 %). Les répondants sont plus susceptibles de considérer les

initiatives telles que la réglementation des comportements et les mesures de sécurité de type policière comme étant négatives pour les élèves LGBTQ, mais ils indiquent un fort appui à l'imposition d'une peine en cas d'agressions de nature criminelle (64 % ont répondu « très positif » et 25 %, plutôt positif). Les éducatrices et éducateurs qui appuient éducation inclusive des personnes LGBTQ sont systématiquement plus susceptibles de considérer les diverses initiatives comme étant très positives comparativement à ceux qui s'y opposent ou qui sont neutres par rapport à cette éducation. Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et des écoles laïques indiquent un fort appui aux initiatives comme des politiques d'équité inclusives des personnes LGBTQ, des gestionnaires (au niveau de l'école ou du conseil scolaire) qui appuient ouvertement les enseignants et enseignantes qui s'impliquent dans des questions et enjeux LGBTQ, les AGH, l'inclusion des élèves LGBTQ dans le milieu scolaire et, enfin, l'inclusion des personnes et des réalités LGBTQ dans les programmes d'études.

[RÉSULTATS DÉTAILLÉS]

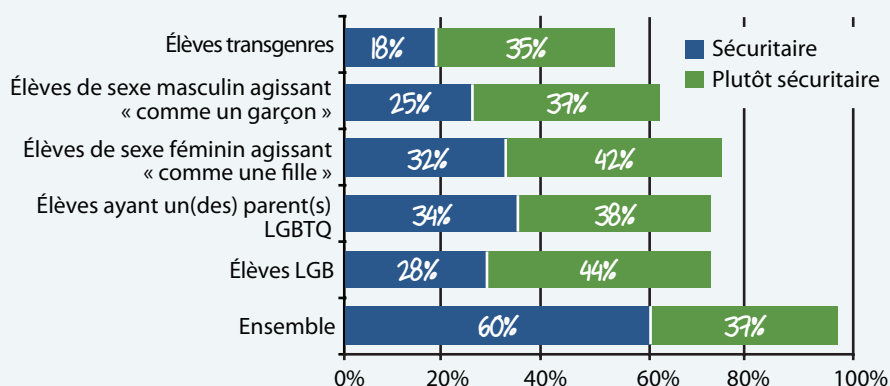
PERCEPTIONS DU CLIMAT SCOLAIRE

PERCEPTION DE LA SÉCURITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

Presque tous les éducateurs et éducatrices (97 %) considèrent leur école comme étant un milieu sécuritaire (60 %) ou plutôt sécuritaire (37 %), mais lorsqu'on leur pose des questions sur la sécurité des élèves LGBTQ, les nombres chutent considérablement.

Comme le montre la figure 2, 72 % des répondants estiment que leur école constitue un milieu sécuritaire (28 %) ou plus ou moins sécuritaire (44 %) pour les élèves LGB; on retrouve une répartition semblable chez les élèves ayant un membre LGBTQ dans leur famille (34 % répondent « très sécuritaire » et 38 %, plus ou moins sécuritaire). En ce qui a trait aux questions de sécurité liées à l'identité de genre et à l'expression de genre, les pourcentages sont encore moins élevés. Ainsi, 53 % des éducatrices et éducateurs indiquent que leur école est un milieu sécuritaire pour les élèves transgenres, mais seulement 18 % d'entre eux en sont persuadés, alors que 35 % estiment qu'il s'agit d'un milieu plus ou moins sécuritaire pour ces élèves. Compte tenu de cette piètre perception de la sécurité du milieu scolaire pour les élèves transgenres, il est décevant de constater que seulement 22 % des éducatrices et éducateurs rapportent qu'il y a une toilette pour usager unique ou une toilette unisexe ou non genrée à

FIGURE 2 : PERCEPTION DE LA SÉCURITÉ DE L'ÉCOLE SELON LES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES



la disposition des élèves (mais seulement 8 % indiquent qu'elle est désignée comme étant à l'usage des élèves seulement, alors que 11 % rapportent qu'elle est destinée à l'usage du personnel, mais que les élèves peuvent y avoir accès avec permission, et que 3 % ont fourni une autre réponse comme celle de pouvoir utiliser une toilette accessible aux personnes en situation de handicap). L'enquête sur le climat scolaire *Chaque classe dans chaque école* menée auprès d'élèves du secondaire a révélé que les toilettes et les vestiaires étaient, après les couloirs, les endroits de l'école que les élèves LGBTQ considéraient comme non sécuritaires. L'aménagement de toilettes accessibles aux personnes transgenres, plutôt que de toilettes publiques séparées en fonction du sexe, a été répertorié comme étant un élément clé parmi les efforts visant à l'inclusion des personnes transgenres dans les écoles.

La disparité entre la perception selon laquelle le milieu scolaire est sécuritaire pour les élèves dans l'ensemble et celle, moins répandue, qu'il l'est également pour les élèves LGBTQ suggère qu'à moins de leur poser des questions directes sur le harcèlement homophobe, biphobe et transphobe, beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices ne tiennent pas compte de la situation des élèves LGBTQ dans leur évaluation de la sécurité du milieu scolaire.

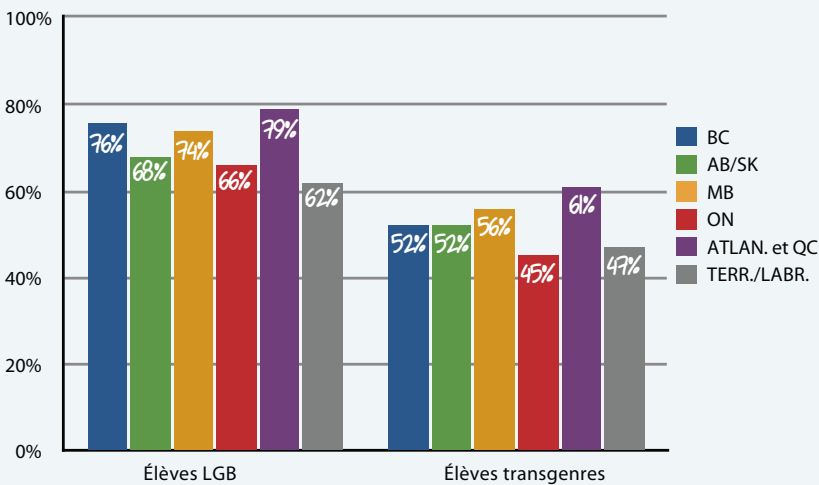
Ces constatations sont cohérentes avec celles de l'enquête sur le climat scolaire qui a révélé que la perception du degré de sécurité apparent du milieu scolaire varie en fonction de l'identité de la personne (selon qu'elle est hétérosexuelle cisgenre, LGB ou transgenre, par exemple). Ainsi, dans cette enquête, lorsqu'on tenait compte de toutes les sources de harcèlement liées à l'identité, 64 % des répondantes et des répondants LGBTQ avaient déclaré ne pas se sentir en sécurité, comparativement à 15 % des participants hétérosexuels cisgenres. Plus précisément, 53 % des élèves LGBTQ avaient déclaré ne pas se sentir en sécurité à l'école en raison de leur orientation sexuelle, réelle ou perçue, alors que c'était le cas de 3 % seulement des participants hétérosexuels cisgenres. Bien que l'écart fût moins considérable, la tendance se maintenait quant à l'identité de genre et l'expression de genre, puisque 29 % des participants LGBTQ sentaient leur sécurité menacée en raison de leur identité de genre ou leur expression de genre comparativement à 4 % des répondants hétérosexuels cisgenres.

L'orientation sexuelle et l'identité de genre constituent également des facteurs qui modifient les perceptions des éducatrices et éducateurs quant à la sécurité du milieu scolaire pour les élèves LGB et transgenres. Comme l'a révélé l'enquête sur le climat scolaire, les participants LGBTQ

étaient plus susceptibles d'être conscients du harcèlement lié aux personnes LGBTQ. Dans le projet *Chaque prof*, même si 75 % des éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres croient que leur école est sécuritaire pour les élèves LGB, seulement 66 % de ceux et celles qui sont LGBTQ se disent d'accord avec cet énoncé. L'écart est encore plus prononcé dans les réponses au sujet de la sécurité des élèves transgenres, 38 % seulement des éducatrices et éducateurs LGBTQ indiquant que les élèves transgenres se sentiraient en sécurité à leur école, par rapport à 57 % des répondants hétérosexuels cisgenres.

La figure 3 montre les variations à l'échelle nationale des perceptions relatives à la sécurité du milieu scolaire pour les élèves LGBTQ. Les éducatrices et les éducateurs des territoires et du Labrador sont les moins enclins à dire que leur école est sécuritaire pour les élèves LGB (62 %) ou pour les élèves transgenres (47 %), suivis de ceux de l'Ontario (66 % pour les élèves LGB et 45 % pour les élèves transgenres), alors que ceux des provinces de l'Atlantique et du Québec ont davantage tendance à considérer leur école comme sécuritaire pour les élèves LGB (79 %) et les élèves transgenres (61 %).

FIGURE 3 : SÉCURITÉ DU MILIEU SCOLAIRE POUR LES ÉLÈVES LGB ET TRANSGENRES (PAR RÉGION)



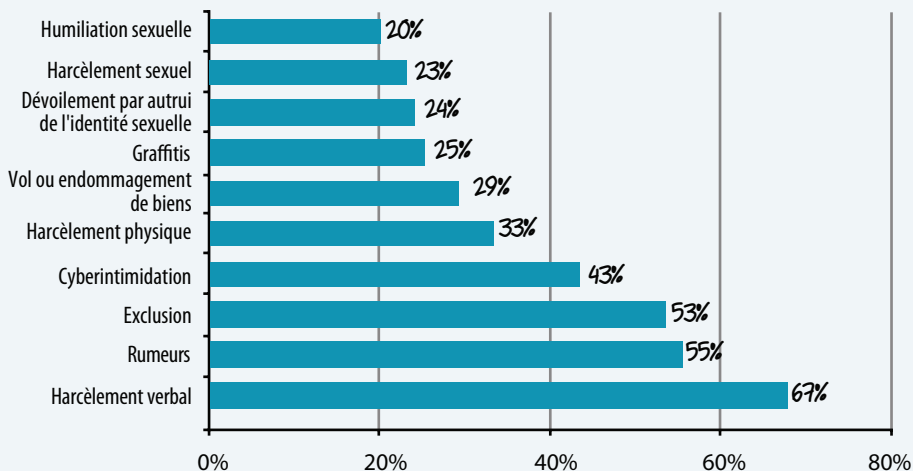
Le contexte communautaire dans lequel évoluent les éducateurs affecte également leurs perceptions de la sécurité des élèves LGB et transgenres. Par exemple, ceux qui travaillent dans des écoles situées dans de petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires sont les moins susceptibles de penser que leur école constitue un milieu sécuritaire pour les élèves LGB (56 %) ou transgenres (39 %). Ces pourcentages sont légèrement plus élevés pour les écoles des villes ou des banlieues, ainsi que pour celles situées dans les petites villes et les petites communautés. Ainsi, les éducatrices et éducateurs des villes ou des banlieues sont plus susceptibles de considérer leur école comme étant un milieu sécuritaire pour les élèves LGB (73 %) et les élèves transgenres (56 %), comparativement à ceux des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires. Les éducateurs dans des écoles de petites villes et de petites communautés ont le plus tendance à estimer que leur école est un milieu sécuritaire pour les élèves LGB (74 %) et qu'il l'est légèrement moins pour les élèves transgenres (51 %).

Les perceptions relatives à la sécurité des élèves appartenant à une minorité sexuelle varient aussi selon l'identité racialisée de l'éducatrice ou de l'éducateur.

Alors que près des trois quarts (73 %) des éducateurs de race blanche considèrent leur école comme étant sécuritaire pour les élèves LGB (seulement 15 % la considèrent comme non sécuritaire), cette perception n'est répandue que chez 62 % seulement des Autochtones (27 % la considérant comme non sécuritaire) et chez 61 % des autres éducateurs racialisés (29 % la considérant comme non sécuritaire). Cependant, les éducatrices et éducateurs racialisés sont aussi susceptibles que les éducateurs de race blanche (52 % contre 53 %) de dire que les élèves transgenres se sentiraient en sécurité dans leur école, ce pourcentage étant de 32 % seulement chez les répondants autochtones (PNMI).

Par ailleurs, la perception relative à la sécurité du milieu scolaire varie aussi selon les différentes catégories d'emplois. La majorité des gestionnaires croient que leur école constitue un milieu sécuritaire pour les élèves LGB (81 %) et les élèves transgenres (63 %), tandis que 78 % des conseillers et conseillères d'orientation estiment que leur école est un milieu sécuritaire pour les élèves des minorités sexuelles et 57 % soutiennent qu'elle est sécuritaire pour les élèves transgenres, pourcentages qui, dans les deux cas, sont plus élevés que les perceptions des enseignants (71 % quant aux élèves LGB et 52 % quant aux élèves transgenres). Ces statistiques pourraient indiquer que le personnel enseignant est davantage au

FIGURE 4 : CONNAISSANCE D'INCIDENTS HOMOPHOBES, BIPHOBES OU TRANSPHOBES (12 MOIS PRÉCÉDENTS) (% DE OUI)



fait de ce que vivent les élèves LGBTQ au quotidien, étant donné qu'il est plus engagé au jour le jour dans la vie des élèves que les gestionnaires et les conseillers, lesquels sont plus susceptibles d'être appelés à intervenir en cas d'agression physique ou sexuelle.

INCIDENTS DE HARCÈLEMENT À CARACTÈRE HOMOPHOBES, BIPHOBES ET TRANSPHOBES

La figure 4 montre la ventilation en pourcentage des éducatrices et éducateurs au courant de divers incidents d'intimidation

ou de harcèlement à caractère homophobe, biphobe et transphobe dans leur école au cours des 12 mois précédant le sondage. Plus des deux tiers des répondants (67 %) sont au courant d'incidents de harcèlement verbal à l'égard d'élèves LGBTQ (ou d'élèves perçus comme étant LGBTQ). Plus de la moitié (55 %) sont au courant du fait que des élèves LGBTQ sont la cible de rumeurs, alors que 53 % connaissent des élèves LGBTQ faisant l'objet d'exclusion en raison de leur identité de genre ou leur orientation sexuelle, réelle ou perçue. Deux participants sur cinq (43 %) déclarent

être au courant que des élèves sont victimes de cyberintimidation homophobe, biphobe ou transphobe, alors que 33 % connaissent des élèves LGBTQ (ou perçus comme LGBTQ) victimes de violence physique. Près du quart (23 %) sont au courant que des élèves LGBTQ sont victimes de harcèlement sexuel, et un sur cinq (20 %) se dit au courant d'incidents d'humiliation sexuelle en raison de l'identité LGBTQ réelle ou perçue de ces élèves.

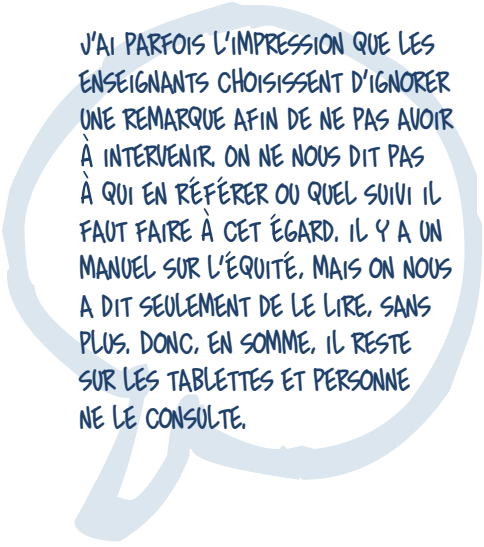
Connaissance d'incidents de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe à l'égard d'élèves

En ce qui a trait aux corrélations bivariées, nous constatons que les éducatrices et éducateurs autochtones (PNMI) sont plus susceptibles (75 %) que les autres participants racialisés (68 %) ou que les participants de race blanche (67 %) d'être au courant d'incidents de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe. Nous observons aussi des différences entre les répondants regroupés selon leurs valeurs et leur confession religieuse personnelle (distincte de celle de leur école). Par exemple, les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont considérablement plus susceptibles (72 %) que ceux qui sont neutres (48 %) ou qui s'y opposent (31 %) d'être au courant de harcèlement verbal à l'égard d'élèves. De plus, les répondants qui se disent affiliés à

une confession religieuse reconnaissant le mariage entre personnes du même sexe sont plus susceptibles d'être au courant d'incidents de harcèlement verbal (87 %) que ceux qui disent n'appartenir à aucune confession religieuse (68 %), que ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés sur la question (66 %) et que ceux dont la confession religieuse s'oppose au mariage entre personnes du même sexe (61 %).

En ce qui concerne la probabilité d'être au courant de cas de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe, il n'y a pas de différence significative entre les éducatrices et éducateurs des écoles où il existe des lignes directrices sur la façon de traiter les cas d'intimidation ou de harcèlement fondé sur l'orientation sexuelle (ci-après « politique contre le harcèlement homophobe ») et ceux des écoles sans une telle politique (69 % et 70 % respectivement). Les répondants qui travaillent dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe se sont ensuite vu demander si, selon eux, ils avaient reçu suffisamment de formation au sujet de cette politique. Les éducatrices et les éducateurs qui disent n'être pas suffisamment outillés ou n'avoir reçu aucune formation quant à la politique sont seulement un peu plus susceptibles de déclarer être au courant que des élèves subissent du harcèlement verbal (80 %), comparativement aux participants qui ont une certaine formation

sur la politique, mais auraient aimé en recevoir davantage (78 %). Cependant, ce pourcentage est considérablement plus bas chez ceux qui travaillent dans une école dotée d'une politique contre le harcèlement homophobe et qui se sentent très bien ou adéquatement outillés pour appliquer cette politique (60 %). Ce nombre inférieur suggère que, si l'adoption d'une politique contre le harcèlement homophobe ne peut réussir à elle seule à faire diminuer le nombre de cas de harcèlement verbal homophobe, biphobe ou transphobe, sa mise en œuvre efficace à laquelle on intègre la formation du personnel peut, par contre, contribuer à y parvenir.



J'AI PARFOIS L'IMPRESSION QUE LES ENSEIGNANTS CHOISSENT D'IGNORER UNE REMARQUE AFIN DE NE PAS AVOIR À INTERVENIR. ON NE NOUS DIT PAS À QUI EN RÉFÉRER OU QUEL SUIVI IL FAUT FAIRE À CET ÉGARD. IL Y A UN MANUEL SUR L'ÉQUITÉ, MAIS ON NOUS A DIT SEULEMENT DE LE LIRE, SANS PLUS. DONC, EN SOMME, IL RESTE SUR LES TABLETTES ET PERSONNE NE LE CONSULTE.

Nous avons constaté des résultats semblables en ce qui concerne les écoles ayant des lignes directrices indiquant au personnel comment traiter les incidents d'intimidation ou de harcèlement fondé sur l'identité de genre ou l'expression de genre (ci-après « politique contre le harcèlement transphobe »). Soixante-huit pour cent (68 %) des éducatrices et éducateurs dont l'école est dotée d'une telle politique sont au courant d'incidents de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe, comparativement à 74 % de ceux qui travaillent dans des écoles qui n'en sont pas dotées. Parmi ceux qui travaillent dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe, mais qui indiquent ne pas être suffisamment outillés ou ne pas être outillés du tout quant à cette politique, 84 % sont au courant de cas de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe, comparativement à 76 % de ceux qui déclarent avoir reçu de la formation, mais auraient aimé en recevoir davantage et à 60 % de ceux ayant indiqué être très bien ou adéquatement outillés. Autrement dit, nous constatons que le pourcentage d'éducatrices et d'éducateurs au courant de cas de harcèlement verbal homophobe, biphobe ou transphobe est significativement plus élevé lorsqu'une politique est mise en place, mais où la formation est insuffisante (84 % contre 74 % des éducatrices et éducateurs employés dans des écoles non dotées de telles politiques). Il s'agit d'une

constatation similaire à celle présentée dans la section précédente au sujet du harcèlement homophobe. En d'autres mots, en ce qui concerne les politiques contre le harcèlement homophobe et contre le harcèlement transphobe, l'adoption de telles politiques et la formation du personnel sur la façon de les mettre en œuvre se traduisent par une diminution du nombre de cas de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe.

Le statut socio-économique (SSE) de l'effectif étudiant de l'école où travaillent les répondants est un facteur lié à la connaissance de cas de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe chez les élèves, mais ce type de harcèlement est perçu par un nombre élevé de participants dans les écoles d'un extrême à l'autre du spectre socio-économique. En général, plus le pourcentage d'élèves issus de ménages à faibles revenus est élevé dans une école, plus les participants déclarent être au courant de cas d'intimidation et de harcèlement verbal. Dans les écoles dont l'effectif est composé de moins de 10 % d'élèves issus de ménages à faibles revenus, 55 % des éducatrices et éducateurs se disent au courant de cas de harcèlement verbal. Ce pourcentage est de 67 % dans les écoles dont 10 % à 24 % des élèves sont issus de ménages à faibles revenus, de 69 % dans les écoles dont 25 % à 49 % des élèves sont issus de ménages à faibles revenus, de 67 % dans les

écoles dont 50 % à 74 % des élèves sont issus de ménages à faibles revenus et de 72 % dans les écoles dont plus de 75 % des élèves sont issus de ménages à faibles revenus.

Contrairement à ce à quoi l'on pourrait s'attendre, la confession religieuse de l'école influe peu sur la connaissance qu'ont les éducateurs et éducatrices de cas de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe chez les élèves, puisque nous avons constaté qu'il n'y a presque pas de différence entre ceux des écoles catholiques (66 %) et ceux des écoles laïques (67 %) à cet égard.

En ce qui concerne les niveaux scolaires, il n'y a qu'une légère variation des pourcentages, à la hausse, entre les niveaux primaire, intermédiaire et secondaire. Près des deux tiers (65 %) des éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles de niveau intermédiaire déclarent être au courant de cas de harcèlement verbal, tandis que ce pourcentage est légèrement inférieur (62 %) chez ceux du niveau primaire et légèrement supérieur chez ceux du niveau secondaire (71 %). Étant donné que les deux tiers des éducateurs des écoles primaires déclarent être au courant de cas de harcèlement verbal, il est évident qu'il existe un besoin vital d'interventions précoces appropriées aux jeunes élèves. Bien que la plupart des élèves du niveau primaire ne soient pas encore conscients de leur propre orientation sexuelle, ils font tout de même

usage d'un langage homophobe, biphobe ou transphobe et contribuent à dicter la conformité aux normes de genre par des remarques au sujet, par exemple, de garçons qui agissent « trop comme des filles » et vice versa.

ON A BESOIN D'ÊTRE MIEUX INFORMÉS À CE SUJET PARCE QU'IL Y A DES ENFANTS ET MÊME DES ADULTES OU DES PARENTS QUI DISENT DES CHOSSES AU SUJET DES GAIS. JE N'AIME PAS ENTENDRE DES PROPOS COMME ÇA, DONC J'AIMERAIS POUVOIR BIEN EN FAIRE PRENDRE CONSCIENCE AUX ENFANTS PENDANT QU'ILS SONT JEUNES... LES ENFANTS ONT BESOIN D'APPRENDRE PLUS TÔT QU'ON NE LE PENSE À VIVRE AVEC LES PERSONNES DE TOUS LES GENRES ET À NE PAS ÊTRE RACISTES.

On suppose souvent qu'il n'est pas pertinent d'aborder la question de la diversité sexuelle dans les premières années scolaires. Pourtant, plusieurs raisons nous incitent à considérer les pratiques inclusives comme pertinentes pour les jeunes élèves. Ainsi, beaucoup d'enfants du niveau primaire ont des parents, des frères, des sœurs ou d'autres personnes chères qui sont LGBTQ ; beaucoup de jeunes élèves transgenres du

niveau primaire ont vivement conscience que leur identité de genre est différente du genre correspondant au sexe qui leur a été assigné à la naissance ; nombre d'élèves préadolescents qui deviendront LGB une fois adultes ressentent déjà de l'attirance pour des personnes de leur propre sexe et internalisent les messages homonégatifs. Enfin, les élèves du primaire en général apprennent déjà à un jeune âge à pratiquer le harcèlement homophobe, biphobe et transphobe comme s'il s'agissait d'un amusement banal de cour d'école. Par exemple, il y a peu de différence entre les répondants des écoles primaires et secondaires qui déclarent être au courant de harcèlement physique ciblant les garçons qui agissent « trop comme des filles » (53 % au primaire contre 54 % au secondaire), les filles qui agissent « trop comme des garçons » (29 % contre 34 %) ou les élèves dont les vêtements sont non conformes à leur genre (24 % contre 26 %). L'écart est encore plus faible en ce qui concerne les remarques négatives liées au genre : au niveau primaire, 70 % des éducateurs et éducatrices disent entendre des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » (par rapport à 69 % au secondaire) et 54 %, des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons » (par rapport à 56 % au secondaire). Toujours au primaire, même si seulement 10 % des éducatrices et éducateurs indiquent être au courant de harcèlement verbal ou physique subi par des élèves parce qu'ils sont LGB,

comparativement à 43 % des participants qui travaillent dans des écoles secondaires, il y en a 28 % (contre 55 % au secondaire) qui indiquent entendre au moins chaque semaine des élèves proférer des remarques homonégatives comme « c'est vraiment gai ». Seulement 24 % des éducatrices et éducateurs déclarent n'avoir jamais entendu de telles remarques (par rapport à 8 % de ceux du secondaire).

Connaissance d'incidents de harcèlement physique à caractère homophobe, biphobe ou transphobe à l'égard d'élèves

Bien qu'il n'y ait pas de différence entre les hommes et les femmes cisgenres quant au fait d'être au courant d'incidents de harcèlement verbal à caractère homophobe, biphobe ou transphobe (le même pourcentage d'hommes et de femmes cisgenres [68 %] indiquent en avoir eu connaissance à un moment donné), les transgenres sont beaucoup moins susceptibles d'être au courant de ce type d'incidents (35 %). En ce qui concerne le harcèlement physique, les hommes cisgenres (43 %) sont plus susceptibles que les femmes cisgenres (30 %) d'être au courant d'incidents de violence physique à caractère homophobe, biphobe ou transphobe, les répondants transgenres étant encore une fois peu nombreux à se dire au courant de tels incidents (13 %). (Les hommes cisgenres sont aussi beaucoup plus susceptibles [32 %] que les

femmes cisgenres [21 %] et les transgenres [11 %] de savoir que des élèves sont victimes de violence physique parce qu'ils sont perçus comme LGB.)

La connaissance d'incidents de harcèlement physique subi par des élèves varie également en fonction de l'identité personnelle et des croyances de l'éducateur ou de l'éducatrice, de l'existence d'une politique à l'école, ainsi que du contexte communautaire et de la composition de l'effectif de l'école.

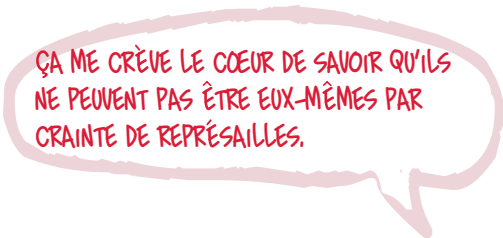
Les éducatrices et éducateurs racialisés sont plus susceptibles (40 %) que ceux qui s'identifient comme Blancs (33 %) ou comme Autochtones (PNMI) (29 %) de déclarer être au courant de cas de harcèlement physique à caractère homophobe, biphobe ou transphobe. Ceux et celles qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont également plus susceptibles d'être au courant de tels cas de harcèlement physique (36 %) ; le pourcentage est moins élevé chez ceux qui se disent neutres (24 %) ou opposés aux pratiques d'éducation inclusive des personnes LGBTQ (14 %).

De plus, l'identification personnelle à une confession religieuse a un certain effet sur le fait d'être au courant d'incidents de harcèlement physique à caractère homophobe, biphobe ou transphobe. Plus du tiers (35 %) des éducatrices et éducateurs qui ne s'identifient à aucune

confession religieuse indiquent être au courant de cas de harcèlement physique. Chez ceux et celles qui déclarent s'identifier à une confession religieuse précise, on note à cet égard différents degrés de connaissance qui varient en fonction du point de vue de la confession religieuse en question au sujet du mariage ou de l'union de personnes du même sexe. Ainsi, l'éducatrice ou l'éducateur qui adhère à une confession religieuse qui reconnaît officiellement le mariage entre personnes du même sexe est plus susceptible d'être au courant de cas de harcèlement physique (46 %) que celui ou celle d'une confession religieuse ayant des points de vue mitigés (33 %) sur la question ou qui s'y oppose ouvertement (29 %). C'est chez les éducateurs qui disent s'identifier à une confession religieuse, mais qui ne la précisent pas qu'on retrouve le pourcentage le plus bas (26 %) de personnes au courant d'incidents de harcèlement physique à caractère homophobe, biphobe ou transphobe. Ces constatations pourraient s'expliquer par l'influence des convictions religieuses à la fois sur l'attention portée à l'existence de ce type de violence et sur l'inclination à la qualifier d'homophobe, de transphobe ou de biphobe.

Fait intéressant, cependant, le fait qu'une école se rattache à une confession religieuse ou qu'il s'agisse d'une école laïque n'influe pas en réalité sur la connaissance de cas de harcèlement physique homophobe,

biphobe ou transphobe, puisque 32 % des éducateurs des écoles catholiques disent avoir eu connaissance de cas de harcèlement physique, comparativement à 34 % des éducatrices et éducateurs des écoles laïques.



ÇA ME CRÈVE LE CŒUR DE SAVOIR QU'ILS
NE PEUVENT PAS ÊTRE EUX-MÊMES PAR
CRAINTE DE REPRÉSAILLES.

Connaissance d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'orientation sexuelle

L'existence d'une politique contre le harcèlement homophobe dans l'école influe également sur la connaissance d'incidents de harcèlement physique, et comme c'est le cas du harcèlement verbal, le niveau de formation reçue au sujet de la politique est révélateur de la connaissance de tels incidents. Ainsi, l'existence d'une politique contre le harcèlement homophobe n'a pas entraîné de résultats significativement différents quant à la connaissance de cas de harcèlement physique à caractère homophobe (dans les écoles dotées d'une politique, 35 % des éducatrices et éducateurs rapportent en avoir eu connaissance, comparativement à 37 % dans les écoles non dotées d'une telle politique). Dans les écoles dotées d'une politique, les éducatrices et éducateurs ayant indiqué avoir reçu une

formation insuffisante ou aucune formation au sujet de la politique (38 %), ou avoir aimé en recevoir davantage (39 %) déclarent dans une proportion légèrement supérieure être au courant d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'orientation sexuelle. Les éducatrices et éducateurs qui se disent très bien ou adéquatement outillés au sujet de la politique rapportent dans la proportion la plus faible (31 %) qu'ils sont au courant d'incidents de harcèlement physique. Puisqu'il est improbable que la formation sur la politique et sur le harcèlement physique entraîne un relâchement de l'attention à l'existence de ce type de harcèlement, ce résultat suggère que la formation entraîne une réduction du nombre d'incidents de ce type de harcèlement.

IL Y A DE L'AMÉLIORATION CHEZ CERTAINS ENSEIGNANTS EN CE QUI A TRAIT À LEUR FAÇON DE TRAITER LES PROBLÈMES DE HARCÈLEMENT HOMOPHOBES ET TRANSPHOBES. À MON ÉCOLE, NOUS AVONS UNE AGH ACTIVE ET SES MEMBRES TRAVAILLENT À LA MISE SUR PIED D'ACTIVITÉS VISANT À INFORMER À LA FOIS LE PERSONNEL ET LES ÉLÈVES. JE CROIS QUE LE PERSONNEL A BESOIN DE PLUS DE FORMATION INTENSIVE AU SUJET DES QUESTIONS LGBTQ. IL Y AURA AINSI PLUS D'ENSEIGNANTS SUFFISAMMENT À L'AISE DE S'ATTAQUER AU HARCÈLEMENT HOMOPHOBES ET TRANSPHOBES DANS LEUR CLASSE ET DANS LES ESPACES COMMUNS DE L'ÉCOLE.

Connaissance d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'identité et l'expression de genre.

La situation va dans le même sens en ce qui concerne les politiques contre le harcèlement transphobe. On ne remarque pas d'association significative entre l'existence d'une telle politique et la proportion d'éducateurs et d'éducatrices au courant d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'identité ou l'expression de genre (dans les écoles dotées d'une politique, 35 % des éducateurs rapportent du harcèlement physique, comparativement à 37 % dans les écoles qui n'en sont pas dotées). Encore une fois, la différence se manifeste dans le caractère suffisant de la formation. Les éducateurs qui s'estiment adéquatement outillés, mais qui auraient aimé recevoir davantage de formation déclarent dans une plus grande proportion être au courant d'incidents de harcèlement physique (44 %), suivis de ceux qui indiquent avoir reçu une formation insuffisante ou ne pas en avoir reçu du tout (38 %). Le pourcentage le plus bas de répondants au courant de harcèlement physique fondé sur l'identité et l'expression de genre se trouve chez ceux se disant très bien ou adéquatement outillés sur la politique de l'école (31 %). Et ici encore, comme c'est le cas du harcèlement physique fondé sur l'orientation sexuelle et le harcèlement verbal fondé sur l'orientation sexuelle et sur l'identité de genre, ce faible pourcentage suggère que la mise en œuvre efficace d'une politique à cet égard, jumelée

à la formation approfondie du personnel, se solde par une diminution du nombre de cas de harcèlement physique fondé sur l'identité et l'expression de genre.

La situation géographique et la composition démographique de l'école contribuent aussi au fait que les éducatrices et éducateurs puissent être au courant d'incidents de harcèlement physique. En fait, l'emplacement de l'école peut avoir un impact aussi grand que la composition démographique sur la connaissance d'incidents de harcèlement physique. Les éducatrices et éducateurs des écoles situées dans de petites villes et de petites communautés sont plus susceptibles de déclarer être au courant d'incidents de harcèlement physique que ceux des écoles situées dans des villes ou des banlieues (39 % par rapport à 31 %) ou dans les petites communautés éloignées, les régions rurales éloignées, les réserves autochtones ou les bases militaires (27 %).

La composition socio-économique et démographique de l'effectif étudiant, y compris la tranche de revenus des ménages d'où viennent les élèves, la composition raciale et le niveau scolaire constituent autant de facteurs qui influent sur la connaissance d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre. Plus le niveau de revenus des ménages dont font partie les élèves de l'école est bas, plus ses éducatrices et éducateurs se disent au courant

d'incidents de ce type. Lorsque l'école accueille moins de 10 % d'élèves issus de ménages à faibles revenus, 21 % des éducatrices et éducateurs déclarent en avoir connaissance ; ce pourcentage passe à 35 % dans les écoles dont 10 % à 24 % des élèves sont issus de ménages à faibles revenus et à 36 % dans les écoles dont 25 % à 49 % des élèves sont issus de ménages à faibles revenus. Lorsque 50 % et plus des élèves sont issus de ménages à faibles revenus, 40 % des éducatrices et éducateurs déclarent être au courant d'incidents de harcèlement physique fondé sur l'identité sexuelle et de genre.

En outre, le pourcentage d'éducatrices et d'éducateurs au courant d'incidents de harcèlement physique subi par les élèves augmente entre les niveaux primaire, intermédiaire et secondaire. Plus du quart (27 %) des enseignants au niveau primaire, près du tiers (31 %) au niveau intermédiaire et 38 % au niveau secondaire indiquent être au courant d'incidents de harcèlement physique. Encore une fois, étant donné que plus du quart des enseignants du niveau primaire rapportent du harcèlement physique fondé sur l'identité sexuelle, l'identité de genre et l'expression de genre, il y a un besoin évident d'interventions appropriées aux élèves des petites classes.

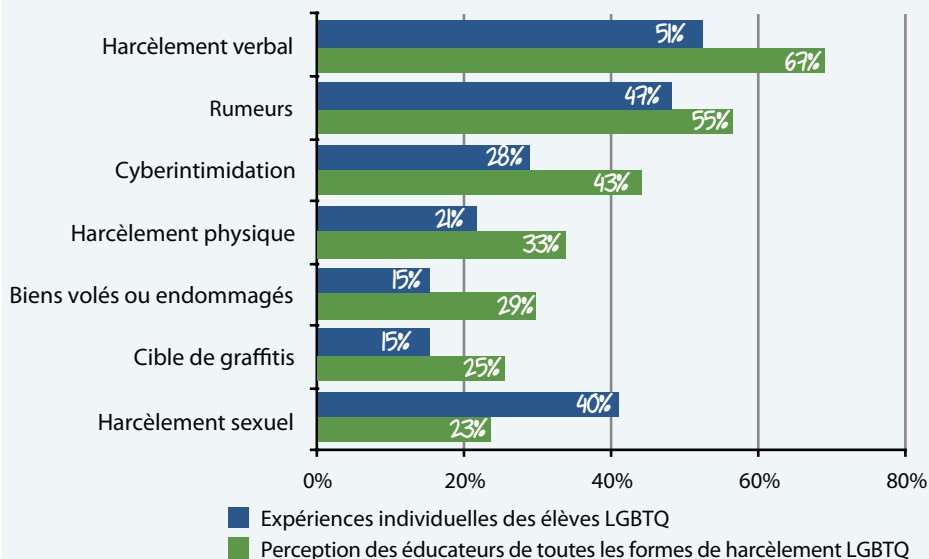
Nous avons dit précédemment que l'identité sexuelle et de genre de l'éducateur ou de l'éducatrice influe sur sa perception de l'école comme étant un milieu sécuritaire pour les élèves LGBTQ, et que les éducatrices

et éducateurs LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles de considérer leur école comme non sécuritaire pour les élèves LGBTQ. Nous avons également constaté que l'identité sexuelle et de genre de l'éducateur a une incidence sur le degré d'attention qu'il porte au harcèlement dans son école. Étant donné qu'ils se sentent interpellés personnellement par le problème et qu'il est fort probable que des élèves se confient à eux au sujet du harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles que leurs homologues hétérosexuels cisgenres d'être au courant de harcèlement à caractère homophobe et transphobe. À cet égard, 80 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ, comparativement à 64 % des participants hétérosexuels cisgenres, indiquent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves LGBTQ ou perçus comme tels. L'écart persiste entre les éducatrices et éducateurs LGBTQ et les hétérosexuels cisgenres en ce qui concerne la connaissance d'incidents de violence physique (50 % contre 29 %). La tendance se maintient pour d'autres incidents de harcèlement et d'intimidation. Par conséquent, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont beaucoup plus nombreux que les éducateurs hétérosexuels cisgenres à déclarer qu'ils sont au courant d'incidents où des élèves ont été exclus (70 % contre 49 %), ont été la cible de rumeurs (68 % contre 52 %), ont fait l'objet de tags ou de graffitis publics

(41 % contre 21 %), ont vu leur identité LGBTQ dévoilée par autrui à l'école (40 % contre 20 %), ont été harcelés sexuellement parce qu'ils étaient LGBTQ ou perçus comme tels (34 % contre 20 %).

Ces résultats ne sont pas directement comparables à ceux de l'enquête sur le climat scolaire menée auprès d'élèves du secondaire (Taylor et Peter, 2011) qui visait à cerner les expériences de harcèlement vécues individuellement par les élèves LGBTQ et non leurs perceptions des expériences vécues par tous les élèves LGBTQ. Il est à noter, toutefois, que certains enseignants sont au courant de toutes les formes de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe rapportées par les élèves dans cette enquête. À juste titre, la probabilité qu'ils soient au courant qu'un élève LGBTQ a subi les diverses formes de harcèlement tend à être légèrement supérieure à celle qu'un élève LGBTQ indique avoir subi ces formes de harcèlement. Elle ne s'applique toutefois pas au harcèlement sexuel, auquel cas la tendance s'inverse : 40 % des élèves LGBTQ déclarent avoir subi du harcèlement sexuel, mais seulement 23 % des éducatrices et éducateurs disent avoir été au courant d'un incident de harcèlement sexuel impliquant un élève (voir la figure 5). Cela pourrait indiquer que les élèves LGBTQ et leurs pairs hétérosexuels cisgenres ne parlent pas d'incidents de harcèlement sexuel des élèves LGBTQ aux enseignants, aux conseillers ou à la direction de l'école.

FIGURE 5 : PERCEPTION DES EXPÉRIENCES DE HARCÈLEMENT SELON LES ÉDUCATRICES ET LES ÉDUCATEURS ET SELON LES ÉLÈVES LGBTQ



HARCÈLEMENT DES ÉLÈVES PERÇUS COMME LGBTQ ET DES ÉLÈVES HÉTÉROSEXUELS

Les incidents d'intimidation à caractère homophobe, biphobe ou transphobe ne se limitent pas aux élèves ouvertement LGBTQ, puisque 50 % des éducatrices et éducateurs indiquent être au courant que des élèves subissent du harcèlement verbal parce qu'ils sont perçus comme LGB et que 23 % disent savoir que des élèves subissent du harcèlement physique. En outre, 35 %

indiquent être au courant que des élèves hétérosexuels sont victimes de harcèlement homophobe. (Il est vraisemblable qu'il y ait parmi les élèves hétérosexuels des élèves LGBTQ qui n'ont pas encore dévoilé leur identité et qui sont perçus comme hétérosexuels.)

C'est en Ontario que le pourcentage d'éducatrices et d'éducateurs au courant d'incidents de ce genre est le plus élevé : 56 % des répondants ont indiqué être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par

des élèves perçus comme LGBTQ et 42 % sont au courant de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. Au deuxième rang se trouve la Colombie-Britannique, où 47 % des répondants disent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGBTQ et où 34 % des répondants sont au courant de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. Dans les provinces de l'Atlantique et au Québec, 45 % des éducatrices et éducateurs se disent au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGBTQ et 31 %, de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. Au Manitoba, 40 % des éducatrices et éducateurs déclarent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGBTQ et 29 %, de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. En Alberta et en Saskatchewan, 34 % des éducatrices et éducateurs disent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGBTQ et 24 %, de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. Dans les territoires (Nunavut, Territoires du Nord-Ouest et Yukon) et au Labrador, nous avons constaté que 41 % des éducatrices et éducateurs mentionnent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGBTQ et 25 %, de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. Comme l'a souligné l'enquête sur le climat scolaire menée auprès

des élèves du secondaire, dans une école donnée, il peut y avoir en réalité davantage d'élèves hétérosexuels que d'élèves LGBTQ qui subissent du harcèlement à caractère homophobe, biphobe ou transphobe, car le nombre des élèves hétérosexuels dépasse celui des élèves LGBTQ dans une proportion de 10 à 1. Bien qu'elles ne témoignent pas du degré de gravité du harcèlement, de son ampleur, ni de son impact, ces statistiques suggèrent que les autorités scolaires et les éducateurs et éducatrices devraient aborder cette question dans leurs pratiques et leur développement professionnels.

Lorsque nous examinons les niveaux scolaires, nous constatons une augmentation générale du harcèlement entre les années du primaire et celles du secondaire. En ce qui concerne le niveau primaire (prématernelle à 4^e année), nous avons constaté un pourcentage moins élevé, mais tout de même considérable d'éducateurs et d'éducatrices au courant d'incidents de harcèlement : 37 % déclarent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGBTQ et 29 %, de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. Le pourcentage d'éducatrices et éducateurs au courant d'incidents de harcèlement s'élève au niveau intermédiaire (5^e à 8^e année) : 47 % se disent au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGBTQ et 33 %, de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels. Au secondaire

(9^e à 12^e année), 57 % des éducatrices et éducateurs rapportent être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par des élèves perçus comme LGB et 38 %, de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels.

L'identité personnelle de l'éducateur ou de l'éducatrice et sa fonction au sein de l'école influent aussi sur sa connaissance de ces types de harcèlement à l'école. Par exemple, les enseignantes et les enseignants qui s'identifient comme LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres d'être au courant de cas d'élèves qui subissent du harcèlement verbal parce qu'ils sont perçus comme LGBTQ (68 % contre 45 % des éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres). De la même façon, le pourcentage d'enseignantes et enseignants LGBTQ au courant du fait que des élèves hétérosexuels subissent du harcèlement homophobe est plus élevé (45 %) que celui des enseignantes et enseignants hétérosexuels cisgenres (33 %). Nous relevons également des différences liées à l'identité raciale, puisque 38 % des éducatrices et éducateurs autochtones (PNMI) et 36 % de ceux qui sont de race blanche déclarent être au courant d'incidents de harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels, comparativement à 26 % des éducateurs ayant une identité racialisée. Les conseillers et conseillères d'orientation indiquent, dans la plus grande proportion, être au courant d'incidents de

harcèlement homophobe subi par des élèves hétérosexuels (52 %), suivis des enseignants (34 %) et des gestionnaires et du personnel non enseignant (33 %).

Les croyances personnelles de l'éducateur au sujet de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ influent aussi sur son niveau de connaissance de cas de harcèlement à caractère homophobe, biphobe et transphobe. Les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont en outre beaucoup plus susceptibles d'être au courant d'incidents de harcèlement verbal subi par les élèves perçus comme LGBTQ (56 %, contre 17 % de ceux qui sont neutres par rapport à ce type d'éducation et 21 % de ceux qui s'y opposent) et de harcèlement verbal homophobe subi par des élèves hétérosexuels (40 %, contre 12 % de ceux qui sont neutres et 7 % chez ceux qui s'y opposent). Les pourcentages beaucoup plus faibles chez les éducatrices et éducateurs qui n'appuient pas l'éducation inclusive des personnes LGBTQ peuvent s'expliquer notamment par un manque de volonté de reconnaître un problème qu'ils ne veulent pas aborder.

Enfin, la moitié (50 %) des participants sont aussi au courant d'incidents de harcèlement verbal visant des garçons qui agissent « trop comme des filles » et 30 %, d'incidents visant des filles qui agissent « trop comme des garçons ». En outre, 22 % des

éducatrices et éducateurs déclarent être au courant de cas où des garçons ont été victimes de violence physique pour avoir agi « trop comme des filles », tandis que 13 % sont au courant d'occasions où des filles ont subi de l'intimidation physique pour avoir agi « trop comme des garçons ».

JE PENSE À UN GARÇON DE 4^E ANNÉE
QUI PORTAIT DU VERNIS À ONGLES
ET DONT LES AUTRES ÉLÈVES SE
MOQUAIENT EN LE TRAITANT DE GAI.
LA DIRECTRICE S'EST RENDUE DANS
TOUTES LES CLASSES POUR EXPLIQUER
QU'ON NE DOIT PAS EMPLOYER CE MOT
DE FAÇON PÉJORATIVE ET TOUS LES
ENSEIGNANTS DU SEXE MASCULIN SE
SONT CONCERTÉS POUR PORTER DU
VERNIS À ONGLES À L'ÉCOLE.

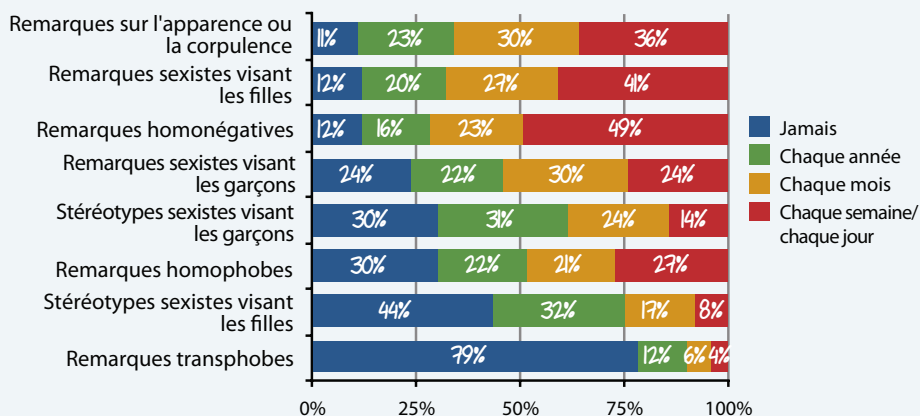
Ces pourcentages sont indicateurs de la culture de régulation du genre par les élèves qui a été décrite par de nombreux chercheurs (p. ex., Pascoe, 2007 ; Short, 2013) et dans laquelle les élèves hétérosexuels lancent fréquemment des accusations et des insultes homophobes, biphobes ou transphobes pour imposer un système de conformité rigide de genre, ce qui incite tous les autres à se conformer aux attentes liées au genre afin d'éviter d'être stigmatisés en tant que gais.

LANGAGE HOMOPHOB ET HOMONÉGATIF

Près de la moitié (49 %) des éducatrices et éducateurs déclarent entendre des remarques homonégatives comme « C'est vraiment gai » au moins chaque semaine dans leur école (voir la figure 6). Seulement 12 % des participants indiquent ne jamais entendre de telles remarques. Bien que les élèves LGBTQ représentent une portion minoritaire de tout effectif scolaire, les éducatrices et éducateurs entendent des remarques homonégatives plus fréquemment encore que des remarques sexistes ou portant sur la taille, le poids ou l'apparence corporelle.

Comme c'est le cas des autres indicateurs de leur connaissance de cas de harcèlement des élèves LGBTQ ou de leur sensibilisation à leur sécurité, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles que leurs homologues hétérosexuels cisgenres (56 % contre 47 %) de déclarer entendre des remarques homonégatives au moins chaque semaine dans leur école. En ce qui concerne le fait d'entendre de telles remarques au moins chaque semaine, il n'y a presque pas de différence entre les hommes cisgenres (50 %), les femmes cisgenres (49 %) et les participants transgenres (48 %). Les répondants faisant partie d'un groupe racialisé (74 %) sont même plus susceptibles d'indiquer qu'ils entendent des remarques comme « C'est vraiment gai ».

FIGURE 6 : FRÉQUENCE DES REMARQUES DE LA PART DES ÉLÈVES



Le pourcentage est nettement inférieur à la fois pour les participants de race blanche (48 %) et les Autochtones (PNMI) (47 %). Les éducateurs employés pour une durée déterminée, les temporaires ou occasionnels et les suppléants sont un peu plus susceptibles de mentionner qu'ils entendent des remarques homonégatives (58 %) que les répondants ayant un poste permanent (48 %), peut-être parce que les élèves ont tendance à ne pas surveiller leurs paroles en leur présence.

Les éducatrices et éducateurs des écoles situées dans de petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires sont les plus susceptibles d'entendre

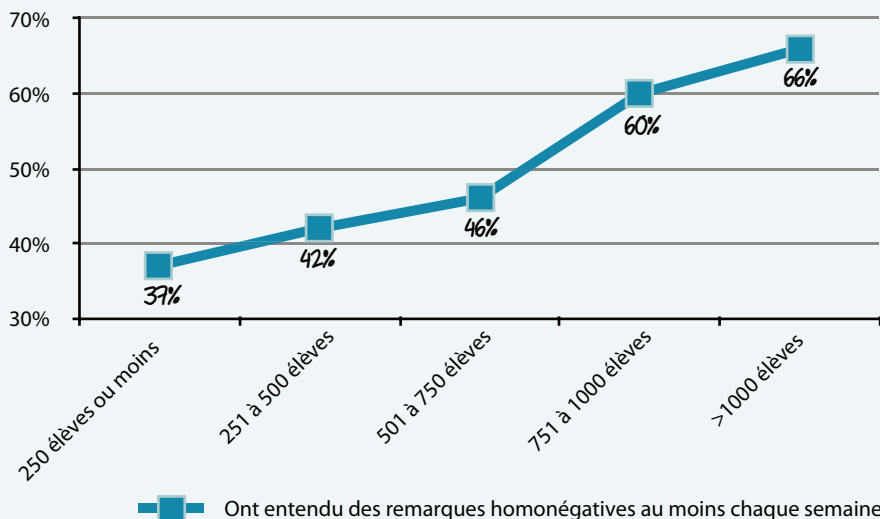
des remarques homonégatives au moins chaque semaine (57 %) ; ils sont suivis de ceux des villes ou des banlieues (52 %), puis de ceux des petites villes et des petites communautés qui sont, eux, les moins susceptibles d'en entendre (43 %). Seulement le quart (26 %) des éducatrices et éducateurs des écoles francophones indiquent entendre des remarques comme « C'est vraiment gai » ou « T'es gai » au moins chaque semaine dans leur école, comparativement à 54 % chez ceux des écoles anglophones ou à 51 % chez ceux des écoles dont la langue d'enseignement est l'anglais et le français. Les résultats montrent aussi que le nombre d'enseignants qui déclarent entendre des remarques homonégatives augmente en

fonction de la taille de l'école. Comme on peut le voir à la figure 7, un peu plus du tiers (37 %) des éducatrices et éducateurs dans les écoles de moins de 250 élèves indiquent entendre à l'école des remarques comme « C'est vraiment gai » au moins chaque semaine, comparativement à 66 % des éducateurs dans les écoles de plus de 1000 élèves. Enfin, les éducatrices et éducateurs au secondaire sont ceux qui déclarent dans la plus grande proportion entendre des remarques homonégatives au moins chaque semaine (61 %), suivis de ceux du niveau intermédiaire (46 %) et de ceux du niveau primaire (35 %).

Il y a seulement une petite différence entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques (54 %) et ceux des écoles laïques (49 %).

Plus du quart (27 %) des participants disent entendre des remarques homophobes comme « tapette » ou « gouine » au moins chaque semaine dans leur école. Comme pour les remarques homonégatives, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles de déclarer entendre des remarques homophobes (34 %) que les répondants hétérosexuels cisgenres (25 %). Bien que, chez les éducatrices et éducateurs de différentes identités racialisées ou

FIGURE 7 : FRÉQUENCE DES REMARQUES HOMONÉGATIVES (SELON LA TAILLE DE L'ÉCOLE)



ethniques, l'écart ne soit pas tellement grand entre ceux qui entendent des remarques homophobes et ceux qui entendent des remarques homonégatives comme « C'est vraiment gai », les participants de ce groupe (38 %) sont encore plus susceptibles que les éducateurs de race blanche (27 %) ou les participants autochtones (PNMI) (32 %) de déclarer entendre des remarques comme « tapette » ou « gouine » au moins chaque semaine. On peut supposer que les expériences qu'ils ont eux-mêmes vécues rendent les éducatrices et éducateurs racialisés plus sensibles à certaines autres formes de langage discriminatoire, ou qu'ils sont plus susceptibles d'enseigner dans des écoles où l'on fait davantage usage d'un langage homophobe. (Toutefois, ni l'une ni l'autre de ces suppositions ne peut expliquer pourquoi les enseignants racialisés déclarent entendre plus de propos hostiles que les éducatrices et éducateurs autochtones [PNMI]. Les questions de ce type seront examinées dans l'analyse des données qualitatives.)

Les éducatrices et éducateurs employés pour une durée déterminée, les temporaires ou occasionnels et les suppléants sont plus susceptibles (37 %) que les employés permanents (26 %) d'entendre les élèves faire des remarques homophobes au moins chaque semaine (encore une fois, peut-être parce que les élèves ont moins de scrupules à faire de tels commentaires en leur présence).

Il existe une corrélation entre la taille de l'école et le fait pour les participants d'entendre des remarques homophobes de la part des élèves au moins chaque semaine : plus l'école est grande, plus il est probable que les éducatrices et éducateurs entendent des remarques homophobes au moins chaque semaine. Par exemple, 19 % des éducateurs travaillant dans une école de 250 élèves et moins disent entendre des remarques homophobes au moins chaque semaine ; ce pourcentage est de 21 % dans les écoles comptant entre 251 et 500 élèves, de 25 % dans celles comptant entre 501 et 750 élèves, et de 38 % dans les écoles comptant 751 à 1000 élèves et dans celles de plus de 1000 élèves.

On remarque une légère différence seulement dans la proportion d'éducatrices et éducateurs qui entendent des propos homophobes au moins chaque semaine dans les écoles catholiques (33 %) comparativement à ceux des écoles laïques (27 %).

L'usage de remarques et de propos homophobes a été mentionné à tous les niveaux scolaires, les taux les plus élevés étant rapportés au secondaire (ces résultats se démarquent par rapport aux constatations de la recherche sur l'intimidation selon laquelle les comportements d'intimidation tendent à atteindre leur fréquence la plus élevée au niveau intermédiaire pour diminuer par la suite). Au niveau primaire, 17 % des éducatrices et éducateurs disent entendre des remarques

homophobes au moins chaque semaine à l'école. C'est le cas de 25 % des éducateurs au niveau intermédiaire. C'est au secondaire qu'on retrouve le pourcentage le plus élevé d'éducatrices et éducateurs ayant entendu des remarques homophobes au moins chaque semaine (37 %). Il convient de noter que le langage homophobe est plutôt répandu, même au niveau primaire ; seulement 42 % des éducatrices et éducateurs à ce niveau déclarent n'avoir jamais entendu de remarques homophobes.

Étant donné qu'il est peu probable que les élèves emploient un langage offensant à portée de voix des adultes, il n'est peut-être pas surprenant que les statistiques soient dans l'ensemble moins élevées que celles obtenues dans le cadre de l'enquête sur le climat scolaire, où 92 % des élèves avaient dit entendre « C'est vraiment gai » au moins chaque semaine et où 79 % d'entre eux entendaient des remarques comme « tapette » ou « gouine ». Cette disparité souligne le besoin de rappeler que l'évaluation des adultes en ce qui a trait au climat scolaire pour les élèves LGBTQ peut être trop optimiste si elle se base uniquement sur leurs propres observations.

LANGAGE TRANSPHOBES ET TRANSNÉGATIF

Néanmoins, l'usage de remarques transphobes, comme traiter un autre élève de « travelo » ou de « travesti », semble moins fréquent à l'école. Seulement 4 % des

éducatrices et éducateurs disent entendre des remarques de ce genre au moins chaque semaine et 79 %, ne jamais en entendre. Toutefois, les remarques négatives fondées sur l'expression de genre sont davantage répandues. En particulier, 14 % des éducatrices et éducateurs déclarent entendre au moins chaque semaine à l'école des remarques négatives au sujet d'un garçon qui agit « trop comme une fille » et 8 %, des remarques au sujet d'une fille qui agit « trop comme un garçon ». Là encore, les répondantes et répondants LGBTQ (22 %) sont plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres (13 %) d'indiquer qu'ils entendent des remarques au sujet d'un garçon qui agit « trop comme une fille ». Ils déclarent aussi entendre plus fréquemment que leurs collègues hétérosexuels cisgenres (12 % contre 6 %) des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons ».

Les répondantes et répondants transgenres sont beaucoup plus susceptibles de déclarer qu'ils entendent des remarques négatives au sujet de l'expression de genre. Trente-cinq pour cent (35 %) indiquent qu'ils entendent chaque semaine des remarques au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » (contre 14 % pour les femmes cisgenres et 13 % pour les hommes cisgenres), et 36 %, des remarques au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons » (contre 7 % pour les femmes cisgenres et 7 %

pour les hommes cisgenres). Cela pourrait être attribuable au fait que les élèves lancent davantage de remarques de ce genre en présence d'éducateurs ou éducatrices transgenres ou que ces derniers perçoivent des remarques auxquelles les éducatrices et éducateurs cisgenres ne font pas attention.

Les participants de groupes racialisés sont également plus susceptibles que les Blancs ou que les Autochtones (PNMI) d'entendre des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles », et ce, malgré un écart plutôt faible (22 %, contre 14 % pour les Blancs et 15 % pour les Autochtones). Il n'y a pas de différence significative au sein des groupes identitaires quant au fait d'entendre des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons » (7 % pour les Blancs contre 9 % pour les Autochtones et 8 % pour les participants racialisés.)

Les éducatrices et éducateurs employés pour une durée déterminée, les temporaires ou occasionnels et les suppléants (23 %) sont plus susceptibles que ceux ayant la permanence (13 %) de déclarer entendre chaque jour ou chaque semaine des élèves lancer des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles ». Bien que les pourcentages soient inférieurs en ce qui concerne les remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons », la situation d'emploi est aussi liée à la probabilité d'entendre de telles remarques

chez les élèves (11 % pour les éducateurs employés pour une durée déterminée, les temporaires ou occasionnels et les suppléants contre 7 % pour les permanents).

De la même façon, davantage de répondants disent entendre chaque jour ou chaque semaine des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » s'ils appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (16 %, contre 5 % chez ceux qui sont neutres par rapport à la question et 3 % pour ceux qui s'y opposent), ce qui pourrait s'expliquer par leur plus grande sensibilisation à ces questions. Cependant, les éducatrices et éducateurs sont seulement un peu plus susceptibles que les autres répondants d'entendre chaque jour ou chaque semaine des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons » s'ils appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (8 %) que s'ils sont neutres par rapport à la question (3 %) ou qu'ils s'y opposent (5 %).

L'existence d'une politique contre le harcèlement transphobe dans l'école est associée à un nombre inférieur de cas relatifs à des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » (11 % chaque semaine ou chaque jour, contre 19 % chaque semaine ou chaque jour dans les écoles qui ne sont pas dotées d'une telle politique) et de cas relatifs à des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons »

(5 % chaque semaine ou chaque jour, contre 11 % chaque semaine ou chaque jour dans les écoles qui ne sont pas dotées d'une telle politique). De surcroît, nous avons constaté que les éducatrices et éducateurs qui disent avoir reçu suffisamment de formation au sujet de l'application de la politique sont moins susceptibles d'entendre des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » (6 % de ceux qui se disent très bien ou adéquatement outillés contre 26 % de ceux qui disent n'avoir reçu aucune formation) ou au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons » (4 % de ceux qui se disent très bien ou adéquatement outillés contre 14 % de ceux qui disent n'avoir reçu aucune formation). Comme c'est le cas des données traitées précédemment, ces statistiques sont indicatrices de l'efficacité d'une telle politique lorsqu'on la jumelle à de la formation.

On ne note pas de différence entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques quant aux remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » (14 % des répondants de chacun de ces groupes disent en entendre chaque jour ou chaque semaine). Quant au fait d'entendre des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons », on ne note qu'une légère différence entre les répondants des écoles catholiques et des écoles laïques (9 % chez les éducatrices et

éducateurs des écoles catholiques et 7 % chez ceux et celles des écoles laïques).

La différence la plus notable en ce qui concerne le fait d'entendre des remarques négatives à l'école se manifeste dans le contexte sociodémographique de l'école. Ainsi, plus le pourcentage d'élèves issus de ménages à faibles revenus est élevé, plus il y a d'éducatrices et éducateurs qui disent entendre chaque jour ou chaque semaine des élèves faire des remarques négatives au sujet du comportement lié au genre d'autres élèves. Dans les écoles ayant moins de 10 % d'élèves issus de familles à faibles revenus, moins d'un enseignant ou enseignante sur dix déclare entendre des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » (8 %) ou de filles qui agissent « trop comme des garçons » (4 %). Toutefois, dans les écoles dont 75 % ou plus des élèves sont issus de ménages à faibles revenus, 28 % des enseignants indiquent entendre des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » et 14 %, des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons ». On peut supposer que les élèves issus de familles plus à l'aise financièrement sont plus libres de manifester leur expression de genre que ceux de familles à faibles revenus, ou encore que les élèves issus de familles à faibles revenus remettent plus fréquemment en question les conventions de genre et,

ce faisant, suscitent chez les autres des remarques visant la régulation du genre.

Les réponses des participants ne révèlent que des différences minimales entre les niveaux scolaires. Chez les éducatrices et éducateurs du niveau primaire, le tiers (33 %) indiquent ne jamais entendre de remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles », comparativement à 31 % aux niveaux intermédiaire et secondaire. De même, près de la moitié (46 %) des éducatrices et éducateurs du niveau primaire disent ne jamais entendre de remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons », comparativement à 45 % de ceux des niveaux intermédiaire et secondaire. Le peu de différences entre les niveaux scolaires met une fois de plus en évidence l'importance de prêter attention aux questions d'expression du genre dès le niveau primaire.

ESTIMATIONS GÉNÉRALES DE L'USAGE DE PROPOS OFFENSANTS PAR LES ÉLÈVES ET LE PERSONNEL

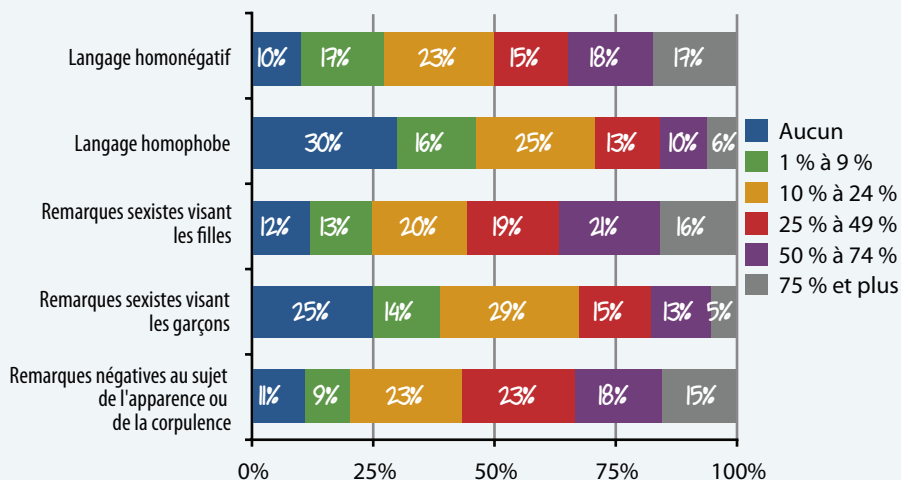
Nous avons demandé à tous les participants d'indiquer le pourcentage approximatif d'élèves qui font usage de mots offensants, qu'il s'agisse de remarques homonégatives, homophobes, sexistes, transphobes ou portant sur l'apparence ou la corpulence d'une personne. Par exemple, les éducatrices et éducateurs déclarent que

près du tiers des élèves font des remarques homonégatives (33 %), des remarques sexistes visant les filles (34 %) et des remarques négatives sur la corpulence ou l'apparence (34 %). Ils estiment qu'un élève sur cinq fait des remarques homophobes (19 %) et des remarques sexistes visant les garçons (20 %). En outre, selon les participants, 15 % des élèves font des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles », 10 %, des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons » et 3 %, des remarques transphobes.

Vu sous un autre angle, lorsqu'on leur demande d'estimer le pourcentage d'élèves faisant usage d'un langage homonégatif, seulement 10 % des éducatrices et éducateurs indiquent qu'aucun élève ne fait de remarques homonégatives et 17 % disent que plus des trois quarts (75 % et plus) des élèves font de telles remarques. Comme le montre la figure 8, la majorité des éducatrices et éducateurs disent être au courant que des élèves font des remarques homophobes, homonégatives et sexistes dans leur école.

Un participant sur cinq (22 %) mentionne également entendre des enseignants ou des enseignantes faire usage d'un langage homonégatif à l'école. La plupart (20 %) indiquent que ces personnes font des remarques comme « C'est vraiment gai » seulement dans la salle du personnel,

FIGURE 8 : ESTIMATION (EN POURCENTAGE) DU NOMBRE D'ÉLÈVES FAISANT USAGE D'UN LANGAGE OFFENSANT



tandis que 4 % disent entendre ce genre de remarques en présence des élèves.

Une fois de plus, l'identité personnelle contribue au fait d'être au courant de l'usage d'un langage homonégatif chez les enseignants. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ (36 %) sont beaucoup plus susceptibles que les répondants hétérosexuels cisgenres (18 %) d'indiquer qu'ils entendent des remarques homonégatives chez les enseignants. Les éducatrices et éducateurs racialisés (33 %) sont plus susceptibles d'en entendre que ceux de race blanche (21 %) ou que les Autochtones (PNMI) (19 %). Les éducatrices et éducateurs appuyant l'éducation inclusive

des personnes LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles de mentionner qu'ils entendent des remarques homonégatives (24 %), comparativement à ceux et celles qui sont neutres quant à la question (12 %) ou qui s'y opposent (9 %). Même la fonction que le répondant ou la répondante exerce dans l'école a une incidence à cet égard, les conseillers et conseillères d'orientation, les psychologues et les travailleuses et travailleurs sociaux étant plus susceptibles d'entendre des remarques homonégatives (28 %) que ne le sont les enseignants (21 %) ou les gestionnaires et le personnel non enseignant (19 %).

Le contexte scolaire est un autre facteur qui influe sur le pourcentage d'éducateurs qui déclarent entendre des enseignants ou des enseignantes faire usage d'un langage homonégatif à l'école. Les répondants des écoles catholiques sont plus susceptibles (28 %) que ceux des écoles laïques de mentionner qu'ils entendent des remarques homonégatives chez les éducateurs et éducatrices (21 %). Ceux des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont plus susceptibles (24 %) d'entendre que ceux des petites villes et des petites communautés (20 %) ou que ceux des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires (14 %). C'est chez les participants de la Colombie-Britannique qu'on retrouve la probabilité la plus faible d'entendre des éducateurs faire usage d'un langage homonégatif (11 %) ; ils sont suivis de ceux des provinces de l'Atlantique et du Québec (14 %), de ceux de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et des territoires et du Labrador (tous 19 %) et enfin de ceux de l'Ontario (28 %).

De même, bien que le tiers (34 %) des répondants disent entendre ou avoir entendu des éducatrices et éducateurs faire des remarques homophobes comme « tapette » et « gouine » à l'école, 31 % rapportent que la plupart de ces remarques sont prononcées dans la salle du personnel seulement. Par ailleurs, 7 % des répondants disent que ce type de langage est utilisé en présence des élèves. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ

sont deux fois plus susceptibles (54 %) que les hétérosexuels cisgenres (29 %) de mentionner qu'ils entendent des remarques homophobes de la part d'enseignantes ou d'enseignants. Encore une fois, les éducatrices et éducateurs racialisés (54 %) sont plus susceptibles d'entendre que ceux de race blanche (34 %) ou que les Autochtones (PNMI) (28 %). Les participants appuyant l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont presque trois fois plus susceptibles (38 %) d'indiquer entendre des remarques homophobes chez les enseignants que ceux qui sont neutres par rapport à la question (19 %) ou qui s'y opposent (14 %). Le niveau de connaissance quant à l'usage d'un langage homophobe chez le personnel enseignant varie aussi selon la fonction exercée dans l'école : 43 % des conseillères et conseillers d'orientation, 34 % des enseignants et enseignantes, 32 % des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant disent entendre des enseignantes ou des enseignants prononcer des remarques homophobes.

Il n'y a pas de différence entre les éducateurs et éducatrices des écoles catholiques et ceux des écoles laïques (34 % dans les deux cas), mais nous constatons que les éducateurs des écoles situées dans les villes ou les banlieues sont plus susceptibles (37 %) de dire qu'ils entendent des remarques homophobes que ceux des écoles situées dans les petites villes ou les petites communautés (34 %) ou des écoles situées dans les petites communautés éloignées, les régions rurales

éloignées, les réserves autochtones ou les bases militaires (18 %). Les différences entre les provinces sont relativement minimales : ce sont les répondants de l'Ontario qui disent en plus grand nombre entendre des enseignants faire usage d'un langage homophobe (38 %), suivis de ceux des provinces de l'Atlantique et du Québec (31 %), de ceux des territoires et du Labrador (27 %), de ceux du Manitoba (26 %), de la Colombie-Britannique (25 %) et de l'Alberta et de la Saskatchewan (23 %).

Même s'il est possible que la plupart des remarques homophobes signalées par les participants soient le fait d'un petit nombre de leurs collègues, ces résultats suggèrent que les initiatives en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ doivent comprendre du développement professionnel et des mesures disciplinaires visant à faire cesser ce comportement offensant et peut-être à en modifier les attitudes sous-jacentes. Bien que les statistiques suggèrent que l'emploi d'un langage homonégatif et homophobe par les éducateurs et éducatrices puisse survenir dans la salle du personnel plutôt qu'en présence des élèves, l'usage d'un langage homophobe, peu importe le lieu, implique un manque de respect à l'égard des personnes LGBTQ qui peut s'exprimer de façons extrêmement subtiles dans les interactions avec les élèves. De plus, étant donné que les éducateurs ne sont pas normalement au courant des remarques faites par leurs collègues dans leur salle de classe, l'usage d'un langage

homophobe pourrait être plus fréquent dans les faits. À titre de comparaison, l'enquête sur le climat scolaire a révélé que 10 % des élèves LGBTQ avaient entendu des enseignants faire des remarques homophobes.

RÉPERCUSSIONS DU HARCÈLEMENT HOMOPHOBES, BIPHOBES ET TRANSPHOBES SUR LES ÉLÈVES

Qu'il s'agisse de harcèlement ciblant directement les élèves LGBTQ ou de formes subtiles d'homonégativité ou de sexisme qui s'insinuent dans la culture scolaire, les répercussions peuvent en être considérables pour les élèves. Beaucoup de participants au projet *Chaque prof* déclarent être au courant d'incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe (comme nous l'avons déjà mentionné), et plus de la moitié (55 %) de ceux-ci sont au courant de cas où ce type de harcèlement a conduit des élèves LGBTQ de leur école à s'adonner à l'automutilation. Les éducatrices et éducateurs déclarent également être au courant de cas où le harcèlement a conduit des élèves LGBTQ à être rejetés par leur(s) parent(s) (52 %), à envisager le suicide (47 %), à changer d'école ou de conseil scolaire (40 %), à abuser de drogues ou d'alcool (39 %), à décrocher de l'école (29 %), à réagir violemment contre leurs harceleurs (28 %), à faire une tentative de suicide (18 %) et même à mourir par suicide (2 %). Les pourcentages sont légèrement plus élevés chez les éducateurs du niveau secondaire qui indiquent plus

fréquemment les comportements suivants chez des élèves LGBTQ : s'adonner à l'automutilation (56 %), être rejetés par leur(s) parent(s) (57 %), en envisager le suicide (52 %), changer d'école ou de conseil scolaire (42 %), abuser de drogues ou d'alcool (43 %), décrocher de l'école (33 %), réagir violemment contre leurs harceleurs (26 %), à faire une tentative de suicide (21 %) et à mourir par suicide (3 %).

Encore une fois, nous constatons que d'autres facteurs influent sur la sensibilisation des éducatrices et éducateurs aux conséquences du harcèlement homophobe, biphobe et transphobe sur les élèves. Par exemple, les enseignantes et enseignants LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres d'être au courant d'incidents où des élèves ont réagi violemment contre leurs harceleurs (37 % contre 24 %) et ont fait une tentative de suicide (25 % contre 15 %). Les conseillères et conseillers d'orientation sont davantage au courant d'incidents où des élèves LGBTQ s'adonnent à de l'automutilation (74 %)

que ne le sont à la fois les enseignantes et enseignants LGBTQ et hétérosexuels cisgenres (54 %) et les gestionnaires (41 %). Bien que l'écart ne soit pas aussi important, ils sont aussi davantage au courant que des élèves LGBTQ ont fait une tentative de suicide (53 %), comparativement aux enseignants (47 %) ou aux gestionnaires (39 %). Enfin, les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles catholiques sont, par rapport aux répondants des écoles laïques, beaucoup plus au courant d'incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe ayant conduit des élèves LGBTQ à s'adonner à l'automutilation (65 % contre 53 %) et à changer d'école ou de conseil scolaire (54 % contre 38 %).

Le pourcentage élevé d'enseignants conscients des nombreuses conséquences douloureuses et durables du harcèlement homophobe, biphobe et transphobe pour les élèves LGBTQ contribue sans aucun doute à leur appui à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.

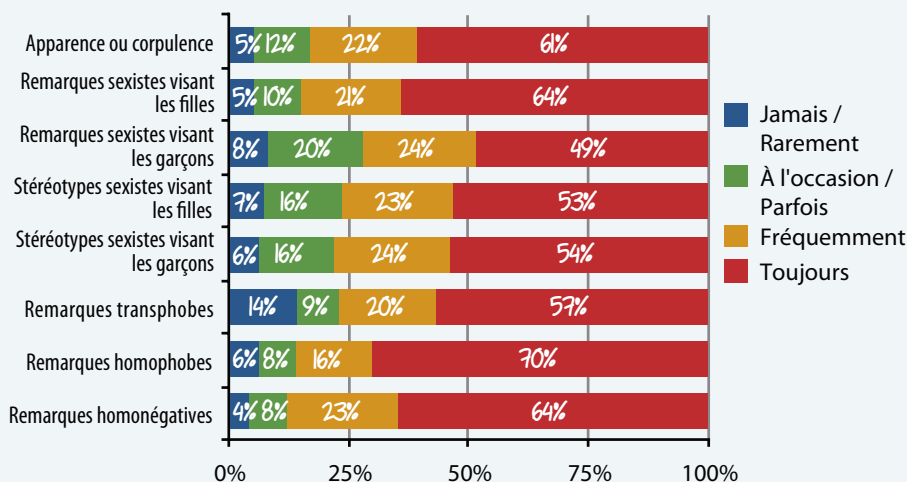
JE SOUHAITERAIS POUVOIR DIRE QUE JE TRAITE TOUTES LES REMARQUES NÉGATIVES. EN FAIT, C'EST EN CLIQUANT SUR LE BOUTON « FRÉQUEMMENT » QUE JE ME SUIS RENDU COMPTE QUE JE NE RELEVais PAS TOUJOURS LES REMARQUES SEXISTES. JE PENSE QUE JE SUIS TROP HABITUÉE À ENTENDRE DES CHOSES COMME « SALOPE » OU « LES GARS SONT ÉPAIS ». JE VAIS CERTAINEMENT Y FAIRE PLUS ATTENTION À PARTIR DE MAINTENANT.

EFFICACITÉ LORSQU'IL S'AGIT DE TRAITER LES INCIDENTS DE HARCÈLEMENT

Nous avons demandé aux participants ayant déclaré entendre des remarques homophobes et homonégatives d'indiquer à quelle fréquence ils interviennent auprès des élèves, le cas échéant. Près des deux tiers (64 %) déclarent qu'ils interviennent lorsqu'ils entendent des remarques homonégatives comme « C'est vraiment gai » et 70 %, qu'ils interviennent toujours lorsqu'ils entendent des remarques homophobes comme « tapette » ou

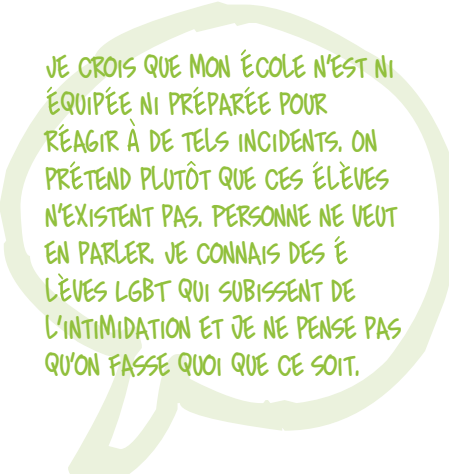
« gouine » (voir la figure 9). Les interventions semblent un peu moins fréquentes lorsqu'il s'agit de remarques transphobes, sexistes ou au sujet de garçons ou de filles qui n'agissent pas selon les conventions de genre. Ainsi, 57 % des éducatrices et éducateurs disent qu'ils interviennent toujours lorsque des élèves font des remarques transphobes, 54 %, lorsqu'ils entendent des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme des filles » et 53 %, lorsqu'ils entendent des remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme des garçons ».

FIGURE 9 : FRÉQUENCE DES INTERVENTIONS À LA SUITE DE REMARQUES FAITES PAR LES ÉLÈVES



Si nous comparons ces données avec celles de l'enquête sur le climat scolaire, nous constatons que les élèves ont une perception différente des interventions des enseignants. Par exemple, en ce qui concerne les remarques homophobes, 19 % des élèves hétérosexuels cisgenres ont dit que les membres du personnel de l'école n'intervenaient jamais lorsqu'ils entendaient des remarques homophobes ; ce pourcentage est encore plus élevé chez les élèves LGBTQ puisque 33 % d'entre eux ont dit que le personnel n'intervenait jamais dans ce cas. De plus, selon la ventilation des données relatives aux élèves LGBTQ, 43 % des élèves transgenres et 32 % des élèves d'une minorité sexuelle (35 % des élèves du sexe féminin et 30 % des élèves du sexe masculin) ont dit que les enseignants n'intervenaient jamais. Si l'on envisage les choses sous un autre angle, le quart des élèves LGBTQ seulement ont dit que le personnel intervenait « toujours » ou « la plupart du temps » lorsqu'il entendait des remarques homophobes (25 % des élèves du sexe féminin appartenant à une minorité sexuelle, 27 % des élèves du sexe masculin appartenant à une minorité sexuelle et 24 % des jeunes transgenres).

Seulement 30 % des éducatrices et éducateurs ont l'impression que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe, alors que 49 % croient que la



JE CROIS QUE MON ÉCOLE N'EST NI ÉQUIPÉE NI PRÉPARÉE POUR RÉAGIR À DE TELS INCIDENTS. ON PRÉTEND PLUTÔT QUE CES ÉLÈVES N'EXISTENT PAS. PERSONNE NE VEUT EN PARLER. JE CONNAIS DES ÉLÈVES LGBTQ QUI SUBISSENT DE L'INTIMIDATION ET JE NE PENSE PAS QU'ON FASSE QUOI QUE CE SOIT.

réaction de leur école est efficace dans une certaine mesure et que 21 % estiment que leur école n'y répond pas de façon efficace. Les enseignants et enseignantes (28 %) sont beaucoup moins susceptibles d'indiquer que leur école répond de façon efficace que ne le sont les répondants faisant partie d'autres groupes le plus souvent responsables de traiter les incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe, c'est-à-dire les gestionnaires (46 %) et les conseillers d'orientation (47 %). Comparativement aux participants neutres quant à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (54 %) ou à ceux qui l'appuient (25 %), les éducatrices et éducateurs qui y sont opposés sont plus susceptibles d'estimer que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe (67 %), peut-être parce qu'en

raison de leur opposition, ils sont réticents à mettre en œuvre de plus amples mesures favorisant l'inclusion des personnes LGBTQ.

Les participants des écoles catholiques (33 %) sont plus susceptibles que ceux des écoles sans affiliation religieuse (19 %) de mentionner que leur école ne répond pas de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe. Par ailleurs, la probabilité d'indiquer que l'école y répond de façon efficace est presque égale chez les participants des écoles catholiques (28 %) et ceux des écoles laïques (30 %). Les éducatrices et éducateurs LGBTQ (21 %) sont moins susceptibles que les répondants hétérosexuels cisgenres (32 %) de croire que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe. Les participants transgenres (46 %) sont plus susceptibles que les hommes cisgenres (34 %) et les femmes cisgenres (26 %) de déclarer que leur école répond bien en cas d'incidents de ce type. Les participants de race blanche (30 %) sont aussi plus susceptibles de rapporter qu'ils ont l'impression que leur école répond de façon efficace, comparativement à 22 % des participants autochtones (PNMI) et à 20 % des répondants d'autres groupes racialisés. Ces différences de perception pourraient s'expliquer par le fait que les répondants ne prêtent pas attention à ce type d'incidents, qu'ils minimisent le harcèlement et ses répercussions et qu'ils sont peu enclins à

faire des efforts supplémentaires, bien qu'à ce chapitre, nos données ne permettent pas de faire la lumière sur les différences entre les divers groupes.

Les éducatrices et éducateurs dont l'école est située dans une ville ou une banlieue sont plus susceptibles de dire que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe (33 %), comparativement à ceux dont l'école est située dans une petite ville et une petite communauté (28 %) ou dans une petite communauté éloignée, une région rurale éloignée, une réserve autochtone ou une base militaire (17 %). La perception de l'efficacité de l'école à répondre aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe varie selon les régions : 41 % des éducatrices et éducateurs du Manitoba disent que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe ; ce pourcentage est de 37 % en Alberta et en Saskatchewan, de 33 % dans les provinces de l'Atlantique et au Québec, de 31 % en Colombie-Britannique, de 27 % en Ontario et de 24 % dans les territoires et au Labrador.

Dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement, les éducatrices et éducateurs sont beaucoup plus susceptibles d'indiquer que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe,

particulièrement lorsque la personne estime avoir reçu suffisamment d'information ou d'explication sur la politique. Par exemple, dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe, 38 % des répondants estiment que leur école répond de façon efficace, comparativement à seulement 14 % dans les écoles qui n'en sont pas dotées. L'écart dans la perception de l'efficacité des interventions se creuse entre les employés qui s'estiment très bien ou adéquatement outillés quant à cette politique (56 %), ceux qui se disent bien outillés, mais qui aimeraient recevoir davantage de formation (22 %) et ceux qui n'ont reçu aucune formation ou une formation inadéquate (7 %). De même, on trouve des tendances similaires dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe. Les participants des écoles dotées d'une telle politique sont presque quatre fois plus susceptibles d'estimer que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe (44 % contre 14 % dans les écoles sans politique). Encore une fois, lorsqu'ils s'estiment très bien ou adéquatement outillés, les éducatrices et éducateurs sont beaucoup plus susceptibles de dire que leur école répond de façon efficace à ce type d'incidents (61 %, contre 28 % chez ceux qui se disent bien outillés, mais qui aimeraient recevoir davantage de formation et 11 % chez ceux qui n'ont reçu aucune formation ou qu'une formation inadéquate).

Lorsqu'on leur demande s'ils réagissent de façon efficace quand se produisent des incidents de harcèlement en général, 67 % des éducatrices et éducateurs estiment faire personnellement un bon travail, même si ce pourcentage est légèrement inférieur dans le cas du harcèlement homophobe (63 %) et très inférieur dans le cas du harcèlement transphobe (50 %). Comme le montrent les figures 10, 11 et 12, les éducatrices et éducateurs sont plus susceptibles d'évaluer leurs propres interventions comme étant plus efficaces que celles de leurs collègues, de l'administration et des élèves de leur école. Selon eux, ils sont suivis l'administration de leur école (50 % des éducateurs disent que l'administration fait un bon travail dans les cas de harcèlement en général, 40 %, dans les cas de harcèlement homophobe et 35 %, dans les cas de harcèlement transphobe), de leurs collègues (50 % des éducateurs disent que leurs collègues font un bon travail dans les cas de harcèlement en général, 33 %, dans les cas de harcèlement homophobe et 26 %, dans les cas de harcèlement transphobe) et enfin, des élèves (26 % des éducateurs disent que les élèves font un bon travail dans les cas de harcèlement en général, 21 % dans les cas de harcèlement homophobe et 18 % dans les cas de harcèlement transphobe).

FIGURE 10 : EFFICACITÉ DES INTERVENTIONS À LA SUITE D'INCIDENTS DE HARCÈLEMENT EN GÉNÉRAL

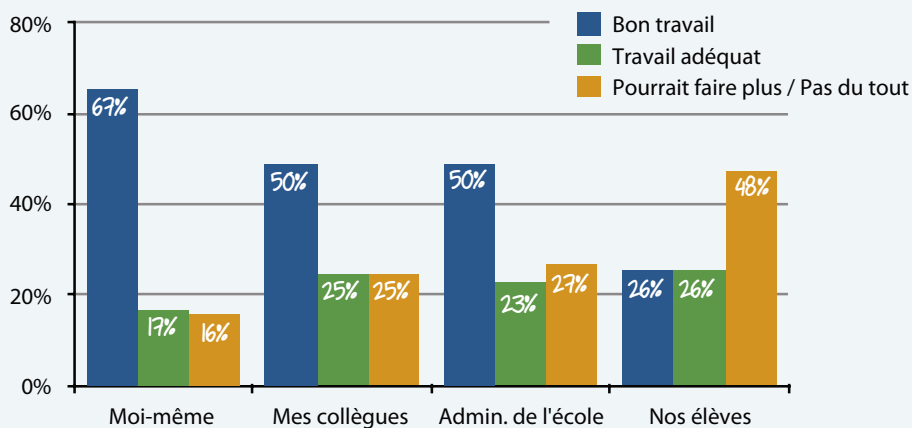


FIGURE 11 : EFFICACITÉ DE LA RÉPONSE AUX INCIDENTS DE HARCÈLEMENT HOMOPHOBES

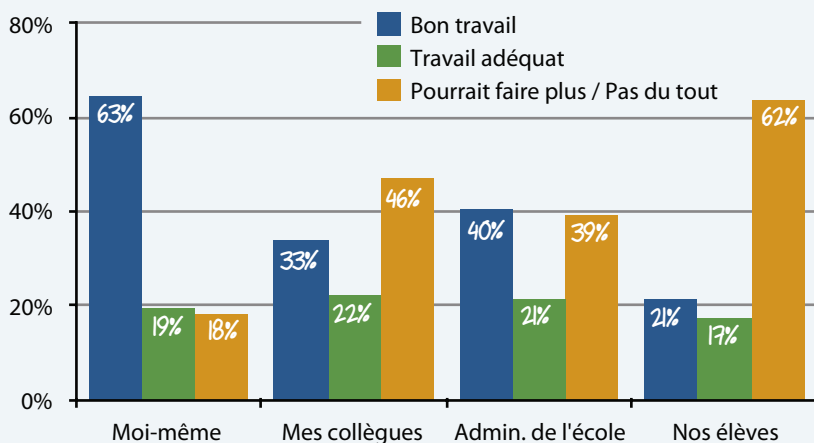
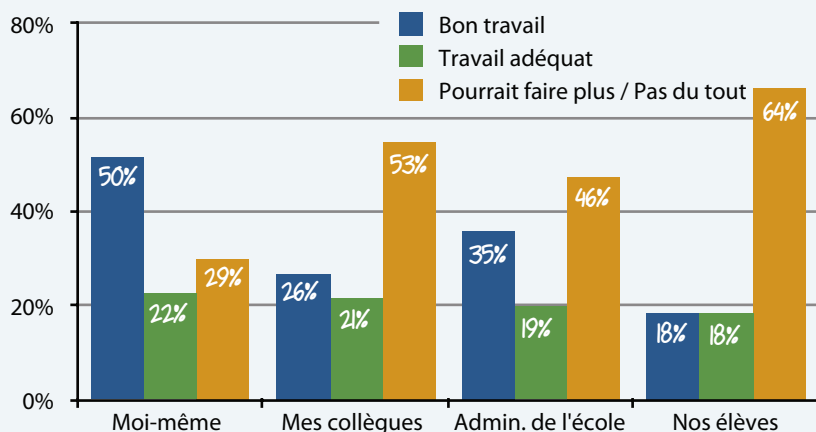


FIGURE 12 : EFFICACITÉ DE LA RÉPONSE AUX INCIDENTS DE HARCÈLEMENT TRANSPHOBE



Les éducatrices et éducateurs qui s'identifient comme LGBTQ sont moins susceptibles de percevoir les autres comme étant efficaces pour traiter les incidents de harcèlement à l'école. Par exemple, en ce qui concerne la façon de traiter les incidents de harcèlement en général, 66 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ estiment faire eux-mêmes du bon travail (contre 68 % des hétérosexuels cisgenres), 42 % indiquent que leurs collègues font du bon travail (contre 54 % des hétérosexuels cisgenres), 45 % indiquent que l'administration de leur école fait du bon travail (contre 52 % des hétérosexuels cisgenres), et 19 % mentionnent que les élèves font du bon travail (contre 29 % des hétérosexuels

cisgenres). Nous constatons une tendance semblable en ce qui concerne les incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe, sauf que dans ces cas-ci, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles d'estimer faire personnellement du bon travail lorsqu'il s'agit d'incidents de harcèlement homophobe (70 %) et transphobe (52 %) par rapport aux éducateurs hétérosexuels cisgenres (61 % et 49 % respectivement).

Enfin, lorsque nous examinons la situation géographique de l'école, nous constatons que les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles situées dans des villes ou des banlieues ont autant tendance à estimer faire du bon travail lorsqu'il s'agit

d'incidents de harcèlement en général (69 %), de harcèlement homophobe (67 %) et de harcèlement transphobe (52 %) que ceux des écoles des petites villes et des petites communautés (69 %, 61 % et 52 % respectivement). De même, les éducatrices et éducateurs des villes ou des banlieues sont aussi susceptibles de considérer que leurs collègues sont efficaces (50 % disent que leurs collègues font un bon travail dans les cas de harcèlement en général, 35 %, dans les cas de harcèlement homophobe, 27 %, dans les cas de harcèlement transphobe) que ne le sont ceux des petites villes et des petites communautés (52 %, dans les cas de harcèlement en général, 31 %, dans les cas de harcèlement homophobe, 26 %, dans les cas de harcèlement transphobe). Une fois de plus, la proportion de répondants des écoles situées dans des villes ou des banlieues qui estiment que l'administration de leur école fait du bon travail (50 % disent qu'elle fait du bon travail dans les cas de harcèlement en général, 43 %, dans les cas de harcèlement homophobe, 36 %, dans les cas de harcèlement transphobe) est semblable à celle des répondants des petites villes et des petites communautés (48 %, dans les cas de harcèlement en général, 38 %, dans les cas de harcèlement homophobe, 33 %, dans les cas de harcèlement transphobe). On observe les différences les plus marquées chez les éducatrices et éducateurs des écoles situées dans les petites communautés

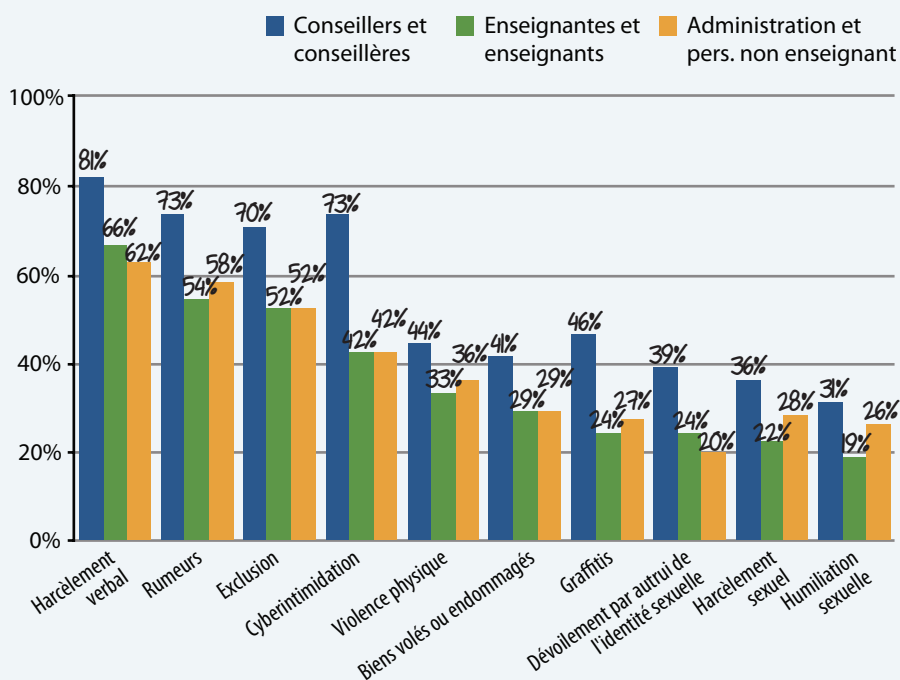
éloignées, les régions rurales éloignées, les réserves autochtones ou les bases militaires, où 49 % estiment faire du bon travail lorsqu'il s'agit de traiter d'incidents de harcèlement ou d'intimidation en général (collègues : 39 % ; administration : 52 %). La proportion de ceux qui disent faire du bon travail est de 39 % en ce qui concerne les incidents de harcèlement ou d'intimidation homophobe (collègues : 22 % ; administration : 24 %) et de 25 % quant aux incidents de harcèlement ou d'intimidation transphobe (collègues : 14 % ; administration : 35 %).

CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION, TRAVAILLEUSES ET TRAVAILLEURS SOCIAUX ET PSYCHOLOGUES

La grande majorité des conseillères et conseillers d'orientation (86 %) (qui sont souvent les premiers à intervenir lorsque survient un incident de harcèlement) ont connu un ou une élève LGBTQ qui leur a parlé de son identité, pourcentage beaucoup plus élevé que celui des enseignants (33 %) ou des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant (29 %).

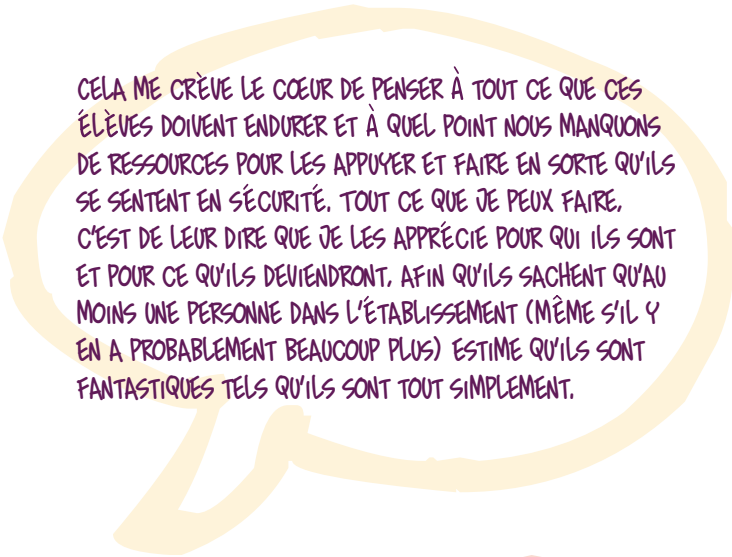
Comme le montre la figure 13, les conseillères et conseillers d'orientation sont aussi très susceptibles d'être au courant d'incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe. Ainsi, 81 % disent être au courant d'incidents de harcèlement

FIGURE 13 : CONNAISSANCE D'INCIDENTS DE HARCÈLEMENT HOMOPHOBES, BIPHOBES OU TRANSPHOBES AU COURS DES 12 MOIS PRÉCÉDENTS (SELON LE TYPE D'EMPLOI)

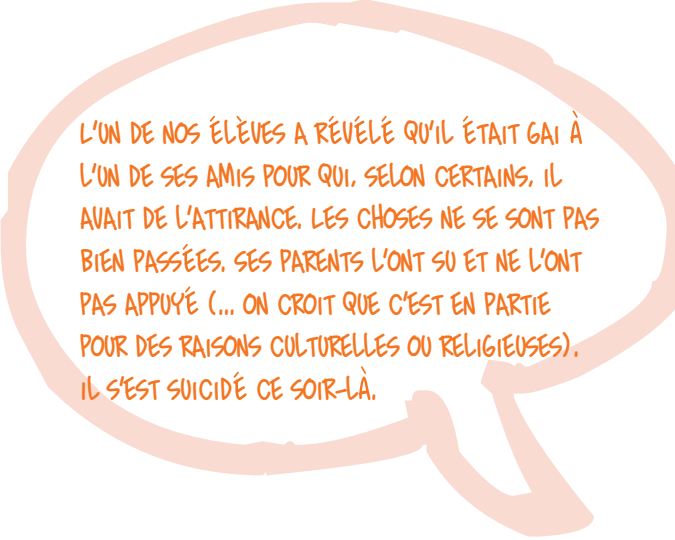


verbal homophobe, biphobe ou transphobe, comparativement à 66 % des enseignants et à 62 % des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant. Ils sont aussi plus susceptibles d'être au courant d'incidents de violence physique (44 %) que les gestionnaires et autres membres du

personnel non enseignant (36 %) qui, eux, le sont davantage que les enseignants (33 %), sans doute en raison de la nature physique de l'intimidation qui oblige le renvoi, d'une part, aux services de counseling et, d'autre part, à la direction pour que soient prises des mesures disciplinaires.



CELA ME CRÈVE LE CŒUR DE PENSER À TOUT CE QUE CES ÉLÈVES DOIVENT ENDURER ET À QUEL POINT NOUS MANQUONS DE RESSOURCES POUR LES APPUYER ET FAIRE EN SORTE QU'ILS SE SENTENT EN SÉCURITÉ. TOUT CE QUE JE PEUX FAIRE, C'EST DE LEUR DIRE QUE JE LES APPRÉCIE POUR QUI ILS SONT ET POUR CE QU'ILS DEVIENDRONT, AFIN QU'ILS SACHENT QU'AU MOINS UNE PERSONNE DANS L'ÉTABLISSEMENT (MÊME S'IL Y EN A PROBABLEMENT BEAUCOUP PLUS) ESTIME QU'ILS SONT FANTASTIQUES TELS QU'ILS SONT TOUT SIMPLEMENT.



L'UN DE NOS ÉLÈVES A RÉVÉLÉ QU'IL ÉTAIT GAI À L'UN DE SES AMIS POUR QUI, SELON CERTAINS, IL AVAIT DE L'ATTIRANCE. LES CHOSES NE SE SONT PAS BIEN PASSÉES. SES PARENTS L'ONT SU ET NE L'ONT PAS APPUYÉ (... ON CROIT QUE C'EST EN PARTIE POUR DES RAISONS CULTURELLES OU RELIGIEUSES). IL S'EST SUICIDÉ CE SOIR-LÀ.

Lorsqu'on examine les résultats en fonction de l'orientation sexuelle seulement, 70 % des conseillères et conseillers disent être au courant d'incidents de harcèlement verbal à l'égard d'élèves perçus comme étant LGB, comparativement à 49 % des enseignants et à 42 % des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant. Les résultats sont semblables pour le harcèlement physique : 33 % des conseillers sont au courant de tels incidents visant des élèves perçus comme étant LGB, par rapport à seulement 23 % des enseignants et 21 % des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant.

Les conseillères et conseillers d'orientation travaillant auprès d'élèves LGBTQ indiquent tout un éventail de raisons pour lesquelles ces élèves viennent les consulter, depuis les simples questions touchant leur choix de cours jusqu'aux problèmes graves comme les tendances suicidaires. Nos résultats suggèrent que les élèves LGBTQ font non seulement appel aux conseillères et conseillers d'orientation, mais qu'ils abordent aussi avec eux des questions très sérieuses. Par exemple, 70 % des conseillers et conseillères qui indiquent travailler auprès d'élèves LGBTQ déclarent parler avec eux de santé mentale comme la dépression ou l'anxiété et 23 %, de questions liées à l'abus de drogues ou d'autres substances. Plus de 64 % disent intervenir auprès d'élèves LGBTQ au

sujet de questions identitaires, comme le dévoilement éventuel de leur identité ou, dans le cas des transgenres, au sujet de questions liées au processus de transition. Trois conseillers sur cinq (60 %) indiquent que des élèves LGBTQ viennent les consulter au sujet de problèmes de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe. De façon alarmante, la moitié (55 %) dit intervenir auprès d'élèves LGBTQ au sujet de comportements d'automutilation et le tiers (33 %), au sujet de questions touchant les comportements suicidaires. Ces résultats donnent à penser que les conseillers et conseillères d'orientation ont besoin, pour bien accomplir leur travail, de recevoir du développement professionnel sur les problèmes de santé mentale vécus par les élèves LGBTQ et sur les ressources communautaires qui s'adressent aussi aux personnes LGBTQ, afin de soutenir les élèves en état de crise.

VISIBILITÉ DES PERSONNES LGBTQ À L'ÉCOLE

Selon l'un des principes fondamentaux de l'éducation inclusive, les écoles doivent veiller à ce que les élèves qui font partie de groupes marginalisés voient des signes manifestes que ces groupes sont bien accueillis et respectés à l'école. Jusqu'à récemment, il était rare de retrouver dans les écoles quelque forme de visibilité des personnes LGBTQ que ce soit. Nous avons interrogé les éducatrices et éducateurs au sujet de la présence de

diverses formes de visibilité LGBTQ dans leur école et en particulier, le nombre d'élèves et de membres du personnel LGBTQ et leur visibilité, la participation des élèves LGBTQ aux activités scolaires, l'existence d'une alliance gais-hétéros (AGH), les activités et manifestations à thématique LGBTQ, ainsi que les ressources à ce sujet.

Connaissance d'élèves ou de membres du personnel LGBTQ

Lorsque nous avons demandé aux éducatrices et éducateurs au niveau secondaire combien, d'après leur connaissance, il y avait d'élèves LGB dans leur école au cours des 12 mois précédant le sondage, nous avons constaté que seulement 13 % d'entre eux ont répondu qu'il n'y en avait aucun (7 % ont dit qu'il y en avait 1 ; 11 %, qu'il y en avait 2 ; 23 %, qu'il y en avait entre 3 et 5 ; 15 %, qu'il y en avait entre 6 et 10, et 18 %, plus de 10). Les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe semblent connaître davantage d'élèves ouvertement LGBTQ. Autrement dit, la probabilité qu'ils ne sachent pas qu'il y a des élèves LGB dans leur école est faible (seulement 9 % de ceux qui travaillent dans des écoles dotées d'une telle politique ne sont pas au courant qu'il y a des élèves LGB dans leur école contre 16 % dans les écoles sans une telle politique). La différence est négligeable entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et

ceux des écoles laïques quant au nombre d'élèves LGB que compte leur école (14 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques disent qu'il n'y en a aucun ; 43 %, qu'il y en a entre 1 et 5 ; 43 %, qu'il y en a plus de 5, par rapport à 13 % des éducatrices et éducateurs des écoles laïques qui estiment qu'il n'y en a aucun, à 35 %, qu'il y en a entre 1 et 5, et à 52 %, qu'il y en a plus de 5).

Les éducatrices et éducateurs dans des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont plus susceptibles de savoir qu'il y a des élèves LGB dans leur école (6 %, aucun ; 34 %, entre 1 et 5 ; 61 %, plus de 5), comparativement à ceux des écoles des petites villes et des petites communautés (21 %, aucun ; 34 %, entre 1 et 5 ; 45 %, plus de 5) ou à ceux des écoles situées dans de petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires (30 %, aucun ; 56 %, entre 1 et 5 ; 14 %, plus de 5).

De façon semblable, les répondants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles de connaître un plus grand nombre d'élèves LGB (12 %, aucun ; 35 %, entre 1 et 5 ; 53 %, plus de 5) par rapport à ceux qui sont neutres à cet égard (25 %, aucun ; 43 %, entre 1 et 5 ; 32 %, plus de 5) ou qui s'y opposent (26 %, aucun ; 57 %, entre 1 et 5 ; 17 %, plus de 5).

Dans l'ensemble, les pourcentages sont inférieurs, mais les tendances sont similaires en ce qui concerne l'estimation que font

les éducateurs au niveau secondaire du nombre d'élèves transgenres dans leur école au cours des 12 mois précédant le sondage. Trois éducateurs sur cinq (61 %) répondent qu'il n'y en a aucun (17 %, qu'il y en a 1 ; 15 %, qu'il y en a 2 ; 7 %, qu'il y en a 3 ou plus). La moitié (51 %) des éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles secondaires dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe disent qu'à leur connaissance, il n'y a pas d'élève transgenre dans leur école, comparativement aux deux tiers (65 %) de ceux travaillant dans une école non dotée d'une telle politique. (Nos données ne nous permettent pas de savoir si la politique rend les gens plus attentifs à la variance de genre chez les élèves ou si la présence d'élèves transgenres a accéléré l'adoption de la politique.) On ne note aucune différence à cet égard entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques (dans les deux cas, 61 % disent qu'il n'y en a pas).

Les éducatrices et éducateurs dans des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont plus susceptibles d'indiquer qu'à leur connaissance, il y a des élèves transgenres dans leur école (53 %, aucun ; 47 %, 1 ou plus), suivis de ceux des petites villes et des petites communautés (69 %, aucun ; 31 %, 1 ou plus), puis de ceux des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires (84 %, aucun ; 16 %, 1 ou plus).

Les répondants opposés à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles de rapporter qu'à leur connaissance, il n'y a pas d'élève transgenre dans leur école (80 %), suivis de ceux qui sont neutres par rapport à la question (74 %). Les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles de dire qu'à leur connaissance, il y a des élèves transgenres (60 % indiquent qu'il n'y en a aucun dans leur école). Selon nous, cette différence pourrait tenir au fait que les opposants à l'inclusion des personnes LGBTQ peuvent être réticents à reconnaître la présence d'élèves LGBTQ ou que les élèves peuvent se garder de révéler leur identité à des adultes de leur école qui ne les appuient pas. Malgré tout, la majorité des participants opposés sont au courant de la présence d'élèves transgenres.

Quant à la question à savoir combien, à la connaissance des répondants, il y a de membres du personnel de leur école qui s'identifient comme étant LGB, nous constatons la faible visibilité de ces personnes au sein du personnel, puisque les répondants indiquent en moyenne qu'il y en a deux. Lorsqu'on pose la même question au sujet des personnes transgenres ou transsexuelles, le nombre moyen passe à 0,05 (ce qui veut dire que seulement quelques participants sur 3319 sont au courant qu'un membre du personnel de leur école est transgenre).

Participation des élèves LGBTQ aux activités scolaires

Pour la présentation des résultats relatifs à la participation des élèves LGBTQ aux activités scolaires, nous avons regroupé nos questions portant, d'une part, sur la participation aux activités sportives et, d'autre part, sur la participation à des clubs ou comités scolaires. De plus, nous avons analysé séparément la participation des élèves LGB et des élèves transgenres.

Parmi les éducatrices et éducateurs sachant que des élèves LGB participent à des activités sportives à leur école, 88 % indiquent que ces élèves font partie d'équipes sportives pour filles, 59 %, qu'ils font partie d'équipes sportives pour garçons, 34 %, qu'ils participent à des sports individuels pour filles, 31 %, à des sports individuels mixtes, 25 %, à des sports individuels pour garçons, et 20 %, à des sports individuels mixtes. Étant donné qu'il y a davantage d'activités sportives organisées au secondaire (de la 9^e à la 12^e année), les pourcentages sont plus élevés chez les éducatrices et éducateurs de ce niveau : 92 % de ceux-ci disent qu'à leur connaissance, des élèves LGB font partie d'équipes sportives pour filles ; 63 %, qu'ils font partie d'équipes sportives pour garçons ; 35 %, qu'ils participent à des sports individuels pour filles ; 26 %, qu'ils participent à des sports d'équipes mixtes ; 25 %, qu'ils participent à des sports individuels pour garçons ; et 22 %, qu'ils participent à des sports individuels mixtes.

Quant aux élèves transgenres, près de la moitié (48 %) des participants déclarent ne pas savoir si un ou des élèves transgenres ont participé au cours de l'année précédente à des sports dans des équipes sportives réservées aux personnes du genre qu'ils affichent. Parmi ceux et celles qui disent le savoir, 3 % seulement disent qu'il y en a eu, et tous travaillent au niveau secondaire (9^e à 12^e année).

Chez les éducatrices et éducateurs au niveau secondaire, les répondants travaillant dans des écoles ayant mis sur pied une AGH sont plus susceptibles que ceux des écoles sans AGH de mentionner la participation d'élèves transgenres à des sports d'équipes réservées aux personnes du genre qu'ils affichent (6 % contre 3 %). Les conseillères et conseillers d'orientation sont plus susceptibles d'être au courant de la participation des élèves transgenres (19 %) que ne le sont les enseignants (3 %) (nombre insuffisant de réponses de la part des gestionnaires pour générer des résultats).

En ce qui a trait à la participation des élèves LGB à des clubs ou comités scolaires, un pourcentage considérable d'éducatrices et éducateurs (38 %) déclarent ne pas savoir si des élèves ouvertement LGB participent à des clubs ou comités scolaires et 14 % ont choisi de ne pas répondre à la question. Parmi les répondants au courant de la participation des élèves LGB qui ont choisi de répondre, un pourcentage généralement élevé (70 %)

déclare que des élèves LGB participent à des clubs ou comités scolaires. Les conseillers d'orientation sont plus susceptibles d'être au courant de la participation des élèves LGB (94 %), suivis des enseignants (69 %) et de l'administration (54 %). De plus, les éducatrices et éducateurs des écoles ayant une AGH ont davantage tendance à être au courant de la participation des élèves LGB à des clubs ou comités scolaires (92 %) que ceux des écoles où il n'y en a pas (49 %). (Par ailleurs, nos données ne nous permettent pas de savoir si les répondants veulent seulement dire que des élèves LGB font partie de l'AGH sans toutefois participer à d'autres clubs ou comités scolaires.) Les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles de savoir si les élèves LGB font partie de clubs ou comités scolaires (72 %) que les répondants des écoles non dotées d'une telle politique (65 %). De même, les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont plus susceptibles d'être au courant que des élèves LGB participent à des clubs ou comités scolaires (76 %) que ceux des écoles qui n'en sont pas dotées (63 %).

Les répondants qui travaillent dans des écoles catholiques sont considérablement moins susceptibles (53 %) que ceux des écoles laïques (73 %) d'indiquer qu'à leur connaissance, des élèves LGB participent à des clubs ou comités scolaires. Par ailleurs,

les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles de grande taille et au niveau secondaire sont plus susceptibles de faire mention de la participation des élèves LGB à ces groupes. Près des deux tiers (61 %) savent que des élèves ouvertement LGB font partie de clubs ou comités scolaires au niveau intermédiaire et 86 % le savent également au niveau secondaire. De la même façon, 32 % des éducatrices et éducateurs des écoles de moins de 250 élèves déclarent savoir que des élèves participent aux activités de clubs ou comités scolaires, suivis de 53 % des éducateurs dans les écoles comptant entre 251 et 500 élèves, de 65 % des éducateurs dans les écoles comptant entre 501 et 750 élèves, 88 % des éducateurs dans les écoles comptant entre 751 et 1000 élèves, et 90 % des éducateurs dans les écoles de plus de 1000 élèves. En d'autres termes, plus le niveau scolaire est élevé ou plus la taille de l'école est grande, plus les éducatrices et éducateurs sont au courant de la participation d'élèves LGB à des clubs ou comités scolaires. Les éducatrices et éducateurs dans des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont tout aussi susceptibles (73 %) que ceux des petites villes et des petites communautés (71 %) de savoir que des élèves LGB participent à des clubs ou comités scolaires ; toutefois, les répondants venant d'écoles situées dans de petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires ont beaucoup moins tendance à l'indiquer

(46 %). En ce qui a trait aux régions, les éducatrices et éducateurs de la Colombie-Britannique (77 %) et des provinces de l'Atlantique et du Québec (75 %) déclarent dans une proportion semblable que des élèves ouvertement LGBT participent à des clubs ou comités scolaires, suivis de ceux de l'Ontario (69 %), de ceux du Manitoba (62 %), et enfin, dans une moindre mesure, de ceux de l'Alberta et de la Saskatchewan (44 %) et des territoires et du Labrador (28 %).

Près du tiers des éducatrices et éducateurs (29 %) mentionnent qu'ils ne sont pas au courant que des élèves ouvertement transgenres ont participé aux activités de clubs ou de comités scolaires au cours de l'année précédant le sondage. De ceux qui se disent au courant, 19 % déclarent connaître un élève transgenre qui a participé à de telles activités. Les conseillères et conseillers d'orientation sont encore une fois plus susceptibles (52 %) que les enseignants (17 %) ou l'administration (18 %) d'être au courant de la participation de ces élèves. Par ailleurs, les éducatrices et éducateurs dans des écoles où il existe une AGH sont beaucoup plus susceptibles que ceux des écoles sans AGH (47 % contre 3 %) de se dire au courant de la participation d'élèves transgenres à des clubs ou comités scolaires, même s'il se peut, comme nous l'avons mentionné, que la participation indiquée comprenne la participation à l'AGH elle-même. De même, les répondants travaillant dans des écoles

dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe (32 %) et contre le harcèlement homophobe (26 %) sont plus susceptibles d'être au courant de la participation d'élèves transgenres aux clubs ou comités scolaires que ceux des écoles qui n'en sont pas dotées (12 % contre 9 % respectivement). Enfin, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles (12 %) que ceux des écoles laïques (21 %) de se dire au courant de la participation d'élèves transgenres aux clubs ou comités scolaires au cours de l'année précédente.

Bref, les éducatrices et éducateurs sont plus susceptibles de voir des élèves LGBT participer à des clubs ou comités scolaires au niveau secondaire, dans des écoles de grande taille, dans des écoles urbaines, ainsi que dans des écoles ayant une AGH et une politique contre le harcèlement homophobe ou transphobe, ou les deux. Les conseillers et conseillères d'orientation ont davantage tendance à être au courant de la participation des élèves transgenres.

Alliances gais-hétéros

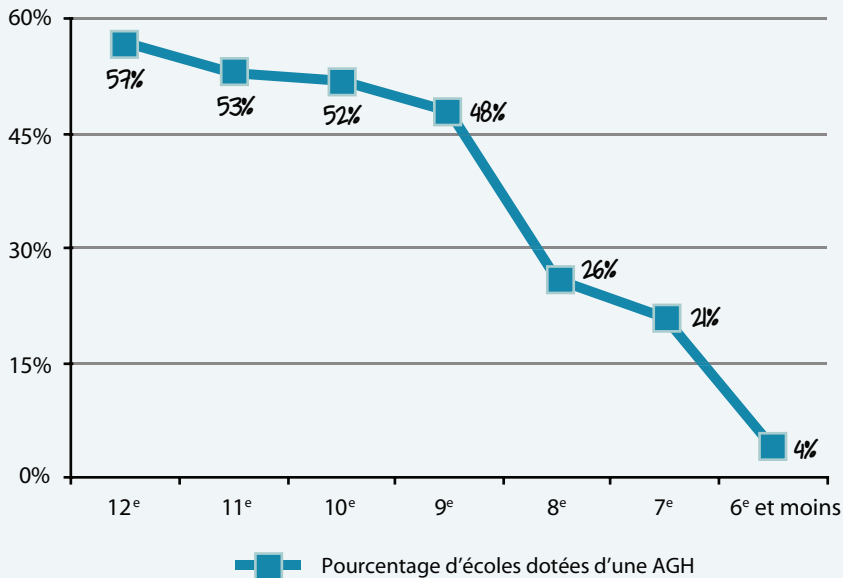
Les alliances gais-hétéros (AGH) sont devenues au cours des dernières années une composante importante des politiques d'inclusion scolaire des personnes LGBTQ, tant au niveau des conseils scolaires qu'au niveau ministériel. De plus, elles se sont avérées tellement utiles que dans plusieurs provinces, la loi exige désormais que la direction d'une

école établisse une AGH si des élèves en font la demande. Plus du quart (27 %) des répondants indiquent qu'il y a dans leur école une AGH ou une association du même genre qui est axée sur les élèves LGBTQ et les questions qui les préoccupent. Près des deux tiers (64 %) savent qu'il n'y a pas d'AGH dans leur école et 9 % ne savent pas s'il y en a une ou non.

Comme il fallait s'y attendre, les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles offrant les niveaux scolaires élevés

sont plus susceptibles d'indiquer qu'il y a une AGH dans leur école. Comme le montre la figure 14, le pourcentage d'éducatrices et éducateurs ayant mentionné qu'il y a une AGH dans leur école est directement proportionnel aux niveaux scolaires offerts par l'école. Ainsi, 57 % des répondants qui travaillent dans une école offrant la 12^e année signalent l'existence d'une AGH dans leur école, mais c'est le cas de seulement 4 % de ceux qui viennent d'écoles où le niveau scolaire le plus élevé est la 6^e année.

FIGURE 14 : POURCENTAGE D'ÉCOLES DOTÉES D'UNE AGH (SELON LE NIVEAU SCOLAIRE LE PLUS ÉLEVÉ OFFERT À L'ÉCOLE)



Pour ce qui est du niveau secondaire, les éducatrices et éducateurs des écoles situées dans de grandes villes ou des banlieues sont plus susceptibles (67 %) de signaler l'existence d'une AGH que ceux des écoles situées dans de petites villes et de petites communautés (36 %) et que ceux des écoles qui se trouvent dans de petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires (9 %). Les éducatrices et éducateurs des écoles ayant un effectif étudiant important sont généralement plus susceptibles de signaler l'existence d'une AGH : c'est le cas de 8 % des éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles ayant un effectif inférieur à 250 élèves, de 19 % de ceux des écoles dont l'effectif se situe entre 251 et 500 élèves, de 48 % de ceux des écoles dont l'effectif se situe entre 501 et 750 élèves, de 73 % de ceux des écoles dont l'effectif se situe entre 751 et 1000 élèves et de 71 % de ceux des écoles de plus de 1000 élèves.

Les éducatrices et éducateurs sont plus susceptibles de signaler l'existence d'une AGH si leur école est dotée d'une politique contre le harcèlement homophobe (60 % de ceux des écoles dotées d'une telle politique contre 33 % de ceux des écoles qui ne le sont pas) ou d'une politique de harcèlement transphobe (61 % de ceux des écoles dotées d'une telle politique contre 38 % de ceux des écoles qui ne le sont pas). La probabilité de retrouver une

AGH est plus élevée dans les écoles ayant les pourcentages les plus faibles d'élèves issus de ménages à faibles revenus (58 % des écoles où il existe une AGH comptent moins de 10 % d'élèves issus de ménages à faibles revenus ; cette proportion est de 59 % lorsque ces élèves constituent de 10 % à 24 % de l'effectif étudiant ; elle est de 47 % lorsqu'ils constituent de 25 % à 49 % de l'effectif étudiant ; elle est de 33 % lorsqu'ils constituent de 50 % à 74 % de l'effectif étudiant et elle est de 20 % lorsque l'effectif étudiant est composé de 75 % d'élèves issus de ménages à faibles revenus). L'existence d'une AGH est plus rare dans les écoles dont l'effectif étudiant comprend un pourcentage élevé d'élèves autochtones (PNMI) (51 % des éducatrices et éducateurs des écoles ayant un effectif composé de moins de 10 % d'élèves autochtones signalent l'existence d'une AGH ; le pourcentage est de 53 % dans celles où l'effectif se compose de 10 % à 24 % d'élèves autochtones, de 41 % dans celles où l'effectif se compose de 25 % à 49 % d'élèves autochtones, et moins de 5 % dans les écoles ayant un effectif composé de 50 % et plus d'élèves autochtones). Cependant, l'inverse est également vrai dans les écoles dont l'effectif comprend une grande proportion d'élèves racialisés : 35 % des répondants des écoles dont l'effectif étudiant se compose de moins de 10 % d'élèves racialisés rapportent l'existence d'une AGH dans leur école (contre 72 % dans celles dont l'effectif compte plus de

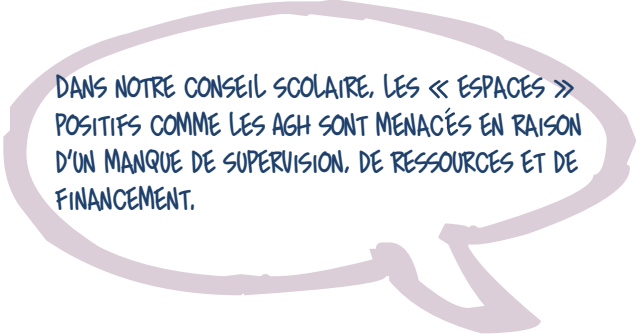
75 % d'élèves racialisés). Lorsque les élèves de race blanche composent moins de 10 % de l'effectif scolaire, 73 % des écoles ont une AGH, mais lorsque ces élèves constituent 75 % ou plus de l'effectif, seulement 45 % de ces écoles en ont une.

En ce qui a trait aux régions, les participants de l'Ontario sont plus susceptibles de faire mention d'une AGH dans leur école (64 %), suivis de près de ceux des provinces de l'Atlantique et du Québec (57 %), de la Colombie-Britannique (56 %) et du Manitoba (54 %). Les pourcentages sont considérablement plus bas en Alberta et en Saskatchewan (14 %) et dans les territoires et au Labrador (8 %).

Enfin, les participants des écoles laïques offrant le niveau secondaire (56 %) sont beaucoup plus susceptibles que ceux des écoles catholiques (16 %) d'indiquer l'existence d'une AGH dans leur école, bien qu'il soit à prévoir que le nombre d'écoles catholiques et laïques ayant une

AGH augmentera à mesure que de plus en plus de gouvernements provinciaux et de conseils scolaires exigeront qu'elles en permettent la création.

En résumé, comme c'est le cas de la participation des élèves LGBTQ à des clubs et comités scolaires en général, les élèves sont plus susceptibles de profiter des avantages des AGH et de l'amélioration du climat scolaire qui en découle s'ils sont au niveau secondaire, s'ils fréquentent des écoles urbaines, des écoles laïques, des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe ou transphobe et, de façon marquée, des écoles dont l'effectif est formé d'élèves issus de ménages ayant un revenu élevé. Les écoles où la probabilité qu'il existe une AGH est faible sont celles qui comptent une forte proportion d'élèves autochtones (PNMI), mais cette probabilité s'accroît dans celles dont l'effectif étudiant compte une forte proportion d'élèves racialisés.



DANS NOTRE CONSEIL SCOLAIRE, LES « ESPACES » POSITIFS COMME LES AGH SONT MENACÉS EN RAISON D'UN MANQUE DE SUPERVISION, DE RESSOURCES ET DE FINANCEMENT.

Activités et ressources

Le quart (25 %) des éducatrices et éducateurs au niveau secondaire indiquent que leur école n'a participé à aucun genre d'activité à thématique LGBTQ. En ce qui a trait aux activités sur cette thématique auxquelles leur école a participé, plus de la moitié (55 %) indiquent qu'il s'agit d'une activité centrée sur les droits de la personne ; 46 %, d'une conférence ou d'un atelier pour élèves ; 10 %, d'un festival de la fierté gaie ; et 9 %, d'une pièce de théâtre à thématique LGBTQ. En outre, certains éducateurs au primaire rapportent la participation de leur école à des activités centrées sur les droits de la personne (16 % au primaire contre 46 % au secondaire), à des conférences ou des ateliers pour élèves (10 % au primaire contre 39 % au secondaire), ainsi qu'à des journées de sensibilisation LGBTQ (5 % au primaire contre 8 % au secondaire).

Vingt pour cent (20 %) des éducatrices et éducateurs indiquent que leur école a participé à des journées de sensibilisation en général. Seulement 10 % des répondants disent que leur école n'a participé à aucune journée de sensibilisation à thématique LGBTQ. Parmi les journées indiquées par les répondants, les plus fréquentes sont la Journée du chandail rose (61 %), la Journée anti-intimidation (50 %), la Journée internationale de la résistance au taxage (40 %), la Journée rose (31 %), la Journée d'esprit/Journée du violet (19 %), la Journée du silence (17 %) et la Journée internationale

contre l'homophobie et la transphobie (17 %). De plus, 9 % des éducatrices et éducateurs disent que leur école participe à des activités liées à la fierté LGBTQ.

Les répondants qui travaillent auprès d'élèves du niveau primaire sont plus susceptibles de mentionner la participation de leur école à la Journée anti-intimidation que ceux de niveaux plus élevés (52 % contre 49 % pour les répondants du niveau intermédiaire) et à la Journée du chandail rose (66 % contre 58 %), mais ils sont moins susceptibles de participer à la Journée du silence (4 % contre 26 %), à la Journée internationale contre l'homophobie et la transphobie (8 % contre 23 %) et à la Journée d'esprit/Journée du violet (10 % contre 26 %). Les éducatrices et éducateurs du niveau secondaire (9^e à 12^e année) sont plus susceptibles que ceux des niveaux primaire et intermédiaire (prématernelle à 8^e année) de rapporter la participation de leur école à la Journée d'esprit/Journée du violet (25 % contre 9 %), à la Journée du silence (25 % contre 4 %), à la Journée internationale contre l'homophobie et la transphobie (22 % contre 9 %) et aux activités liées à la fierté LGBTQ (10 % contre 5 %). Cependant, les répondants du secondaire ont moins tendance à rapporter une participation à la Journée anti-intimidation (49 % contre 53 %), à la Journée du chandail rose (57 % contre 67 %) et à la Journée rose (25 % contre 34 %).

L'existence d'une AGH est associée de façon positive à la participation de l'école aux journées de sensibilisation à thématique LGBTQ. Par exemple, un plus grand nombre d'éducatrices et éducateurs dans des écoles où il existe une AGH déclarent que leur école participe à la Journée du silence (37 % contre 4 % dans les écoles sans AGH), à la Journée d'esprit/Journée du violet (35 % contre 11 %), aux activités liées à la fierté LGBTQ (17 % contre 3 %), à la Semaine des alliés (13 % contre 1 %), à la Journée du chandail rose (68 % contre 57 %), à la Journée internationale contre l'homophobie et la transphobie (25 % contre 14 %), au Mois de l'histoire LGBTQ (8 % contre 1 %) et à la Journée du triangle rose (5 % contre 1 %).

On note généralement une association positive entre l'existence d'une politique contre le harcèlement homophobe et la participation à des journées de sensibilisation, qu'elles soient à thématique LGBTQ ou non. Un plus grand nombre d'éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe, par rapport à ceux des écoles qui n'en sont pas dotées, indiquent une participation à la Journée du chandail rose (67 % contre 50 %), à la Journée internationale de la résistance au taxage (46 % contre 29 %), à la Journée rose (36 % contre 21 %), à la Journée du silence (22 % contre 7 %), à la Journée anti-intimidation (53 % contre 39 %), aux journées de sensibilisation en général (23 % contre 10 %) et aux activités liées à la

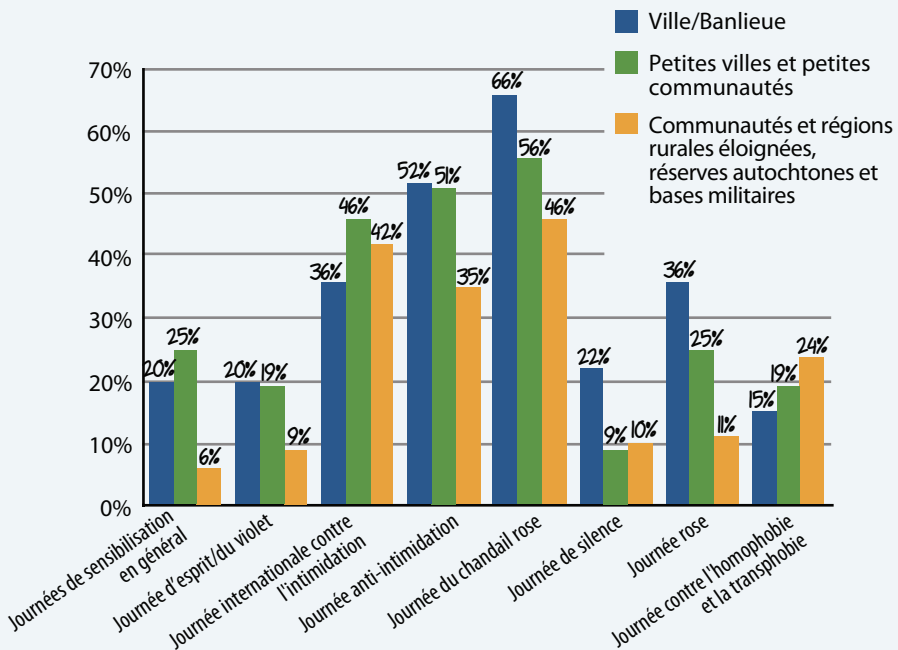
fierté LGBTQ (12 % contre 3 %). Les résultats obtenus dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont similaires.

Le contexte géographique de l'école constitue un troisième facteur qui accroît la probabilité que les éducatrices et éducateurs participent à des journées de sensibilisation à thématique LGBTQ. Ceux et celles qui travaillent dans des écoles situées dans des villes ou des banlieues ont davantage tendance à rapporter une participation aux activités liées à la fierté LGBTQ (11 % contre 6 % de ceux des petites villes et de petites communautés et à 0 % pour ceux des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires). Fait à souligner, comme le montre la figure 15, même si les éducatrices et éducateurs des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont moins susceptibles de mentionner une participation aux journées de sensibilisation en général (20 % contre 25 % pour ceux des écoles des petites villes et des petites communautés et 6 % pour ceux des écoles situées dans des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires), ils sont en général plus susceptibles de participer aux journées de sensibilisation à thématique LGBTQ. Cette tendance comporte toutefois deux exceptions. D'une part, nous avons constaté que les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles situées dans les

petites villes et les petites communautés ont davantage tendance à participer à la Journée internationale de la résistance au taxage (46 %), suivis de ceux des écoles situées dans les petites communautés éloignées, les régions rurales éloignées, les réserves autochtones ou les bases militaires (42 %), puis de ceux des villes ou des banlieues (36 %). D'autre part, les éducatrices et

éducateurs des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont moins susceptibles d'indiquer leur participation à la Journée internationale contre l'homophobie et la transphobie (15 %) ; par ailleurs, ceux des écoles situées dans de petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires ont davantage tendance à y participer (24 %).

FIGURE 15 : PARTICIPATION AUX JOURNÉES DE SENSIBILISATION À THÉMATIQUE LGBTQ (SELON LE LIEU DE L'ÉCOLE)



Enfin, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles en général que ceux des écoles laïques d'indiquer que leur école célèbre des journées de sensibilisation (7 % contre 22 %), même si davantage d'éducateurs des écoles catholiques indiquent que leur école célèbre la Journée anti-intimidation, plus neutre, par rapport à ceux des écoles laïques (69 % contre 48 %). Un grand nombre de répondants des écoles catholiques déclarent tout de même participer à des journées de sensibilisation ayant des origines LGBTQ, notamment la Journée internationale de la résistance au taxage (36 % contre 41 %) et la Journée du chandail rose (58 % contre 62 %), même si certaines écoles ne font preuve que d'un intérêt superficiel à l'égard de l'intimidation et du taxage dans leur façon de célébrer ces journées, et même si nos données ne nous permettent pas de déterminer si les journées en question comportent une dimension LGBTQ ou une reconnaissance de l'intimidation homophobe, biphobe ou transphobe.

Seulement 8 % des éducatrices et éducateurs au secondaire mentionnent qu'il n'y a aucune forme de visibilité des personnes LGBTQ dans leur école. Plus des deux tiers (68 %) disent qu'on retrouve dans leur école des affiches ou des images à thématique LGBTQ ; 54 %, qu'on y retrouve des autocollants du symbole de l'espace positif ou des alliés ; et 36 %, des livres et des documents audiovisuels.

Les éducatrices et éducateurs des écoles primaires rapportent aussi certaines formes de visibilité des personnes LGBTQ dans leurs écoles : livres et des documents audiovisuels (21 % contre 30 % au secondaire), des affiches ou des images LGBTQ (24 % contre 57 % au secondaire), et des autocollants du symbole de l'espace positif ou des alliés (18 % contre 45 % au secondaire).

Toutefois, seulement 13 % des éducatrices et éducateurs au secondaire mentionnent que le programme d'études LGBTQ constitue une ressource disponible, ce qui reflète une lacune quant à la conception de programmes d'études pertinents au niveau du ministère de l'Éducation et du conseil scolaire. Les résultats sont semblables en ce qui concerne les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles n'offrant que le niveau primaire (prématernelle à 4e année) (14 %). Ces statistiques illustrent bien une situation notoire dans le domaine, celles des enseignants à qui l'on ne fournit pas de ressources pédagogiques et qui sont laissés à eux-mêmes pour concevoir du contenu inclusif pour leurs élèves.

L'écart s'élargit considérablement entre les écoles catholiques et les écoles laïques quant aux activités à thématique LGBTQ. En effet, seulement 17 % des répondants des écoles catholiques indiquent une participation à de telles activités (par rapport à 50 % des répondants des écoles laïques). Il peut s'agir là d'un signe que ces activités sont beaucoup

plus visibles que des discussions en salle de classe et qu'elles requièrent au préalable l'approbation de la direction de l'école ou du conseil scolaire. Selon les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques, les activités s'organisent autour de la thématique des droits de la personne (13 % contre 39 % dans les écoles laïques) et autour de conférences et d'ateliers pour les élèves (11 % contre 30 % dans les écoles laïques).

Nous observons une tendance similaire pour ce qui est des formes de visibilité des personnes LGBTQ à l'école. Seulement 28 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques indiquent une forme ou l'autre de visibilité des personnes LGBTQ dans leur école (contre 70 % de ceux des écoles laïques). Les formes les plus courantes en sont les autocollants du symbole de l'espace positif ou des alliés (16 % contre 37 % dans les écoles laïques), des affiches ou des images (12 % contre 50 %), des dépliants (8 % contre 28 %) et des livres (7 % contre 32 %).

Nous avons également constaté des variations régionales intéressantes fondées sur les types d'interventions dans les écoles. En ce qui a trait à la participation à des activités à thématique LGBTQ et à la visibilité des personnes LGBTQ dans les écoles, les éducatrices et éducateurs de la Nouvelle-Écosse, du Québec, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario indiquent les niveaux les plus élevés d'engagement et de visibilité, ces niveaux étant les moins élevés en Alberta, en Saskatchewan et dans les territoires.

⇒ Ainsi chez les éducatrices et éducateurs qui déclarent participer à des activités à thématique LGBTQ (Nouvelle-Écosse : 60 % ; Québec : 52 % ; Ontario : 50 % ; Colombie-Britannique : 48 % ; Manitoba : 39 % ; Nouveau-Brunswick : 34 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 33 % ; Yukon : 27 % ; Île-du-Prince-Édouard : 22 % ; Alberta : 15 % ; Saskatchewan : 13 %, Territoires du Nord-Ouest : 3 % Nunavut : 3 %), les types d'activités comprennent ce qui suit :

- » activités centrées sur les droits de la personne (Québec : 45 % ; Nouvelle-Écosse : 43 % ; Ontario : 36 % ; Colombie-Britannique : 34 % ; Manitoba : 34 % ; Yukon : 25 % ; Nouveau-Brunswick : 22 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 21 % ; Île-du-Prince-Édouard : 19 % ; Alberta : 13 % ; Saskatchewan : 9 % ; Territoires du Nord-Ouest : 5 % ; Nunavut : 3 %) ;
- » conférences ou ateliers pour les élèves (Nouvelle-Écosse : 45 % ; Ontario : 31 % ; Québec : 31 % ; Nouveau-Brunswick : 25 % ; Manitoba : 24 % ; Colombie-Britannique : 24 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 18 % ; Alberta : 9 % ; Saskatchewan : 4 % ; nombre insuffisant de répondants à l'Île-du-Prince-Édouard et dans les territoires pour générer des résultats).

⇒ Les éducatrices et éducateurs indiquent participer à diverses initiatives afin de rehausser la visibilité des personnes LGBTQ à l'école (Nouvelle-Écosse et Colombie-Britannique : 75 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 71 % ; Ontario : 66 % ; Québec : 54 % ; Manitoba : 63 % ; Nouveau-Brunswick : 63 % ; Île-du-Prince-Édouard : 59 % ; Yukon : 51 % ; Saskatchewan : 42 % ; Alberta : 34 % ; Territoires du Nord-Ouest : 27 % ; Nunavut : 12 %), notamment les activités suivantes :

- » afficher des autocollants du symbole de l'espace positif ou des alliés (Ontario : 45 % ; Manitoba : 37 % ; Colombie-Britannique : 34 % ; Nouveau-Brunswick : 31 % ; Alberta : 22 % ; Québec : 22 % ; Île-du-Prince-Édouard : 19 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 17 % ; Saskatchewan : 11 % ; Nouvelle-Écosse : 9 % ; nombre insuffisant de répondants dans les territoires pour générer des résultats) ;
- » installer des affiches ou d'images (Nouvelle-Écosse : 64 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 57 % ; Colombie-Britannique : 54 % ; Ontario : 47 % ; Nouveau-Brunswick : 46 % ; Québec :

46 % ; Île-du-Prince-Édouard : 41 % ; Manitoba : 38 % ;

Alberta : 19 % ; Saskatchewan : 19 % ; nombre insuffisant de répondants dans les territoires pour générer des résultats) ;

- » mettre des dépliants ou des feuillets d'information à la disposition des élèves (Nouvelle-Écosse : 41 % ; Québec : 32 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 29 % ; Manitoba : 26 % ; Ontario : 24 % ; Nouveau-Brunswick : 22 % ; Colombie-Britannique : 19 % ; Alberta : 11 % ; Saskatchewan : 8 % ; nombre insuffisant de répondants à l'Île-du-Prince-Édouard et dans les territoires pour générer des résultats) ;
- » mettre des livres à la disposition des élèves (Colombie-Britannique : 38 % ; Manitoba : 32 % ; Nouvelle-Écosse : 37 % ; Ontario : 33 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 23 % ; Île-du-Prince-Édouard : 22 % ; Québec : 22 % ; Saskatchewan : 19 % ; Nouveau-Brunswick : 16 % ; Alberta : 14 % ; nombre insuffisant de répondants dans les territoires pour générer des résultats).

On note peu de différence entre le milieu urbain et le milieu rural pour ce qui est de l'intégration de contenu LGBTQ dans

l'enseignement (voir « Pratiques en classe et à l'école » ci-dessous). Toutefois, les différences sont plus importantes en ce qui concerne les autres formes d'inclusion. En effet, les éducatrices et éducateurs des écoles situées en milieu urbain sont plus susceptibles de faire mention d'une participation à des activités à thématique LGBTQ (villes ou banlieues : 55 % ; petites villes, petites communautés : 33 % ; petites communautés éloignées, régions rurales éloignées, réserves autochtones ou bases militaires : 19 %). Le taux de participation rapportée par les répondants des écoles des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires est particulièrement bas en ce qui concerne les activités centrées sur les droits de la personne avec thématique LGBTQ (9 % contre 43 % pour les participants des villes ou des banlieues et 27 % pour ceux des petites villes et des petites communautés) et les conférences ou ateliers pour les élèves (7 % contre 32 % pour les participants des villes ou des banlieues et 22 % pour ceux des petites villes et des petites communautés). Ces faibles taux de participation dans les régions éloignées pourraient s'expliquer par le fait que les effectifs de ces écoles sont trop petits pour qu'il soit possible d'organiser ce type d'activités dans l'école ou dans les classes. Soulignons par ailleurs que les répondants des écoles de cette catégorie sont plus susceptibles de rapporter une participation à des pièces de théâtre à thématique LGBTQ (8 % contre 6 % pour les écoles des villes ou

des banlieues et 3 % pour celles des petites villes et des petites communautés). Nous constatons des résultats semblables pour les formes de visibilité des personnes LGBTQ à l'école : 72 % des participants des villes ou des banlieues rapportent des formes diverses de visibilité comparativement à 53 % de ceux des petites villes et des petites communautés et à 42 % de ceux des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires. À cet égard, les autocollants du symbole de l'espace positif ou des alliés sont beaucoup plus répandus dans les écoles des villes ou des banlieues (42 % contre 23 % dans les écoles des petites villes et des petites communautés et 20 % dans celles des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires) que ne le sont les livres (33 % contre 22 % dans les écoles des petites villes et des petites communautés et 15 % dans celles des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires) et les affiches (50 % contre 38 % dans les écoles des petites villes et des petites communautés et 24 % dans les écoles des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires).

Les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles ayant un effectif étudiant nombreux indiquent des niveaux de participation plus élevés aux activités à thématique LGBTQ. La probabilité que les

répondants participent à de telles activités augmente de façon constante en fonction de la taille de l'effectif étudiant. Ainsi, seulement 17 % des éducatrices et éducateurs des écoles ayant un effectif inférieur à 250 élèves font mention de leur participation à ces activités. Le pourcentage est de 29 % dans les écoles dont l'effectif se situe entre 251 et 500 élèves, de 41 % dans celles ayant un effectif entre 501 et 750 élèves, de 69 % dans celles ayant entre 751 et 1000 élèves et de 84 % dans celles de plus de 1000 élèves. Encore une fois, cette situation pourrait s'expliquer par le fait que les écoles de grande taille sont mieux en mesure d'organiser des activités et qu'elles se trouvent généralement en milieu urbain, où le taux d'appui à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ est élevé (voir ci-dessus).

Nous constatons une relation entre l'existence d'une politique contre le harcèlement homophobe ou transphobe et la probabilité que l'on tienne d'autres activités à l'école. Dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe, 55 % des participants déclarent organiser des activités à thématique LGBTQ (comparativement à 32 % dans les écoles qui ne sont pas dotées d'une telle politique). Le pourcentage passe à 56 % dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe (35 % dans les écoles qui n'en sont pas dotées). Les activités centrées sur les droits de la personne sont également plus courantes dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe

(42 % contre 23 % dans les écoles non dotées de cette politique) ou de harcèlement transphobe (43 % contre 25 % dans les écoles non dotées de cette politique). La probabilité que l'on donne des conférences et ateliers à thématique LGBTQ à l'intention des élèves est plus de deux fois plus élevée dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe (37 % contre 12 % dans les écoles non dotées de cette politique) ou le harcèlement transphobe (35 % contre 18 %). De même, l'existence d'une telle politique accroît considérablement la probabilité que les participants rapportent d'autres formes de visibilité des personnes LGBTQ dans leur école. En tout, 72 % des participants venant d'écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe indiquent d'autres formes de visibilité LGBTQ (comparativement à 49 % de ceux qui travaillent dans des écoles qui n'en sont pas dotées). Ce pourcentage est de 73 % chez les participants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe (contre 53 % dans celles qui n'en sont pas dotées). La participation à des efforts d'inclusion des personnes LGBTQ est légèrement supérieure dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe, comparativement à celles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les politiques en matière de harcèlement transphobe ont vu le jour plus récemment et qu'habituellement, elles font suite à une période où l'on a adopté

des politiques axées sur les personnes LGB qui prévoyaient des mesures visant leur inclusion. Par exemple, dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe, il est plus probable :

- ⇒ de voir des affiches et des images (54 % des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe par rapport à 35 % des écoles qui n'en sont pas dotées, comparativement à 51 % des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe par rapport à 31 % des écoles qui n'en sont pas dotées) ;
- ⇒ de voir des autocollants du symbole de l'espace positif ou des alliés (42 % des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe par rapport à 26 % des écoles qui n'en sont pas dotées, comparativement à 40 % des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe par rapport à 22 % des écoles qui n'en sont pas dotées) ;
- ⇒ de proposer des livres (40 % des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe par rapport à 22 % des écoles qui n'en sont pas dotées, comparativement à 35 % des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe par rapport à 20 % des écoles qui n'en sont pas dotées) ;

- ⇒ de proposer des dépliants (33 % dans les écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe par rapport à 17 % des écoles qui n'en sont pas dotées, comparativement à 30 % des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe par rapport à 13 % des écoles qui n'en sont pas dotées).

Presque tous les éducateurs et éducatrices au secondaire (97 %) déclarent que leur école a des ressources traitant de questions LGBTQ. Parmi celles-ci, on retrouve : une personne du corps enseignant qui s'identifie comme alliée (66 %), un conseiller ou une conseillère d'orientation qui s'identifie comme allié ou alliée (62 %), une AGH (56 %), des ressources à la bibliothèque (43 %) et au moins un membre du personnel enseignant qui s'identifie comme LGBTQ (28 %). Même si les éducatrices et éducateurs des écoles primaires (prématernelle à 4^e année) sont moins susceptibles de déclarer qu'il y a dans leur école des ressources LGBTQ destinées aux élèves, beaucoup indiquent toutefois qu'il y a des ressources LGBTQ à la disposition de ces derniers. Par exemple, 40 % des éducatrices et éducateurs indiquent qu'il y a dans leur école un membre du personnel enseignant qui s'identifie comme allié ; 32 %, qu'il y a un conseiller ou une conseillère d'orientation qui s'identifie comme allié ou alliée ; 30 %,

qu'il y a des ressources à la bibliothèque ; 19 %, qu'il y a au moins membre du personnel enseignant qui s'identifie comme LGBTQ ; et 6 %, qu'il y a une AGH.

POINTS DE VUE ET PRATIQUES

POINTS DE VUE ET VALEURS DES ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS

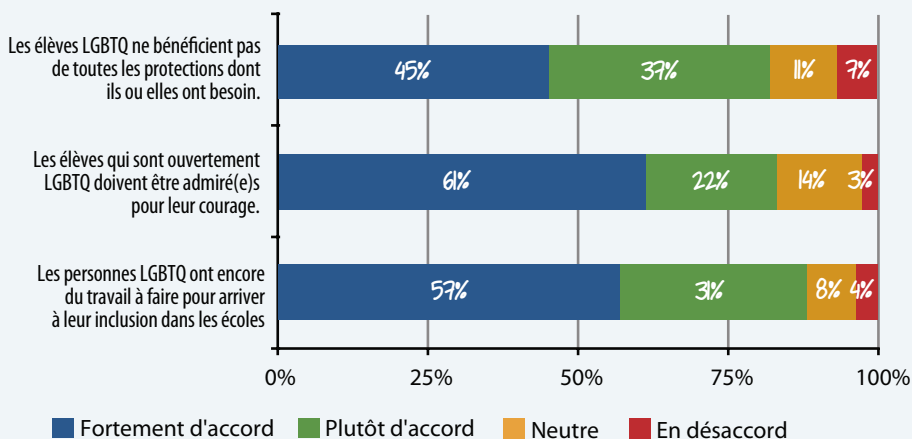
La présente section présente nos constatations quant aux valeurs et aux points de vue des participants en ce qui a trait à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.

Homonégativité

Afin de bien mieux comprendre les attitudes des éducateurs et éducatrices à l'égard des questions et enjeux LGBTQ dans les écoles, nous nous sommes servis d'une

version adaptée de l'échelle d'homonégativité moderne de Morrison et Morrison (2011) et nous avons présenté aux répondants une série d'énoncés à l'égard desquels ils pouvaient exprimer leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de Likert. La figure 16 montre que les éducatrices et éducateurs se disent fortement d'accord avec les énoncés positifs qui appuient les élèves LGBTQ et leur inclusion à l'école. Se disant d'accord dans une proportion de 88 % avec l'énoncé « Les personnes LGBTQ ont encore du travail à faire pour arriver à leur inclusion dans les écoles », les éducatrices et éducateurs montrent qu'ils reconnaissent l'ampleur du travail nécessaire pour faire des écoles des milieux sécuritaires et favorables aux élèves LGBTQ. Comme on peut s'y attendre, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont encore plus susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé (fortement d'accord :

FIGURE 16 : ÉCHELLE D'HOMONÉGATIVITÉ - ASPECTS POSITIFS

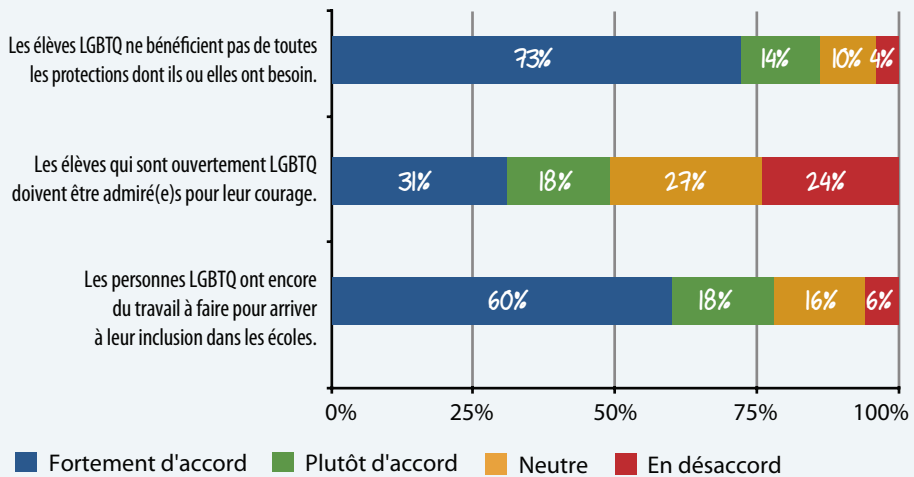


77 % ; plutôt d'accord : 21 % ; ni en accord ni en désaccord : 1 %) comparativement aux participants hétérosexuels cisgenres (fortement d'accord : 48 % ; plutôt d'accord 37 % ; ni en accord ni en désaccord : 11 %).

On peut voir à la figure 17 que les réponses des éducateurs à certains des énoncés négatifs

soumis dénotent des attitudes généralement favorables à l'égard des questions et enjeux LGBTQ dans les écoles. L'énoncé négatif avec lequel les éducatrices et éducateurs ont le plus tendance à exprimer leur accord est que « les personnes LGBTQ semblent se concentrer sur les façons dont elles diffèrent

FIGURE 17 : ÉCHELLE D'HOMONÉGATIVITÉ - ASPECTS NÉGATIFS

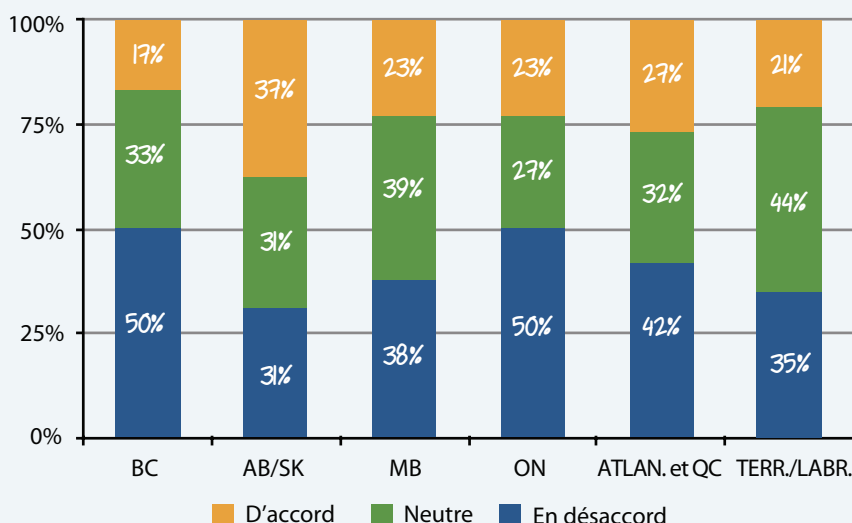


des hétérosexuel(le)s et elles négligent de quelles façons elles leur sont semblables » (l'accord avec cet énoncé pouvant signifier une reconnaissance de ce que l'équité implique, plus qu'une absence d'appui à l'égard des personnes LGBTQ).

La figure 18 montre les variations régionales des réponses à l'énoncé « Les personnes LGBTQ semblent se concentrer

sur les façons dont elles diffèrent des hétérosexuel(le)s et elles négligent de quelles façons elles leur sont semblables ». Cet énoncé a entraîné le plus haut pourcentage de réponses neutres (ni en accord ni en désaccord) : de près de la moitié des répondants (44 %) dans les territoires et au Labrador jusqu'à plus du quart de ceux-ci (27 %) en Ontario. C'est en Alberta et en

FIGURE 18 : DEGRÉ D'ACCORD AVEC L'ÉNONCÉ SELON LEQUEL « LES PERSONNES LGBTQ SEMBLENT SE CONCENTRER SUR LES FAÇONS DONT ELLES DIFFÈRENT DES HÉTÉROSEXUEL(LE)S ET ELLES NÉGLIGENT DE QUELLES FAÇONS ELLES LEUR SONT SEMBLABLES. » (PAR RÉGION)



Saskatchewan que l'on trouve le plus haut pourcentage d'éducatrices et d'éducateurs qui disent être d'accord avec l'énoncé (37 %) et c'est en Colombie-Britannique qu'il est le moins élevé (17 %).

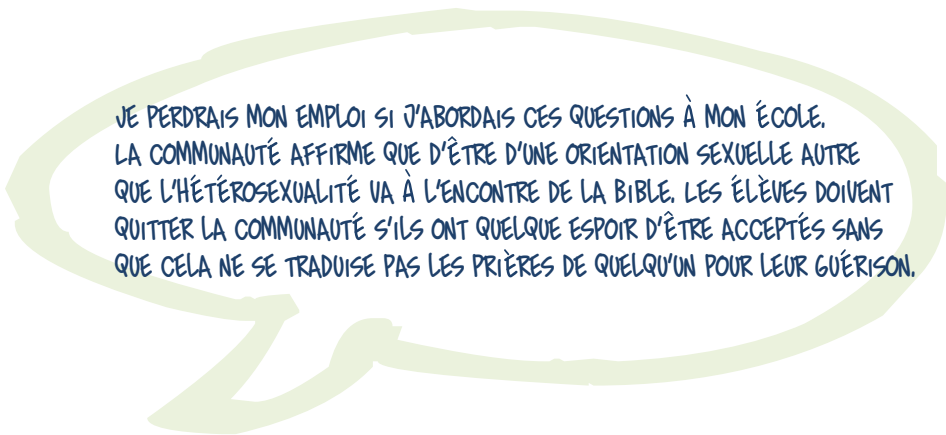
Le contexte géographique a également une incidence sur les points de vue et les attitudes des éducatrices et des éducateurs à l'égard des questions et enjeux LGBTQ à l'école. Par exemple, plus du tiers (38 %) de ceux qui travaillent dans des écoles situées dans de petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves

autochtones ou des bases militaires sont d'accord avec l'énoncé du sondage selon lequel « les personnes LGBTQ semblent se concentrer sur les façons dont elles diffèrent des hétérosexuel(le)s et elles négligent de quelles façons elles leur sont semblables », comparativement à 23 % des répondants des villes ou des banlieues et à 23 % de ceux des petites villes et des petites communautés (5 % sont fortement d'accord et 18 %, plutôt d'accord). Ils sont moins susceptibles (dans une proportion de 68 %) que les participants des villes ou des banlieues (83 %) ou

que ceux des petites villes et des petites communautés (84 %) de se dire d'accord avec l'énoncé « Les élèves LGBTQ ne bénéficient pas de toutes les protections dont ils ou elles ont besoin. ». Malgré tout, il n'y a pas de différence significative entre les pourcentages d'accord avec l'énoncé « Les élèves qui sont ouvertement LGBTQ doivent être admiré(e)s pour leur courage » : 84 % des éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles situées dans des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires se disent d'accord avec celui-ci, soit le même pourcentage que les éducateurs des villes ou des banlieues (84 %), et il en va de même de 82 % de ceux des petites villes et des petites communautés.

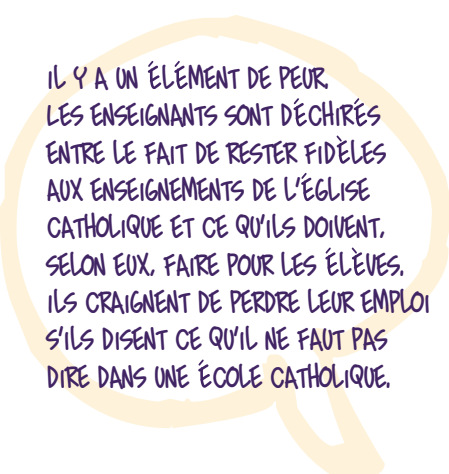
Les éducatrices et éducateurs qui appuient les pratiques d'éducation inclusive

des personnes LGBTQ expriment en général des attitudes plus favorables à l'égard des sujets LGBTQ que ceux qui s'y opposent et même que ceux qui se disent neutres par rapport à l'inclusion. Par exemple, 92 % des répondants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont d'accord avec l'énoncé « Les personnes LGBTQ ont encore du travail à faire pour arriver à leur inclusion dans les écoles », comparativement à 51 % de ceux qui sont neutres à cet égard et à 23 % de ceux qui s'y opposent. De même, les éducatrices et éducateurs favorables à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont beaucoup moins susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé « Les personnes LGBTQ sont devenues beaucoup trop agressives dans leurs revendications pour l'inclusion dans les écoles », comparativement à 27 % de ceux qui se disent neutres à cet égard et à 64 % de ceux qui s'y opposent.



JE PERDRAIS MON EMPLOI SI J'ABORDAIS CES QUESTIONS À MON ÉCOLE. LA COMMUNAUTÉ AFFIRME QUE D'ÊTRE D'UNE ORIENTATION SEXUELLE AUTRE QUE L'HÉTÉROSEXUALITÉ VA À L'ENCONTRE DE LA BIBLE. LES ÉLÈVES DOIVENT QUITTER LA COMMUNAUTÉ S'ILS ONT QUELQUE ESPOIR D'ÊTRE ACCEPTÉS SANS QUE CELA NE SE TRADUISE PAS LES PRIÈRES DE QUELQU'UN POUR LEUR GUÉRISON.

Enfin, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont beaucoup moins susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé « Les personnes LGBTQ ont encore du travail à faire pour arriver à leur inclusion dans les écoles » (70 %) que les répondants qui travaillent dans des écoles laïques (91 %), même si la probabilité de retrouver une AGH ou d'autres formes d'inclusion des personnes LGBTQ est moindre dans les écoles catholiques. Malgré tout, la différence entre les deux groupes est minime quant à l'énoncé « Les élèves qui sont ouvertement LGBTQ doivent être admiré(e)s pour leur courage », avec lequel sont d'accord les trois quarts (75 %) des éducatrices et éducateurs dans des écoles catholiques, comparativement à 84 % de ceux qui travaillent dans des écoles laïques. Bien qu'ils soient dans une certaine mesure plus susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé selon lequel « les personnes LGBTQ semblent se concentrer sur les façons dont elles diffèrent des hétérosexuel(le)s et elles négligent de quelles façons elles leur sont semblables » (32 % contre 23 % des éducatrices et éducateurs dans les écoles laïques), les répondants des écoles catholiques sont par ailleurs légèrement moins susceptibles que leurs homologues des écoles laïques d'être d'accord avec l'énoncé « Les élèves LGBTQ ne bénéficient pas de toutes les protections dont ils ou elles ont besoin » (73 % contre 84 %).



IL Y A UN ÉLÉMENT DE PEUR.
LES ENSEIGNANTS SONT DÉCHIRÉS
ENTRE LE FAIT DE RESTER FIDÈLES
AUX ENSEIGNEMENTS DE L'ÉGLISE
CATHOLIQUE ET CE QU'ILS DOIVENT,
SELON EUX, FAIRE POUR LES ÉLÈVES.
ILS CRAIGNENT DE PERDRE LEUR EMPLOI
S'ILS DISENT CE QU'IL NE FAUT PAS
DIRE DANS UNE ÉCOLE CATHOLIQUE.

Appui à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ

La grande majorité des éducatrices et éducateurs (85 %) indiquent qu'ils appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ : 72 % indiquent qu'ils l'appuient fortement et 13 %, qu'ils l'appuient plus ou moins. Onze pour cent (11 %) se disent neutres et quatre pour cent (4 %) disent qu'ils s'y opposent (2 % disent qu'ils s'y opposent plus ou moins et 2 %, qu'ils s'y opposent fortement).

Géographiquement, on note très peu de différences entre les régions pour ce qui est du pourcentage d'appui des éducatrices et éducateurs à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Même si les taux sont élevés en général, c'est en Colombie-Britannique, où il y a eu beaucoup d'échanges de vues et de campagnes publiques de

sensibilisation aux questions LGBTQ dans le milieu scolaire, souvent à la suite de contestations judiciaires très médiatisées, qu'on retrouve le pourcentage d'appui le plus élevé (90 %) ; cette province est suivie de l'Ontario (87 %), des provinces de l'Atlantique et du Québec (86 %), des territoires et du Labrador (85 %), et du Manitoba (81 %). C'est en Alberta et en Saskatchewan que le pourcentage d'appui est le moins élevé, soit 74 %.

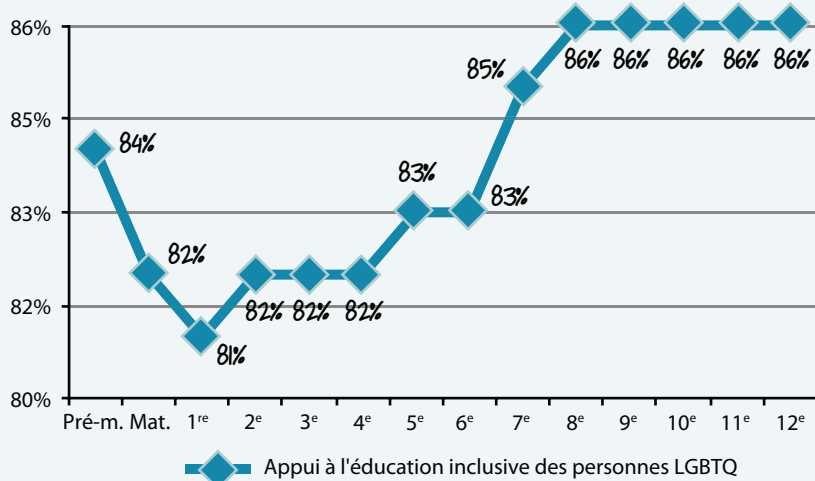
Fait peu surprenant, presque tous les éducateurs et éducatrices LGBTQ (99 %) sont favorables à l'éducation inclusive, sauf 1 % qui se dit neutre à cet égard, comparativement à 81 % des répondants hétérosexuels cisgenres qui disent l'appuyer, 14 % qui sont neutres et 6 % qui s'y opposent. De plus, les participants transgenres (97 %) sont beaucoup plus susceptibles d'appuyer l'éducation inclusive des personnes LGBTQ que les femmes cisgenres (86 %) et les hommes cisgenres (82 %), même s'il s'agit somme toute de pourcentages d'appui élevés. Les répondants de groupes racialisés ont le plus tendance à appuyer l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (92 %), suivis des répondants autochtones (PNMI) (89 %) et de ceux de race blanche (85 %).

On suppose souvent qu'on retrouve dans les écoles religieuses une hostilité à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, mais les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont seulement légèrement moins susceptibles que les

autres de l'appuyer (83 % contre 85 % des répondants des écoles laïques) et légèrement moins susceptibles de s'y opposer (6 % contre 4 %). Ces données suggèrent qu'il n'y a pas nécessairement de lien direct entre le point de vue des éducatrices et éducateurs sur la question et le point de vue officiel de leur école.

Même si les éducatrices et éducateurs du primaire sont moins susceptibles (81 %) d'appuyer l'éducation inclusive des personnes LGBTQ que ceux des niveaux intermédiaire (86 %) ou secondaire (86 %), le taux d'appui est tout de même généralisé chez eux. En outre, les éducatrices et éducateurs du primaire ne sont pas plus susceptibles que ceux des deux autres niveaux de croire que les enseignants devraient pouvoir décider, pour des raisons religieuses, de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ (18 % contre 18 % au niveau intermédiaire et 19 % au niveau secondaire). Les données montrent un appui généralisé des éducateurs de tous les niveaux à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, à l'exception d'un degré d'appui légèrement supérieur chez ceux du secondaire (de 81 % des éducatrices et éducateurs de la 1^{re} année à 86 % chez ceux de la 12^e année). Il est intéressant de souligner que cette tendance à la hausse est inversée seulement par un pourcentage d'appui légèrement supérieur à la prématernelle (84 %) et à la maternelle (82 %) par rapport aux niveaux allant de la 1^{re} à la 5^e année (voir la figure 19).

FIGURE 19 : APPUI À L'ÉDUCATION INCLUSIVE DES PERSONNES LGBTQ (PAR NIVEAU SCOLAIRE)



Notre analyse révèle également des relations intéressantes entre l'appui des éducatrices et éducateurs à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et le fait d'être au courant d'incidents d'hostilité verbale et de harcèlement :

- Les répondants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont aussi plus susceptibles d'indiquer qu'ils ont entendu des remarques comme « C'est vraiment gai » au moins chaque semaine dans leur école (53 %). Bien que 40 % des répondants opposés à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ mentionnent avoir entendu de telles

remarques, seulement 28 % de ceux qui se disent neutres par rapport à cette question indiquent entendre des remarques homonégatives au moins chaque semaine.

- Les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles d'être au courant d'incidents de harcèlement verbal à l'égard d'élèves LGBTQ ou perçus comme tels (72 %) que ceux qui sont neutres quant à la question (48 %) et que ceux qui s'y opposent (31 %). On constate une tendance similaire pour les incidents d'agression physique, où

36 % des éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont au courant de tels incidents, comparativement à 24 % de ceux qui sont neutres et à 14 % de ceux qui s'y opposent.

⇒ Les éducatrices et éducateurs appuyant l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont davantage au courant que des élèves se font harceler verbalement parce qu'ils sont perçus comme étant LGB (56 %) que ceux qui sont neutres par rapport à la question (17 %) ou qui s'y opposent (21 %). On trouve des résultats semblables pour ce qui est de la connaissance d'élèves ayant subi du harcèlement physique parce qu'ils sont perçus comme étant LGB où 26 % des participants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ se disent au courant de tels incidents, comparativement à 11 % de ceux qui s'opposent à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et à 9 % de ceux qui sont neutres par rapport à la question.

⇒ Quant au harcèlement fondé sur l'identité et l'expression de genre, on constate des résultats semblables pour ce qui est d'être au courant d'incidents où des garçons ont subi du harcèlement verbal parce qu'ils « agissent trop comme des filles » (54 % des éducatrices et éducateurs

qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ contre 19 % de ceux qui s'y opposent et 33 % de ceux qui sont neutres). Les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont aussi plus susceptibles d'être au courant d'incidents où des filles ont subi du harcèlement verbal parce qu'elles agissent « trop comme des garçons » (33 %, contre 16 % de ceux qui sont neutres et 11 % de ceux qui s'y opposent).

⇒ Près des deux tiers (66 %) des éducatrices et éducateurs opposés à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ ont l'impression que leur école réagit de façon efficace aux incidents d'intimidation homophobe, biphobe ou transphobe, suivis de 54 % des répondants neutres et de 25 % de ceux qui l'appuient.

Il importe de souligner ici que les éducatrices et éducateurs opposés à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont moins susceptibles d'entendre des remarques homophobes que ceux qui l'appuient, même si, semble-t-il, on peut avoir l'impression qu'il est peu risqué de faire des remarques homophobes en leur présence. Ceux qui ne prennent pas position sont moins susceptibles d'entendre de telles remarques, peut-être parce qu'ils ne s'en préoccupent pas. Il se peut aussi que les éducatrices et éducateurs les plus exposés à

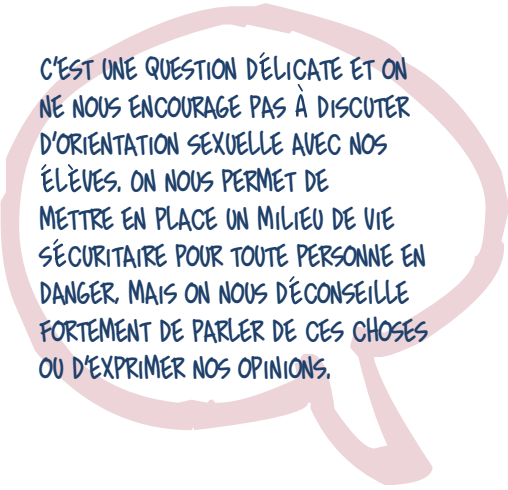
des remarques homonégatives comprennent mieux la nécessité de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. À l'inverse, le fait d'être opposés à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ pourrait rendre les éducatrices et éducateurs plus susceptibles de soutenir que le harcèlement homophobe, biphobe et transphobe n'est pas répandu et que leur école y réagit de façon efficace. (De tels liens et corrélations seront examinés dans des rapports et publications ultérieures.)

Responsabilité des éducatrices et éducateurs quant à la sécurité des élèves LGBTQ

Le sondage a abordé la question de l'appui des participants à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans une deuxième question portant sur leur degré d'accord avec les énoncés suivants : « Il incombe, à tout membre du personnel scolaire, la responsabilité d'offrir un environnement d'apprentissage qui soit sain et sécuritaire pour tous les élèves, y compris les élèves LGBTQ ». Les éducatrices et éducateurs se disent fortement d'accord (94 %) avec l'énoncé ; 4 % se disent plutôt d'accord avec celui-ci. Moins de 2 % ne sont ni en accord ni en désaccord, et moins de 1 %, en désaccord.

Comme nous l'avons dit plus haut, 97 % des répondants ont répondu qu'ils considèrent leur école est un milieu sécuritaire, mais seulement 72 % considèrent qu'elle est un milieu sécuritaire pour les élèves

LGB et 53 %, pour les élèves transgenres. Nous pouvons en déduire que certains éducateurs ne tiennent pas compte des élèves LGBTQ dans leur évaluation de la sécurité du milieu scolaire, mais que lorsqu'on leur demande d'évaluer la situation de ces élèves, ils l'évaluent comme étant inférieure à celle de l'effectif scolaire en général. Compte tenu du pourcentage élevé d'éducatrices et éducateurs au courant d'incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe (67 % sont au courant d'incidents de harcèlement verbal, 53 %, de harcèlement physique, 23 %, de harcèlement sexuel), il n'est pas surprenant qu'ils perçoivent la sécurité du milieu scolaire comme étant inférieure pour les élèves LGBTQ.

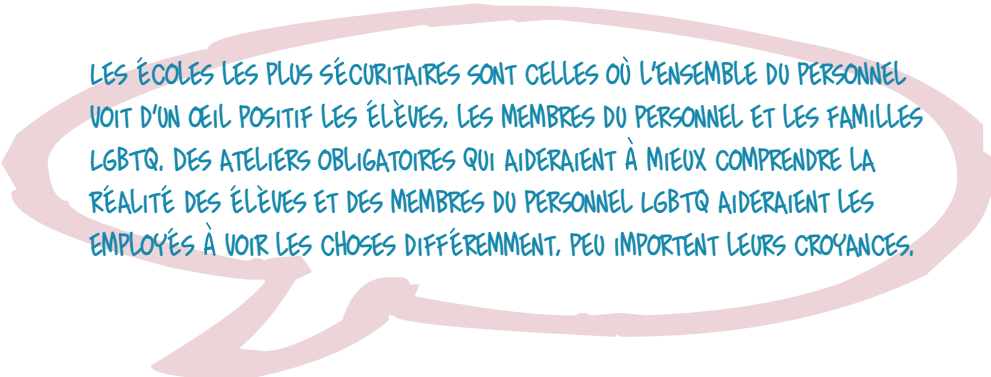


C'EST UNE QUESTION DÉLICATE ET ON NE NOUS ENCOURAGE PAS À DISCUTER D'ORIENTATION SEXUELLE AVEC NOS ÉLÈVES. ON NOUS PERMET DE METTRE EN PLACE UN MILIEU DE VIE SÉCURITAIRE POUR TOUTE PERSONNE EN DANGER. MAIS ON NOUS DÉCONSEILLE FORTEMENT DE PARLER DE CES CHOSES OU D'EXPRIMER NOS OPINIONS.

Lorsqu'on leur a demandé de préciser ce qu'ils entendent par la « sécurité » à l'école, près des deux tiers (63 %) des éducatrices et éducateurs ont sélectionné l'énoncé : « L'inclusion (par exemple, pratiques d'enseignement inclusives, clubs et événements pour tous, politiques officielles, etc.) ». Près du quart (23 %) indiquent que la sécurité correspond, selon eux, à l'énoncé « Les règlements comportementaux dans l'école (par exemple, tenue vestimentaire, restrictions des clubs et code de vie) » ; 3 % ont sélectionné l'énoncé « sécurité de type "policière" (par exemple, détecteurs de métal, cordons d'identification, caméras, surveillance dans les couloirs) ». Les 11 % de répondants restants ont choisi de donner leur propre définition de la sécurité : 4 % d'entre eux l'ont définie comme « un sens d'appartenance et d'acceptation de la diversité », 3 %, comme une combinaison d'« inclusion et de règlements », 2 %, comme

« le fait d'être à l'abri de l'intimidation » ou « la sécurité et le respect sans punition, si nécessaire » et 2 %, comme une combinaison d'inclusion, de règlements comportementaux et de sécurité de type policière.

La constatation selon laquelle la plupart des participants estiment que la sécurité passe par l'inclusion suggère que la plupart des enseignants partagent le point de vue énoncé dans les lois et les politiques favorisant la sécurité et l'inclusivité des milieux scolaires, selon lequel les écoles sécuritaires sont inclusives. Cette constatation se confirme lorsque nous comparons les réponses des participants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et celles de ceux qui s'y opposent ou qui sont neutres, et où nous voyons que 69 % des participants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ déclarent qu'ils associent la sécurité à l'inclusion. Cependant, nous constatons aussi que 53 %



LES ÉCOLES LES PLUS SÉCURITAIRES SONT CELLES OÙ L'ENSEMBLE DU PERSONNEL VOIT D'UN ŒIL POSITIF LES ÉLÈVES. LES MEMBRES DU PERSONNEL ET LES FAMILLES LGBTQ. DES ATELIERS OBLIGATOIRES QUI AIDERAIENT À MIEUX COMPRENDRE LA RÉALITÉ DES ÉLÈVES ET DES MEMBRES DU PERSONNEL LGBTQ AIDERAIENT LES EMPLOYÉS À VOIR LES CHOSSES DIFFÉREMMENT. PEU IMPORTENT LEURS CROYANCES.

de ceux qui se disent neutres et 41 % de ceux qui s'y opposent indiquent eux aussi que la sécurité passe par l'inclusion, ce qui suggère que certains éducateurs s'opposent à l'inclusion des personnes LGBTQ même s'ils croient que l'inclusion est nécessaire à la sécurité. D'autres éducatrices et éducateurs se disant opposés à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ indiquent que pour eux, la sécurité découle de règlements comportementaux dans l'école (49 %), comparativement à 40 % chez ceux qui se disent neutres (40 %) et à seulement 20 % chez ceux qui l'appuient.

Comme on peut s'y attendre, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles d'établir un lien entre sécurité et inclusion (79 % contre 63 % des hétérosexuels cisgenres). Ils ont également moins tendance à associer la sécurité aux règlements comportementaux pour les élèves (14 % contre 26 %) et leurs implications négatives évidentes pour la liberté d'expression de genre. Les éducatrices et éducateurs racialisés sont eux aussi plus susceptibles de soutenir que la sécurité passe par l'inclusion (75 %, suivis de 69 % des répondants autochtones [PNMI] et de 66 % des répondants de race blanche) et moins susceptibles d'associer sécurité et règlements comportementaux (11 %, contre 23 % des répondants autochtones [PNMI] et 24 % des répondants de race blanche). Ces différences pourraient s'expliquer par le

fait que les éducatrices et éducateurs ayant une identité marginalisée sont plus aptes à reconnaître ce qui constitue une menace à la sécurité posée non seulement par un milieu scolaire non inclusif, mais aussi par la réglementation des comportements.

Les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont plus susceptibles d'appuyer l'idée selon laquelle la sécurité comprend l'inclusion (71 %) que ceux des petites villes et des petites communautés (63 %) ou que ceux des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires (51 %). Ces derniers ont en outre davantage tendance à appuyer les idées selon lesquelles la sécurité prend la forme de règlements comportementaux dans l'école (35 %, contre 28 % des participants des petites villes et des petites communautés et 19 % de ceux des villes ou des banlieues) ou qu'elle correspond à une combinaison d'inclusion et de sécurité de type policière, ainsi que de règlements comportementaux dans l'école (12 %, contre 6 % des participants des petites villes et des petites communautés et 7 % de ceux des villes ou des banlieues).

L'existence de politiques dans l'école semble également avoir une incidence sur la conception de la sécurité chez les éducateurs et éducatrices. Les participants

travaillant dans une école qui a déjà une politique contre le harcèlement homophobe sont un peu plus susceptibles d'associer la notion de sécurité à celle d'inclusion (68 %) que ceux des écoles qui n'en ont pas (59 %), ce qui laisse entendre que les participants venant d'écoles ayant adopté une telle politique croient qu'elle est utile ou efficace pour favoriser la sécurité des élèves. Dans le même ordre d'idées, les répondants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont moins susceptibles de dire que la sécurité est associée à la réglementation des comportements (21 %) que ceux des écoles non dotées d'une telle politique (31 %).

Les éducatrices et éducateurs œuvrant dans des écoles catholiques sont un peu moins susceptibles (60 %) que les répondants des écoles laïques (68 %) d'appuyer l'idée que la sécurité passe par l'inclusion, les premiers étant plus susceptibles d'associer la sécurité aux règlements comportementaux dans l'école (29 %) que ceux des écoles laïques (22 %). Ils sont également susceptibles d'appuyer une combinaison d'inclusion, de règlements ou de sécurité de type policière (7 % dans les deux cas).

Fait intéressant, les éducatrices et éducateurs qui travaillent dans des écoles où le français est la principale langue d'enseignement sont moins susceptibles de soutenir l'idée que la sécurité

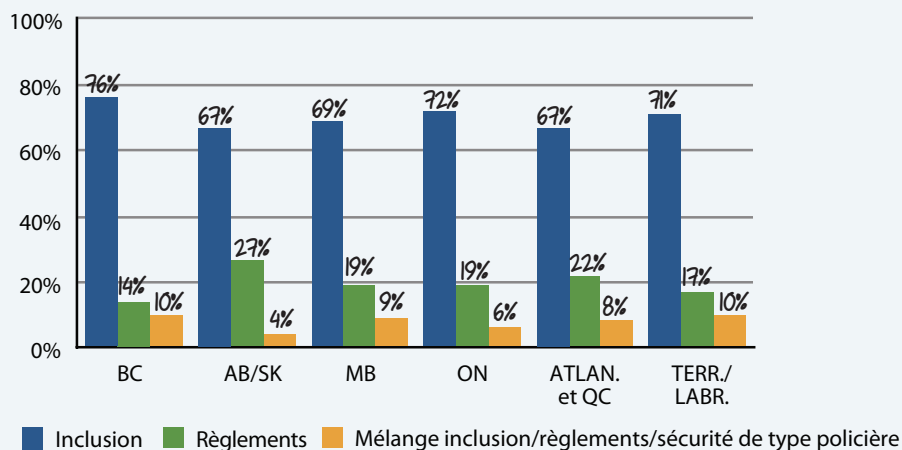
passe par l'inclusion (39 %) ou par une combinaison d'inclusion et de règlements comportementaux/sécurité de type policière (3 % de plus), et ils sont beaucoup plus susceptibles d'associer la sécurité aux règlements comportementaux (52 %). Les participants des écoles où l'anglais est la principale langue d'enseignement sont plus susceptibles d'associer la notion de sécurité à celle d'inclusion (70 % contre 20 % qui l'associent aux règlements et à 8 % qui l'associent à une combinaison d'inclusion et de règlements ou de sécurité de type policière). Le pourcentage d'appui le plus élevé à la notion de sécurité associée à l'inclusion se trouve dans les écoles bilingues (enseignement en français et en anglais), où 76 % des répondants indiquent que la sécurité comprend l'inclusion (comparativement à 13 % pour qui la sécurité passe par les règlements et à 6 % qui l'associent à une combinaison d'inclusion et de règlements ou de sécurité de type policière).

Les éducatrices et éducateurs de tous les niveaux font état d'une conception semblable de la sécurité : les deux tiers indiquent que la sécurité comprend l'inclusion (64 % au niveau primaire ; 65 % au niveau intermédiaire ; 67 % au niveau secondaire), et le quart indiquent que la sécurité découle de règlements comportementaux (27 % au niveau primaire ; 24 % au niveau intermédiaire et 23 % au niveau secondaire).

La figure 20 illustre comment les éducateurs et les éducatrices de chaque région conçoivent la sécurité. L'inclusion constitue la conception la plus répandue de la sécurité dans toutes les régions avec un écart de seulement neuf points de pourcentage entre les régions, allant de 76 % en Colombie-Britannique à 67 % en Alberta

et en Saskatchewan et dans les provinces de l'Atlantique et au Québec. Les participants de la Colombie-Britannique ont également le moins tendance à associer la sécurité à des règlements comportementaux (14 %), tandis que ceux de l'Alberta et de la Saskatchewan ont le plus tendance à le faire (27 %).

FIGURE 20 : CONCEPTIONS DE LA SÉCURITÉ (PAR RÉGION)



Lorsque nous avons demandé aux répondants comment selon eux leur administration scolaire conçoit la sécurité du milieu scolaire, la réponse la plus fréquente n'est pas l'inclusion. La majorité des éducatrices et éducateurs ont plutôt sélectionné les « règlements comportementaux » (48 %),

devant l'« inclusion » (40 %). Seulement 8 % des répondants ont sélectionné l'option « sécurité de type policière ». Le reste des répondants (3 %) ont donné d'autres réponses (2 %) ou ont choisi de ne pas répondre (1 %). Lorsque nous examinons le type d'emploi des répondants au sein de l'école, nous constatons

que les enseignants et enseignantes sont plus susceptibles (49 %) que les conseillères et conseillers d'orientation (35 %) ou que les gestionnaires scolaires (30 %) de répondre que leur administration associe la sécurité à des règlements et inversement, les gestionnaires scolaires sont plus susceptibles (54 %) que les conseillers d'orientation (46 %) ou les enseignants (40 %) de considérer que les gestionnaires associent la sécurité à l'inclusion.

Le type d'école et la culture scolaire semblent aussi influencer sur l'idée que se font les éducatrices et éducateurs de la façon dont l'administration comprend la sécurité du milieu scolaire. Par exemple, les éducatrices et éducateurs des écoles francophones sont plus susceptibles de considérer que l'administration de leur école associe la sécurité aux règlements comportementaux (73 %) par rapport à ceux des écoles anglophones (47 %) et à ceux des écoles où l'enseignement se donne en anglais et en français (41 %). Inversement, les éducatrices et éducateurs des écoles anglophones (42 %) et des écoles où l'enseignement se donne en anglais et en français (41 %) sont plus susceptibles que ceux des écoles francophones (24 %) de dire que l'administration associe la sécurité à l'inclusion. Par ailleurs, nous avons constaté que les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles que ceux des écoles laïques de dire que les gestionnaires scolaires associent la sécurité à l'inclusion (33 % par rapport à 42 %). Par rapport à leurs homologues des écoles laïques, les répondants

des écoles catholiques sont aussi légèrement plus susceptibles d'estimer que pour les gestionnaires, la sécurité du milieu scolaire passe par les règlements (53 % par rapport à 48 % pour les répondants des écoles laïques) et par la sécurité de type policière (11 % contre 8 % pour les répondants des écoles laïques). Lorsque nous examinons les données par rapport à l'existence d'une politique contre le harcèlement homophobe dans l'école, les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une telle politique sont plus susceptibles (49 %) que les répondants des écoles sans une telle politique (30 %) de penser que pour les gestionnaires de leur école, la sécurité passe par l'inclusion. Dans le même ordre d'idées, les éducateurs ont moins tendance à considérer que les gestionnaires de leur école associent la sécurité aux règlements comportementaux lorsqu'il existe une politique contre le harcèlement homophobe dans l'école (42 % contre 59 % chez les éducatrices et éducateurs des écoles non dotées d'une telle politique). Il en est de même quant à l'existence d'une politique contre le harcèlement transphobe. Les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont plus susceptibles de dire que les gestionnaires de leur école associent la sécurité à l'inclusion (55 % contre 34 % des éducatrices et éducateurs des écoles sans une telle politique) et moins susceptibles de dire que pour ces gestionnaires, la sécurité

passer par les règlements comportementaux dans l'école (36 % contre 53 % chez ceux des écoles non dotées d'une telle politique).

Enfin, les éducatrices et éducateurs au niveau primaire sont plus susceptibles de dire que les gestionnaires de leur école associent la sécurité à l'inclusion comparativement à ceux du secondaire, qui sont plus susceptibles, eux, de dire que les gestionnaires l'associent aux règlements comportementaux. Près de la moitié (47 %) des répondants du niveau primaire disent que les gestionnaires de leur école associent la sécurité à l'inclusion, suivis de ceux du niveau intermédiaire (41 %) et du niveau secondaire (35 %). À l'inverse, pour plus de la moitié (53 %) des éducatrices et éducateurs du niveau secondaire, les gestionnaires de leur école associent la sécurité aux règlements comportementaux, comparativement à 49 % de ceux du niveau intermédiaire et à 44 % de ceux du primaire.

Somme toute, la plupart des enseignants indiquent que la sécurité passe par « l'inclusion (par exemple, pratiques d'enseignement inclusives, clubs et événements pour tous, politiques officielles, etc.) » et non seulement par les mesures de lutte contre le harcèlement comprises dans les règlements comportementaux et les mesures de sécurité de type policière, mais ils sont plus susceptibles de considérer que les gestionnaires associent la sécurité aux règlements comportementaux. (Si l'ancien

stéréotype selon lequel les éducatrices et éducateurs considèrent que leur seule responsabilité professionnelle consiste à enseigner le programme d'études a pu un jour être vrai, cela ne semble plus le cas pour la majorité des éducatrices et éducateurs canadiens aujourd'hui.)

Les éducatrices et éducateurs estiment que les droits des personnes LGBTQ sont des droits de la personne

Le sondage a également abordé la question de l'appui des éducatrices et éducateurs à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ de façon moins directe, en leur demandant d'indiquer leur degré d'accord avec l'énoncé « Les droits LGBTQ font partie des droits de la personne ». Presque tous les participants (96 %) ont répondu qu'ils sont profondément d'accord (90 %) ou plus ou moins d'accord (6 %) avec cet énoncé. Même si le fait d'être d'accord ne nous indique pas si les participants considèrent que le droit à un milieu éducatif sûr et respectueux est un droit de la personne, ou s'ils appuient le concept même de droits de la personne, il s'agit d'un troisième indice de l'ouverture des éducatrices et éducateurs à l'inclusion des personnes LGBTQ, lequel mérite d'être souligné étant donné l'intégration généralisée du contenu relatif aux droits de la personne dans l'ensemble des programmes d'études de la maternelle à la 12^e année partout au Canada.

Appui à l'égard du mariage entre personnes du même sexe

Près de 9 éducateurs sur 10 se disent fortement d'accord (82 %) ou plus ou moins d'accord (6 %) avec l'énoncé : « J'appuie le mariage entre personnes du même sexe. » Sept pour cent (7 %) ne sont ni en accord ni en désaccord, tandis que seulement 6 % sont en désaccord (5 % sont profondément en désaccord et 1 %, plus ou moins en désaccord). À première vue, ce degré d'accord semble significativement plus élevé que dans les sondages d'opinion nationaux. Par exemple, un sondage mené en 2010 auprès de 1003 personnes a révélé que 61 % des Canadiens souhaitaient conserver la reconnaissance juridique du mariage entre personnes du même sexe (Angus Reid, 2010). On note toutefois un important écart entre les générations : 81 % des répondants nés après 1980 se disent d'accord avec le mariage entre personnes du même sexe, comparativement à 43 % de ceux qui sont nés avant 1946, à 53 % de ceux nés entre 1946 et 1964, et à 66 % de ceux nés entre 1965 et 1979. Le même sondage Angus Reid demandait si les répondants étaient d'accord avec le fait que les couples de même sexe ne devraient jouir d'*aucune* reconnaissance sur le plan juridique ; si 13 % des Canadiens se disaient d'accord avec l'énoncé, ce n'est le cas que de 3 % seulement des répondants nés après 1980. En interprétant ce taux d'accord si élevé avec l'énoncé de notre sondage, il importe de garder à l'esprit que près du quart

(23 %) des éducatrices et éducateurs de notre échantillon sont nés avant 1980, et que moins de 1 % sont nés avant 1946. Comme c'était le cas du sondage Angus Reid, nous constatons dans notre sondage une relation négative statistiquement significative entre l'âge et l'appui au mariage entre personnes du même sexe. Le pourcentage de désaccord avec l'énoncé concernant le mariage entre personnes du même sexe variait de 2 % seulement pour les répondants de moins de 30 ans à 7 % pour les participants ayant 50 ans et plus. De plus, les recherches montrent que l'appui au mariage entre personnes du même sexe est lié de façon significative à un niveau de scolarité plus élevé, ce qui, compte tenu de notre échantillon, pourrait s'appliquer à chaque personne que nous avons sondée. Enfin, elles montrent aussi que les personnes ayant des attitudes libérales sont plus susceptibles d'être favorables au mariage entre personnes du même sexe et que les enseignants et les enseignantes sont, de façon disproportionnée, plus susceptibles d'avoir des attitudes libérales que la population en général (cf. Duncan et Kemmelmeier, 2012). Lorsqu'on prend en compte ces facteurs supplémentaires et que l'on considère qu'il n'y a pas de données comparables sur la population des éducatrices et éducateurs, le pourcentage très élevé d'appui au mariage entre personnes du même sexe que nous avons relevé auprès de notre échantillon semble réaliste.

L'appui au mariage entre personnes du même sexe est particulièrement élevé

(95 %) chez les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, alors que les deux tiers (67 %) des répondants qui se disent neutres par rapport à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ appuient le mariage entre personnes du même sexe. Seulement 20 % des répondants (un sur cinq) qui s'opposent à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ indiquent leur appui au mariage entre personnes du même sexe.

Les éducatrices et éducateurs autochtones (PNMI) sont plus susceptibles d'appuyer le mariage entre personnes du même sexe (91 %), suivis de près par ceux qui sont de race blanche (89 %) et les autres participants racialisés (82 %).

Les participants qui déclarent que leurs croyances religieuses ou spirituelles n'influent pas sur leurs décisions concernant les questions LGBTQ sont plus susceptibles d'appuyer le mariage entre personnes du même sexe (95 %) que ceux qui disent que leurs croyances influent « un peu ou à un certain degré » (72 %) ou influent « fortement » (76 %) sur leurs décisions. Les répondants qui s'identifient comme catholiques sont quelque peu moins susceptibles que ceux qui ne le sont pas d'appuyer personnellement le mariage entre personnes du même sexe (83 % contre 91 %), même si plus de 4 répondants catholiques sur 5 l'appuient. Les répondants protestants sont aussi moins susceptibles d'appuyer le mariage entre personnes du

même sexe que ceux qui ne le sont pas (80 % contre 90 %).

Fait particulièrement intéressant, l'appui des participants au mariage entre personnes du même sexe correspond à la position officielle de leur confession religieuse sur la question, mais cet appui est beaucoup plus faible chez ceux dont la confession religieuse s'oppose au mariage entre personnes du même sexe. Ainsi, presque tous les répondants (99 %) d'une confession religieuse pour le mariage entre personnes du même sexe l'appuient aussi personnellement, comme c'est également le cas de 87 % de ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés sur la question et de 78 % de ceux dont la confession religieuse s'y oppose. Parallèlement, on constate aussi que 81 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques appuient le mariage entre personnes du même sexe (par rapport à 90 % de ceux des écoles laïques). Chez les participants sans religion officielle, 95 % appuient le mariage entre personnes du même sexe.

Quant aux régions, c'est en Colombie-Britannique que l'on trouve le degré d'appui au mariage entre personnes du même sexe le plus élevé (93 %). Cette région est suivie de près des provinces de l'Atlantique et du Québec ainsi que des territoires et du Labrador (90 % dans les deux cas), et enfin de l'Ontario (88 %). C'est dans les Prairies que le degré d'appui est le moins élevé (84 % au Manitoba et 78 % en Alberta et en Saskatchewan).

Appui à l'égard de la liberté d'expression de genre

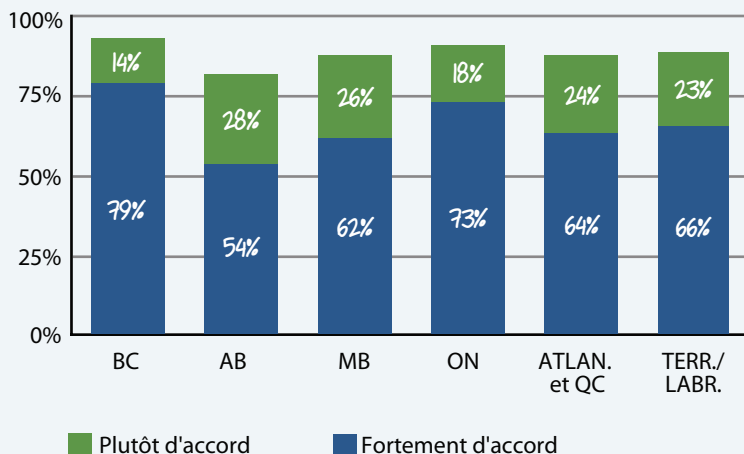
Lorsqu'on leur demande leur degré d'accord avec l'énoncé « Tout(e) élève devrait avoir le droit d'exprimer son identité de genre ou son orientation sexuelle telle qu'il (elle) la perçoit », seulement 68 % des éducatrices et éducateurs se disent profondément d'accord avec cet énoncé et 22 %, qu'ils sont plus ou moins d'accord avec celui-ci. Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles d'être profondément d'accord (83 % contre 15 % plus ou moins d'accord) que les éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres (65 % et 24 % plus ou moins d'accord). Tous les éducatrices et éducateurs transgenres s'accordent (81 % profondément d'accord et 19 % plus ou moins d'accord) pour dire que les élèves devraient pouvoir exprimer leur identité de genre ou leur orientation sexuelle telle qu'ils ou elles la perçoivent ; les femmes cisgenres sont légèrement plus susceptibles que les hommes cisgenres d'être profondément d'accord (chez les femmes, 69 % sont profondément d'accord et 22 % sont plus ou moins d'accord contre 66 % des hommes qui sont profondément d'accord et 21 % qui le sont plus ou moins). Les gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant sont moins susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé (63 % sont profondément d'accord et 23 % plus ou moins d'accord) que ne le sont les conseillers d'orientation (74 % sont profondément

d'accord et 19 % sont plus ou moins d'accord) ou les enseignants (68 % sont profondément d'accord et 22 % sont plus ou moins d'accord).

Les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles d'être profondément d'accord avec l'énoncé selon lequel les élèves devraient pouvoir exprimer leur identité de genre ou leur orientation sexuelle telle qu'ils ou elles la perçoivent (74 % sont profondément d'accord et 21 %, plus ou moins d'accord). Toutefois, si les éducatrices et éducateurs qui sont neutres à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles d'appuyer la liberté d'expression de genre des élèves (68 %) que ceux qui s'y opposent (57 %), les éducatrices et éducateurs qui y sont opposés sont plus susceptibles d'appuyer fortement la liberté d'expression de genre que ceux qui sont neutres (44 % contre 34 %).

Quant aux éducateurs des écoles catholiques, ils sont moins susceptibles d'être profondément d'accord (63 %) ou plus ou moins d'accord (22 %) avec cette notion que les répondants des écoles laïques (où 70 % sont profondément d'accord et 22 %, plus ou moins d'accord). Toutefois, en ce qui concerne les croyances religieuses personnelles, on note peu de différence entre les éducatrices et éducateurs catholiques (72 % sont profondément d'accord et 17 %, plus ou moins d'accord) et les non catholiques

FIGURE 21 : APPUI À LA LIBERTÉ D'EXPRESSION DE GENRE (PAR RÉGION)



(69 % sont profondément d'accord et 22 %, plus ou moins d'accord), même si les éducatrices et éducateurs qui s'identifient à une confession protestante sont beaucoup moins susceptibles d'être profondément d'accord (49 % sont profondément d'accord et 34 %, plus ou moins d'accord) par rapport aux éducatrices et éducateurs non protestants (73 % sont profondément d'accord et 18 %, plus ou moins d'accord).

Les éducatrices et éducateurs qui travaillent dans des écoles francophones sont plus susceptibles d'être profondément d'accord (77 % sont profondément d'accord et 19 %, plus ou moins d'accord) que ceux

des écoles anglophones (65 %, profondément d'accord, et 24 %, plus ou moins d'accord). Pour ce qui est des éducatrices et éducateurs des écoles où l'enseignement se donne en anglais et en français, les pourcentages les concernant se situent dans le milieu pour ce qui d'être fortement d'accord (72 %) et dans les pourcentages peu élevés pour ce qui est d'être plus ou moins d'accord (17 %).

Comme l'illustre la figure 21, les éducatrices et éducateurs de la Colombie-Britannique affichent le taux d'appui le plus élevé à la liberté d'expression de genre (93 %), suivis de près de ceux de l'Ontario (91 %), des territoires et du Labrador (89 %), du Manitoba

ainsi que des provinces de l'Atlantique et du Québec (88 % dans les deux régions) et de l'Alberta et de la Saskatchewan (82 %). On n'observe qu'une très faible variation entre le pourcentage le plus élevé et le plus bas. Toutefois, lorsque nous examinons le degré d'accord avec l'énoncé « Tout(e) élève devrait avoir le droit d'exprimer son identité de genre ou son orientation sexuelle telle qu'il (elle) la perçoit », nous constatons un écart beaucoup plus grand, allant de 79 % des éducatrices et éducateurs de la Colombie-Britannique qui appuient fortement la liberté des élèves d'exprimer leur genre, suivis de près par 73 % des éducatrices et éducateurs ontariens. Les répondants de l'Alberta et de la Saskatchewan ont peu tendance à appuyer la liberté d'expression de genre (54 %).

Importance pour les éducatrices et éducateurs d'aborder personnellement les questions et enjeux LGBTQ

Bien que presque tous les éducatrices et éducateurs déclarent qu'il est personnellement important d'aborder la question des droits de la personne et de la justice sociale (98 %), un nombre somme toute moins élevé considère qu'il est important d'aborder les questions et enjeux LGBTQ (87 %) ou les questions d'expression de genre (85 %) ; pourtant, 97 % indiquent qu'il leur importe d'aborder les questions de la diversité et du multiculturalisme et 96 %, qu'ils considèrent qu'il est important d'aborder celles de l'équité entre les genres.

Fait peu surprenant, presque tous les éducatrices et éducateurs LGBTQ (96 %) indiquent qu'il leur importe d'aborder les questions LGBTQ, comparativement à 85 % des participants hétérosexuels cisgenres. Les répondants de groupes racialisés (92 %) sont légèrement plus susceptibles de dire qu'il est important pour eux d'aborder les questions LGBTQ, comparativement aux éducateurs de race blanche (87 %) et aux Autochtones (PNMI) (88 %). Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles (83 %) que les participants des écoles laïques (88 %) de considérer qu'il s'agit d'une question importante à aborder.

Les éducatrices et éducateurs favorables à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont considérablement plus susceptibles d'indiquer qu'ils accordent personnellement de l'importance au fait d'aborder les questions LGBTQ (94 %) que ceux qui sont neutres quant à l'éducation inclusive (59 %) ou que ceux qui y sont opposés (29 %).

Les éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse reconnaît généralement le mariage entre personnes du même sexe sont plus susceptibles d'indiquer qu'il est important de le faire (96 %) ; les pourcentages sont légèrement plus bas (quoique toujours très élevés) en ce qui concerne les répondants qui ne s'identifient pas à une religion officielle (91 %), ceux d'une confession religieuse ayant des points de vue mitigés quant au mariage entre personnes

du même sexe (85 %), et ceux de confessions religieuses opposées à ce type de mariage (82 %).

Les éducatrices et éducateurs des écoles où l'instruction se donne en anglais et en français sont plus susceptibles de considérer qu'il est important d'aborder les questions LGBTQ (93 %), suivis de ceux des écoles anglophones (87 %) et des écoles francophones (79 %).

Les répondants du niveau primaire sont moins susceptibles d'accorder de l'importance au fait d'aborder les questions LGBTQ ; c'est le cas de 81 % des éducatrices et éducateurs de niveau, comparativement à 86 % de ceux du niveau intermédiaire et de 91 % de ceux du niveau secondaire.

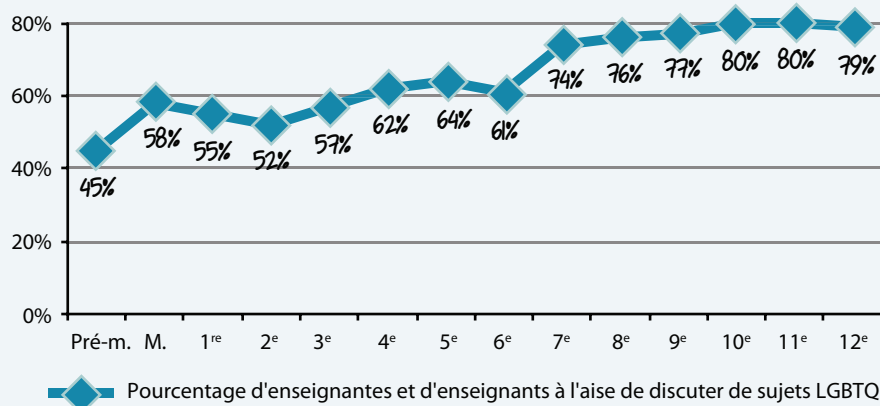
Les participantes et participants LGBTQ sont aussi plus susceptibles que les éducateurs hétérosexuels cisgenres de considérer qu'il est important d'aborder les questions d'expression de genre (94 % contre 82 % respectivement). Plus de la moitié (56 %) des répondants transgenres considèrent comme important d'aborder les questions touchant l'expression de genre, les autres (44 %) indiquant être neutres quant à ces questions (aucun participant transgenre n'a indiqué que cela n'est pas important). Un peu plus de femmes cisgenres que d'hommes cisgenres indiquent qu'elles accordent personnellement de l'importance au fait d'aborder ces questions (87 % pour qui il est important de le faire, 10 % qui sont

neutres et 2 % pour qui ce n'est pas important contre 81 % des hommes qui y accordent de l'importance, 14 % qui sont neutres et 5 % qui disent que ce n'est pas important). Les éducatrices et éducateurs autochtones (PNMI) sont aussi plus susceptibles d'indiquer qu'ils trouvent important d'aborder les questions d'expression de genre (90 %) par rapport aux Blancs (85 %) et aux participants racialisés (84 %). Les répondants des écoles laïques sont plus susceptibles (86 %) que ceux des écoles catholiques (79 %) de dire qu'il est important d'aborder cette question.

DEGRÉ D'AISANCE À DISCUTER DE SUJETS LGBTQ AVEC LES ÉLÈVES

Si les pratiques des éducatrices et éducateurs reflétaient leurs valeurs, presque tous mettraient en œuvre l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, ce qui, comme on le comprend bien, n'est pas le cas. Pour éclairer les raisons possibles de cette divergence, nous avons analysé les réponses des participants aux questions cherchant à évaluer la mesure dans laquelle ils se sentent à l'aise de discuter de questions LGBTQ avec leurs élèves. Près des trois quarts (73 %) sont profondément d'accord (44 %) ou plus ou moins d'accord (29 %) avec l'énoncé « Je me sens à l'aise de discuter d'enjeux LGBTQ avec mes élèves ». Douze pour cent (12 %) disent n'être ni en accord ni en désaccord avec celui-ci, 9 % sont plus ou moins en désaccord et 6 %, profondément en désaccord. Bien

FIGURE 22 : AISANCE À DISCUTER DE SUJETS LGBTQ (PAR NIVEAU SCOLAIRE)



qu'il soit élevé, le pourcentage d'éducatrices et éducateurs disant se sentir à l'aise est tout de même plus bas les pourcentages de ceux qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, de ceux qui estiment qu'ils ont une responsabilité en matière de sécurité et de respect des élèves et de ceux qui considèrent que les droits LGBTQ sont des droits de la personne. Cela laisse néanmoins sans réponse la question à savoir pourquoi certains enseignants qui appuient l'inclusion des personnes LGBTQ ne sont pas à l'aise de la mettre en pratique. Après tout, presque tous les participants (99 %) indiquent leur accord avec l'énoncé selon lequel il est « important que les élèves aient accès à quelqu'un avec qui ils peuvent jaser et à qui ils peuvent se confier » (96 % disent qu'ils sont

profondément d'accord et 3 %, qu'ils sont plus ou moins d'accord).

Afin d'approfondir cette question, nous avons analysé le degré d'aisance indiqué par des répondants ayant différentes situations (dont la profession, l'identité personnelle, le type d'école et la formation).

Les conseillers d'orientation constituent le groupe le plus susceptible de se dire à l'aise de discuter de questions LGBTQ avec les élèves (92 %), suivis des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant (76 %) et enfin, des enseignants et enseignantes (72 %). On ne relève qu'un faible écart entre les répondants LGBTQ et hétérosexuels cisgenres (75 % contre 73 %). Les participants de groupes racialisés sont

plus susceptibles de se sentir à l'aise (79 %), suivis des éducatrices et éducateurs de race blanche (73 %) ; quant aux répondants autochtones (PNMI), ils sont beaucoup moins susceptibles que les Blancs ou les participants racialisés de se sentir à l'aise de le faire (54 %). (Ces données relatives aux Autochtones pourraient tenir au fait qu'il peut être complexe de discuter de sujets LGBTQ dans des milieux où l'on considère les identités LGBTQ comme étant non autochtones et qui sont parfois plus conservateurs sur le plan religieux en raison de la colonisation.)

Comme le montre la figure 22, les participants qui enseignent de la prématernelle à la 6^e année sont moins susceptibles que les enseignants de la 7^e à la 12^e année de se sentir à l'aise de discuter de questions LGBTQ avec leurs élèves, ce qui pourrait suggérer que certains enseignants des niveaux primaire et intermédiaire qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ l'envisagent comme une responsabilité des enseignants du niveau secondaire. Il se peut aussi que les pourcentages inférieurs indiquent que les occasions de développement professionnel et les ressources pédagogiques en matière d'inclusion des personnes LGBTQ mettent l'accent de façon disproportionnée sur le secondaire.

MATIÈRES DANS LESQUELLES S'APPLIQUE LE CONTENU LGBTQ

L'une des difficultés des éducatrices et éducateurs favorables à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ est que, traditionnellement, l'on considère souvent que le contenu LGBTQ n'est pertinent que dans les cours d'éducation sexuelle destinés aux élèves du secondaire, et ce, dans le seul but de prévenir l'infection par VIH. En tant qu'indicateur de la perception qu'a le personnel éducatif des buts et de la portée de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, nous avons demandé aux participants quels sont, selon eux, les sujets ou domaines d'enseignement où l'on devrait intégrer du contenu LGBTQ. De façon significative, seulement 2 % des éducatrices et éducateurs ont répondu « Aucun » et un pourcentage tout aussi faible (4 %) a répondu que ce type de contenu devrait être enseigné dans toutes les matières. En général, les éducatrices et éducateurs indiquent que le contenu LGBTQ est pertinent dans les cours de « santé, études de la famille, écologie humaine » (86 %), suivis de ceux de « sciences humaines ou études sociales » (79 %), « d'anglais langue première » (78 %), de « justice sociale et droit » (78 %), d'« histoire » (63 %), de « religion » (59 %), d'« arts visuels, arts de la scène, musique » (57 %), de « français langue première » (53 %), de « sciences de la nature et sciences spécialisées » (46 %), d'« éducation physique » (46 %) et enfin, de « mathématiques » (22 %).

Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont plus susceptibles de répondre « Aucun » (4 %) que ceux des écoles laïques (1 %). Ils sont aussi plus susceptibles d'indiquer qu'on devrait intégrer du contenu LGBTQ dans les cours de religion (79 %), comparativement à 56 % des répondants des écoles laïques. En outre, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques ont un peu moins tendance (80 %) que ceux des écoles laïques (87 %) d'indiquer que l'on devrait intégrer du contenu LGBTQ au cours de « santé, études de la famille, écologie humaine ».

PRATIQUE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE DES PERSONNES LGBTQ

Après l'analyse des valeurs des participants au sondage et de leur *degré d'aisance* en ce qui a trait à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, cette section traite de leurs *pratiques*.

Efforts au niveau de l'école

Seulement 37 % des éducatrices et éducateurs disent avoir participé à des initiatives favorisant l'inclusion des personnes LGBTQ dans leur école. Les conseillers d'orientation sont très susceptibles d'avoir participé à de telles initiatives (80 %), suivis des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant (46 %) et des enseignants et enseignantes (35 %). Les éducateurs des écoles catholiques sont

considérablement moins susceptibles (19 %) que ceux des écoles laïques (41 %) d'avoir participé à une initiative relative à l'inclusion LGBTQ dans leur école. Les répondants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont aussi plus susceptibles d'avoir participé à des initiatives favorisant l'inclusion LGBTQ (43 %) que ceux des écoles qui n'en sont pas dotées (35 %). Plus de la moitié (54 %) des éducatrices et éducateurs LGBTQ déclarent avoir participé à des initiatives relatives à l'inclusion LGBTQ dans leur école, comparativement au tiers des participants hétérosexuels cisgenres (33 %). Plus de la moitié (55 %) des répondants transgenres ont participé à de telles initiatives, comparativement à 44 % des hommes cisgenres et à 35 % des femmes cisgenres. Les éducatrices et éducateurs de groupes racialisés sont aussi plus susceptibles d'avoir participé à ce genre d'initiatives dans leur école (46 %) que ne le sont les éducatrices et éducateurs de race blanche (37 %) ou autochtones (PNMI) (22 %). Des différences considérables apparaissent également entre les régions. Les pourcentages les plus élevés d'éducatrices et éducateurs ayant indiqué avoir participé à des initiatives favorisant l'inclusion LGBTQ se trouvent en Ontario (45 %) et en Colombie-Britannique (44 %), puis dans les provinces de l'Atlantique et au Québec (37 %), au Manitoba (29 %), dans les territoires et au Labrador (20 %), et en Alberta et en Saskatchewan (15 %).

Les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles situées dans des villes ou des banlieues sont beaucoup plus susceptibles d'avoir participé à de telles initiatives dans leur école (46 %) que ceux des petites villes et des petites communautés (29 %) ou ceux des petites communautés éloignées, des régions rurales éloignées, des réserves autochtones ou des bases militaires (15 %). De la même façon, les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles de grande taille sont plus susceptibles d'y avoir participé ; ainsi le taux de participation est de 57 % dans les écoles de plus de 1000 élèves, de 54 % dans celles de 751 à 1000 élèves, de 44 % dans celles de 501 à 750 élèves, de 27 % dans celles de 251 à 500 élèves et de 17 % dans celles de moins de 250 élèves.

En outre, le niveau d'enseignement a également une incidence sur la probabilité d'avoir participé à des initiatives favorisant l'inclusion LGBTQ, les éducatrices et éducateurs du secondaire étant plus susceptibles de mentionner qu'ils avaient participé à de telles initiatives (47 %), suivis de ceux du niveau intermédiaire (31 %) et de ceux du primaire (22 %).

Les participants venant d'écoles anglophones sont plus susceptibles d'avoir participé à des initiatives favorisant l'inclusion LGBTQ dans leur école (40 %), suivis de ceux d'écoles où l'enseignement se donne en anglais et en français (37 %) et de ceux des écoles francophones (23 %).

Pratiques en classe

Nous avons demandé aux enseignants de quelles façons ils ont intégré du contenu LGBTQ dans leur enseignement. Plus des trois quarts (78 %) déclarent l'avoir fait d'une façon ou d'une autre, les réponses allant du fait de n'en avoir parlé qu'une seule fois jusqu'à celui d'avoir abordé le sujet de différentes façons et en de multiples occasions. Ainsi, plus de la moitié (53 %) disent avoir dénoncé l'homophobie, intervention pouvant aller d'une réplique rapide à un élève qui dit « C'est vraiment gai » jusqu'à l'enseignement d'une unité sur l'homophobie. De même, 49 % des répondants disent avoir utilisé du langage et des exemples inclusifs, ce qui pourrait vouloir dire employer des termes neutres sur le plan du genre comme « parents » plutôt que « papa et maman » ou donner des exemples faisant référence à une réalité LGBTQ comme « deux mamans ». Parmi les façons les plus fréquentes d'intégrer du contenu LGBTQ citées par les répondants, on trouve : aborder des sujets LGBTQ dans des leçons sur la santé sexuelle, la famille et les relations humaines saines (44 %) ; inclure les droits LGBTQ lorsqu'on a discuté des droits de la personne (38 %) ; critiquer la conformité de genre (28 %) ; dénoncer la transphobie (19 %) ; fournir de l'information sur des personnages historiques LGBTQ (18 %) ; et présenter des récits et de la fiction axés sur des thématiques LGBTQ (18 %). Même si les pourcentages ne sont pas aussi élevés, les deux tiers (68 %) des enseignants du primaire disent avoir intégré

du contenu LGBTQ dans leur enseignement (contre 84 % au secondaire) ; la façon la plus commune d'aborder des sujets LGBTQ est de le faire dans des leçons sur la santé sexuelle, la famille et les relations humaines saines (44 % contre 49 %), suivie de l'usage d'un langage et d'exemples inclusifs (40 % contre 57 %), de la dénonciation de l'homophobie (40 % contre 66 %) et l'inclusion des droits LGBTQ dans des discussions portant sur des droits de la personne (32 % contre 44 %).

AU DÉBUT, LORSQUE J'AI ABORDÉ LE SUJET AVEC EUX, LES ÉLÈVES ÉTAIENT RÉTICENTS À PARLER DE DIFFÉRENCES, MAIS ILS ACCEPTENT DE LE FAIRE AUJOURD'HUI ET ME DEMANDENT SOUVENT DE PARLER DE SUJETS QUI LES AIDENT À COMPRENDRE LES DIFFÉRENCES ENTRE LES GENS.

Fait intéressant, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques mentionnent des pratiques d'inclusion LGBTQ dans une proportion légèrement inférieure à leurs homologues des écoles laïques. Par exemple, 63 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques disent avoir intégré du contenu LGBTQ d'une façon ou d'une autre dans leur enseignement, comparativement à 80 % de ceux des écoles laïques. Parmi les options proposées dans le sondage,

les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques indiquent le plus souvent qu'ils ont : dénoncé l'homophobie (45 % contre 58 % chez les éducatrices et éducateurs des écoles laïques), fait usage d'un langage et d'exemples inclusifs (37 % contre 54 %), abordé des sujets LGBTQ dans des leçons sur la santé sexuelle, la famille et les relations humaines saines (32 % contre 48 %) et inclus les droits LGBTQ lorsqu'ils ont discuté des droits de la personne (28 contre 42 %).

En ce qui concerne l'intégration de contenus LGBTQ dans l'enseignement, nous avons constaté des pourcentages élevés au Québec (87 %), en Nouvelle-Écosse (87 %), en Colombie-Britannique (84 %), en Ontario (81 %), au Yukon (80 %) et au Nunavut (79 %), des taux moins élevés aux Territoires du Nord-Ouest (71 %), à Terre-Neuve-et-Labrador (66 %), en Saskatchewan (67 %) et au Manitoba (65 %), et les plus faibles en Alberta (59 %) et à l'Île-du-Prince-Édouard (49 %). En ce qui a trait aux pratiques en classe (les participants pouvaient cocher toute réponse applicable), la répartition géographique est la suivante :

- ⇒ utiliser du langage et des exemples inclusifs : (Nouvelle-Écosse : 63 % ; Colombie-Britannique : 62 % ; Ontario : 59 % ; Nunavut : 54 % ; Québec : 46 % ; Yukon : 42 % ; Île-du-Prince-Édouard : 41 % ; Territoires du Nord-Ouest : 40 % ; Manitoba : 39 % ; Nouveau-Brunswick : 38 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 35 % ; Saskatchewan : 35 % ; Alberta : 31 %) ;

- ⇒ aborder des sujets LGBTQ dans des leçons sur la santé sexuelle, la famille et les relations humaines saines : (Yukon : 63 % ; Nouvelle-Écosse : 61 % ; Québec : 51 % ; Nunavut : 50 % ; Colombie-Britannique : 49 % ; Territoires du Nord-Ouest : 49 % ; Ontario : 47 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 41 % ; Saskatchewan : 35 % ; Manitoba : 34 % ; Nouveau-Brunswick : 33 % ; Île-du-Prince-Édouard : 31 % ; Alberta : 31 %) ;
- ⇒ inclure les droits LGBTQ dans des discussions sur les droits de la personne : (Ontario : 47 % ; Colombie-Britannique : 43 % ; Nouvelle-Écosse : 43 % ; Québec : 39 % ; Nunavut : 35 % ; Yukon : 32 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 31 % ; Manitoba : 29 % ; Saskatchewan : 29 % ; Île-du-Prince-Édouard : 28 % ; Territoires du Nord-Ouest : 26 % ; Alberta : 23 % ; Nouveau-Brunswick : 21 %) ;
- ⇒ dénoncer l'homophobie dans la classe : (Québec : 63 % ; Colombie-Britannique : 62 % ; Ontario : 59 % ; Nouvelle-Écosse : 57 % ; Nunavut : 50 % ; Territoires du Nord-Ouest : 49 % ; Saskatchewan : 39 % ; Yukon : 37 % ; Alberta : 37 % ; Manitoba : 36 % ; Nouveau-Brunswick : 32 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 32 % ; Île-du-Prince-Édouard : 28 %) ;

- ⇒ critiquer la conformité de genre : (Nunavut : 39 % ; Colombie-Britannique : 37 % ; Ontario : 37 % ; Nouvelle-Écosse : 32 % ; Territoires du Nord-Ouest : 23 % ; Île-du-Prince-Édouard : 23 % ; Québec : 22 % ; Yukon : 20 % ; Manitoba : 18 % ; Terre-Neuve-et-Labrador : 18 % ; Alberta : 17 % ; Nouveau-Brunswick : 14 % ; Saskatchewan : 6 %).

Ces différences régionales suggèrent que les ministères provinciaux de l'Éducation devraient prévoir des mesures précises en vue de l'inclusion des réalités LGBTQ dans les programmes d'études. Trois provinces (l'Alberta, le Manitoba et l'Ontario) ont adopté des lois qui obligent les écoles à établir une AGH si les élèves en font la demande. Le cas de l'Alberta est, toutefois, plutôt intéressant. Du 1^{er} septembre 2010 au 18 mars 2015, les enseignants de cette province se voyaient obligés, en vertu du paragraphe 11.1 de la loi sur les droits de la personne (*Alberta Human Rights Act*), d'informer au préalable les parents de leurs élèves s'ils avaient l'intention de traiter de sexualité ou de religion en classe. On pourrait s'attendre à ce que cette exigence ait eu un impact négatif sur la probabilité de relever des pratiques pédagogiques inclusives des personnes et réalités LGBTQ dans cette province. Cette disposition a été supprimée de la loi albertaine sur les droits de la personne en mars 2015, mais elle a été

incorporée à la loi sur l'éducation (*Education Act*), après l'entrée en vigueur du projet de loi 10. Cette obligation qui continue de limiter la possibilité que les classes albertaines deviennent des espaces d'inclusion pour les élèves LGBTQ — ce qui est d'autant plus remarquable que depuis l'adoption du projet de loi 10 les écoles sont tenues d'établir une AGH si les élèves en font la demande — mérite certainement des études plus poussées.

On constate peu de différence entre le milieu urbain et le milieu rural en ce qui a trait à l'intégration de contenu LGBTQ dans l'enseignement (80 % des répondants dans les écoles des villes ou des banlieues, 73 % dans celles des petites villes et des petites communautés, 75 % dans les écoles situées dans les petites communautés éloignées, les régions rurales éloignées, les réserves autochtones ou les bases militaires).

Restrictions quant à l'usage de contenus liés aux questions LGBTQ en classe

Lorsqu'on pose la question à savoir si l'école impose des restrictions en ce qui concerne leur traitement, en salle de classe, de contenus liés aux questions et enjeux LGBTQ, 20 % des répondants répondent qu'ils ne le savent pas. De ceux qui le savent, 14 % disent qu'il existe de telles restrictions et 86 %, qu'il n'en existe pas. Quant aux régions, nous avons constaté que les éducatrices et éducateurs de la Colombie-Britannique

et ceux des provinces de l'Atlantique et du Québec ont davantage tendance à déclarer que l'école n'impose pas de restriction quant au contenu lié à des enjeux LGBTQ (96 % dans les deux régions), suivis de près par les répondants des territoires et du Labrador (93 %). Quatre éducateurs sur cinq (81 %) au Manitoba et en Ontario répondent qu'on ne leur impose aucune restriction quant au contenu LGBTQ. Même si la loi albertaine était en vigueur au moment du sondage et qu'elle exigeait des enseignants d'informer les parents de leur intention de discuter de sexualité dans leur classe, 54 % des éducateurs albertains ont indiqué qu'on ne leur imposait pas de restriction. Cependant, il y a à cet égard une différence considérable entre les éducateurs et éducatrices des écoles catholiques et ceux des écoles laïques. En effet, 58 % des répondants des écoles catholiques déclarent qu'on leur impose des restrictions relativement au traitement de contenus LGBTQ en classe, comparativement à 7 % des répondants des écoles laïques. La probabilité d'obtenir une réponse affirmative à cette question est également liée au niveau scolaire, puisque 20 % des répondants du niveau primaire indiquent qu'il existe de telles restrictions, comme c'est le cas de 15 % des répondants au niveau intermédiaire et de 10 % des répondants du niveau secondaire.

L'identité personnelle ainsi que les opinions et croyances de l'éducatrice ou de l'éducateur influent également sur

ses réponses à la question, ce qui laisse entendre que les réponses peuvent autant dépendre de sa perception de ce qui fait informellement l'objet de restrictions dans la classe que des restrictions formelles par rapport au contenu LGBTQ. Ainsi, les répondants qui s'identifient comme LGBTQ sont légèrement plus susceptibles (18 %) que les répondants hétérosexuels cisgenres (12 %) de répondre oui à la question. Les éducatrices et éducateurs opposés à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont deux fois plus susceptibles de déclarer qu'il existe des restrictions quant au traitement, en salle de classe, de contenus liés à des enjeux LGBTQ, comparativement à ceux qui l'appuient (27 % de ceux qui s'y opposent répondent oui à la question ; c'est le cas de 24 % de ceux qui sont neutres et de seulement 13 % de ceux qui l'appuient). De façon semblable, les éducatrices et éducateurs qui s'identifient à une confession religieuse opposée au mariage entre personnes du même sexe sont beaucoup plus susceptibles de répondre oui (23 %) que ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés sur la question (12 %) ou que ceux dont la confession religieuse reconnaît ce type de mariage (8 %). En outre, les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont moins susceptibles de répondre qu'il existe des restrictions quant au contenu lié à des enjeux LGBTQ (12 % contre 19 % chez les répondants venant d'écoles n'ayant pas

une telle politique) ; l'écart est encore plus prononcé entre les éducatrices et éducateurs œuvrant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe et ceux des écoles qui n'en sont pas dotées (10 % contre 21 % respectivement).

Dans l'ensemble, toutefois, nous nous retrouvons devant le résultat peut-être le plus étonnant du sondage, à savoir que la plupart des éducatrices et éducateurs partout au pays croient qu'on n'impose pas officiellement de restrictions quant au traitement de contenus liés à aux réalités LGBTQ en classe, ce qui soulève la question suivante : Qu'est-ce qui retient donc les enseignants d'intégrer davantage de tels contenus dans leur enseignement ?

La section suivante porte sur les obstacles internes et externes à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.

APPUIS ET OBSTACLES

Nous nous tournons maintenant vers les perceptions des appuis et des obstacles relatifs à la mise en pratique de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ : quels sont les facteurs qui favorisent cette mise en pratique par les éducatrices et éducateurs et quels sont ceux qui augmentent la probabilité qu'ils le fassent ? Qu'est-ce qui les retient ou les en empêche ?

FACTEURS INTERNES

Efficacité de l'enseignant

Selon la littérature sur l'efficacité personnelle, les gens sont plus enclins à entreprendre un travail difficile s'ils croient qu'ils peuvent le mener à bien. Pour en savoir davantage sur le sentiment des participants à l'égard de leur efficacité personnelle quant à l'inclusion des personnes LGBTQ, nous leur avons demandé d'indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord avec l'énoncé : « Je peux réagir de façon efficace quand des incidents anti-LGBTQ se produisent dans mon école ». Plus des trois quarts (76 %) des éducatrices et éducateurs se disent d'accord avec l'énoncé (36 % sont profondément d'accord et 40 % plus ou moins en d'accord), suivis de 17 % qui sont neutres, de 5 % qui sont plus ou moins en désaccord et de 2 % qui sont profondément en désaccord. C'est sans surprise que l'on constate que plus d'éducatrices et éducateurs LGBTQ se disent d'accord avec l'énoncé (88 % contre 73 % des participants hétérosexuels cisgenres).

C'est le cas de plus de quatre répondants transgenres sur cinq (soit 88 %), de 77 % des hommes cisgenres et de 75 % des femmes cisgenres. Les éducatrices et éducateurs de race blanche (76 %) sont plus susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé que ceux qui font partie de groupes racialisés (69 %) ou qui sont autochtones (PNMI) (69 %). Ce sont les enseignants qui sont le moins susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé (74 %) alors que les conseillers d'orientation (93 %) le sont le plus, suivis des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant (87 %). Étant donné le caractère sensible de la question de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans le système scolaire catholique romain, il est peu surprenant que les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques romaines soient quelque peu moins susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé (64 %), comparativement à ceux des écoles laïques (78 %). Les participants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont aussi plus susceptibles (81 %) que ceux des écoles qui n'en sont pas dotées (70 %) d'être d'accord avec l'énoncé.

C'est chez les éducatrices et éducateurs qui travaillent dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe ou transphobe et qui se considèrent comme très bien outillés ou informés quant à cette politique que l'on relève le pourcentage le plus élevé de répondants d'accord avec l'énoncé selon lequel ils peuvent réagir de façon efficace quand surviennent des incidents anti-LGBTQ.

Par exemple, 94 % des éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe qui se sentent très bien outillés ou informés quant à la politique disent qu'ils pourraient répondre efficacement en cas d'incidents anti-LGBTQ, comparativement à 81 % de ceux qui se sentent adéquatement outillés, à 76 % de ceux qui se sentent adéquatement outillés, mais aimeraient avoir reçu davantage de formation et à 72 % de ceux qui n'ont pas reçu de formation ou qui estiment n'en avoir pas reçu suffisamment. On constate des résultats semblables chez les répondants venant d'écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe, où 86 % d'entre eux croient qu'ils peuvent réagir avec efficacité, comparativement à 72 % de ceux qui travaillent dans des écoles sans une telle politique. Lorsqu'on approfondit la question de la formation relative à la politique en question, 96 % des participants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe qui se sentent très bien outillés disent être d'accord avec l'énoncé selon lequel ils peuvent réagir de façon efficace lorsque se produisent des incidents anti-LGBTQ, comparativement à 86 % de ceux qui se sentent adéquatement outillés, à 82 % de ceux qui auraient aimé recevoir davantage de formation et à 79 % de ceux qui disent n'avoir pas reçu de formation ou qui ont l'impression de n'en avoir pas reçu suffisamment.

Les participants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont légèrement plus susceptibles de dire qu'ils

peuvent réagir de façon efficace aux incidents anti-LGBTQ (78 %), même si 72 % de ceux qui y sont opposés le disent aussi. Le groupe le moins d'accord avec l'énoncé est constitué des éducatrices et éducateurs qui sont neutres à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (60 %).

Les éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse reconnaît en général le mariage entre personnes du même sexe ont davantage tendance à se dire d'accord avec l'énoncé selon lequel ils peuvent réagir avec efficacité aux incidents anti-LGBTQ survenant dans leur école (90 %). Par ailleurs, que ceux qui s'identifient à une confession religieuse ayant des points de vue mitigés sur la question sont beaucoup moins susceptibles de se dire d'accord (73 %) avec l'énoncé et ceux dont la confession religieuse s'y oppose en général sont le moins susceptibles d'être d'accord (68 %). Les éducatrices et éducateurs n'ayant pas d'affiliation officielle à une religion (80 %) sont plus susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé que ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés ou opposés, mais ils sont moins susceptibles de l'être que ceux dont la confession religieuse reconnaît le mariage entre personnes du même sexe.

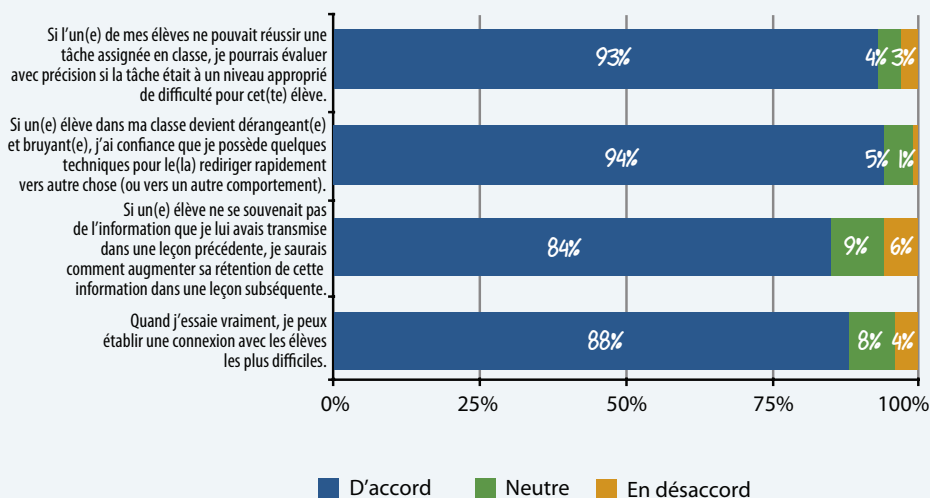
Les répondants catholiques sont légèrement moins susceptibles de se dire d'accord (69 %) que les non-catholiques (79 %). Les protestants sont seulement légèrement moins susceptibles de se dire d'accord (73 %) que les non-protestants (77 %).

Échelle d'auto-efficacité

Dans la version longue du sondage, nous nous sommes servis d'une version abrégée de la *Teacher Efficacy Scale* (échelle d'auto-efficacité des enseignants) de Hoy et Woolfolk (1993), instrument composé d'une série d'énoncés à l'égard desquels le répondant

indique son opinion (à l'origine, l'opinion était mesurée sur une échelle de Likert à 6 points, allant de « profondément d'accord » à « profondément en désaccord »). Comme on le voit à la figure 23, les participants rapportent un sentiment de confiance élevé dans leur efficacité en tant qu'enseignants.

FIGURE 23 : ÉCHELLE D'AUTO-EFFICACITÉ



De plus, on ne note aucune différence sur l'échelle d'auto-efficacité entre les enseignantes et enseignants LGBTQ et hétérosexuels cisgenres, ni non plus de différences significatives en ce qui concerne l'identité de genre (femmes cisgenres,

hommes cisgenres, personnes transgenres), ce qui laisse penser que toute marginalisation liée à l'identité sexuelle ou de genre que les enseignantes et enseignants LGBTQ peuvent subir n'a pas d'effet sur leur sentiment d'auto-efficacité.

Le score des enseignantes et enseignants racialisés est significativement moins élevé sur l'échelle que celui des Autochtones (PNMI) ou des enseignants de race blanche (une demie de l'unité d'écart-type (-0,49) inférieure à la moyenne de zéro, comparativement aux répondants de race blanche [moyenne = +0,02] et aux Autochtones (PNMI) (moyenne = +0,39)).²

Les enseignants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe obtiennent sur l'échelle d'auto-efficacité un score supérieur (moyenne = + 0,20) à celui des répondants travaillant dans des écoles sans une telle politique (moyenne = +0,21), ce qui constitue une différence appréciable. Même si l'écart n'est pas aussi important, nous relevons un résultat significatif semblable chez les enseignants qui travaillent dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe (moyenne = +0,20), comparativement à ceux travaillant dans une école qui n'en est pas dotée (moyenne = -0,16).

² L'écart-type est une mesure statistique utilisée pour évaluer la dispersion ou la variation d'une série de données par rapport à la moyenne. En bref, un nombre négatif indique un résultat inférieur à la moyenne et un nombre positif, un résultat supérieur à la moyenne (la moyenne est de 0 et l'écart-type se situe généralement entre +3 et -3).

Attributs personnels influant sur l'efficacité

Nous avons demandé aux participants d'indiquer, à partir d'une liste, les attributs ayant un impact sur leur efficacité comme éducatrice ou éducateur et si les attributs en question constituaient un avantage, un inconvénient ou à la fois un avantage et un inconvénient. La figure 24 montre que le sexe, l'identité raciale ou ethnique, l'identité religieuse, l'expression de genre, l'âge et l'orientation sexuelle constituent des attributs influant sur l'efficacité. Les répondants sont plus enclins à déclarer que leur identité sexuelle (50 %), leur âge (50 %), leur expression de genre (49 %) et leur identité religieuse (47 %) constituent des avantages. Toutefois, au sein de ces catégories, les réponses indiquent une ambivalence significative quant à savoir si chaque attribut constitue un avantage ou un inconvénient. Par exemple, les attributs qui génèrent le degré le plus élevé d'ambivalence (plus de la moitié des répondants indiquant que l'attribut en question est à la fois un avantage et un inconvénient) sont le sexe (62 %) et l'identité raciale ou ethnique (59 %). Dans l'ensemble, les répondants sont généralement peu susceptibles de classer un attribut comme étant seulement un inconvénient en salle de classe, ce qui, en conjonction avec le pourcentage élevé d'éducatrices et éducateurs rapportant une ambivalence, laisse entendre qu'ils

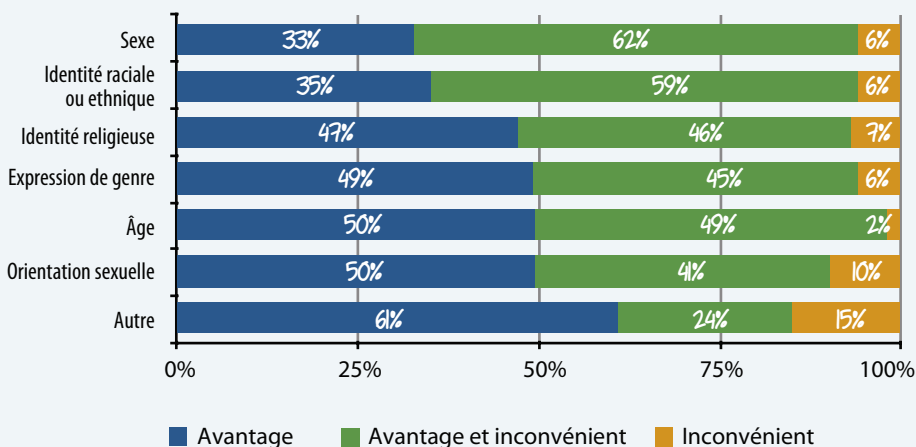
reconnaissent que les attributs personnels ne sont pas en soi positifs ou négatifs, mais qu'ils peuvent être pertinents ou non, ou encore avoir des effets différents selon l'école.

Parmi les « autres » inconvénients précisés par les participants, on trouve l'apparence physique, les antécédents culturels, le manque de formation et les difficultés rencontrées avec l'administration de leur école. Les « autres » avantages précisés comprennent des traits de personnalité (p. ex., sens de l'humour, tempérament, patience, intelligence), des attitudes (p. ex., respect à l'endroit des étudiants, compassion et empathie, ouverture d'esprit, sociabilité),

des facteurs liés au travail (p. ex., formation professionnelle continue, participation à des activités parascolaires, expérience et compétence), ainsi que le fait d'être parent et les relations communautaires.

Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont moins susceptibles (42 %) que les participants hétérosexuels cisgenres (57 %) d'avoir l'impression que leur expression de genre est un avantage en ce qui concerne leur efficacité. Les hommes cisgenres sont plus susceptibles que les femmes cisgenres de croire que leur expression de genre constitue un avantage (57 % contre 46 %). Ils sont aussi plus susceptibles que les femmes cisgenres

FIGURE 24 : ATTRIBUTS INFLUANT SUR L'EFFICACITÉ EN TANT QU'ÉDUCATRICE OU ÉDUCATEUR



d'estimer que leur sexe est un avantage quant à leur efficacité en tant qu'éducateurs (53 % contre 24 %).

Il n'est pas surprenant que les éducatrices et éducateurs LGBTQ soient plus susceptibles (18 %) que les participants hétérosexuels cisgenres (1 %) d'estimer que leur orientation sexuelle constitue un inconvénient. Pareillement, ils sont moins susceptibles de considérer leur orientation sexuelle comme un avantage (35 %) que les répondants hétérosexuels cisgenres (66 %), dont la probabilité élevée de percevoir leur orientation sexuelle comme étant un avantage pourrait refléter le fait qu'ils sont conscients que leur identité hétérosexuelle peut les protéger d'accusations de « faire du recrutement » ou de ne s'occuper de questions LGBTQ qu'en raison de leur propre orientation sexuelle. Les éducatrices et éducateurs transgenres sont plus susceptibles de considérer leur orientation sexuelle comme un inconvénient (32 %) comparativement aux hommes cisgenres (12 %) et aux femmes cisgenres (7 %). (Quarante-trois pour cent des répondants transgenres ont aussi indiqué que leur expression de genre de genre est un inconvénient.)

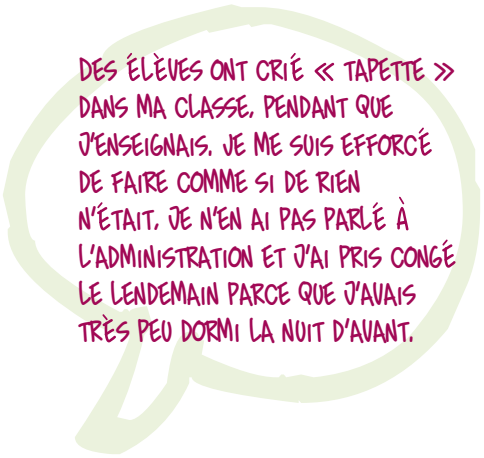
Les jeunes répondants (moins de 30 ans) sont moins susceptibles d'estimer que leur âge est un avantage (28 %), même si, curieusement, les éducatrices et éducateurs de 40 à 49 ans ont davantage tendance à

indiquer que leur âge constitue un avantage (66 %). La moitié (50 %) des participants de 50 ans et plus ont l'impression que leur âge est un avantage, ce qui est également le cas de 44 % des répondants de 30 à 39 ans.

Les éducatrices et éducateurs d'un groupe racialisé sont moins susceptibles de voir leur race ou leur identité ethnique comme un avantage (14 %), comparativement aux Autochtones (PNMI) (30 %) et à ceux de race blanche (38 %). De plus, les participants ayant une identité racialisée sont aussi moins susceptibles de considérer leur identité religieuse comme un avantage, comparativement à 42 % des répondants autochtones (PNMI) et à 47 % des éducatrices et éducateurs de race blanche.

Facteurs qui empêchent d'aborder des questions LGBTQ

Nous avons demandé aux éducatrices et éducateurs d'indiquer la ou les raisons qui, le cas échéant, qui les empêcherait d'aborder des questions LGBTQ. Pour le tiers d'entre eux (31 %), aucune raison ne les empêche de le faire et pour 19 %, ce n'est pas un enjeu dans leur école. Le tiers des répondants (33 %) citent le manque de formation (19 %), le manque d'information suffisante sur des stratégies ou des ressources efficaces (29 %) ou ces deux obstacles comme raisons qui les empêchent d'aborder des questions LGBTQ. Près du tiers (31 %) des répondants invoquent les raisons liées

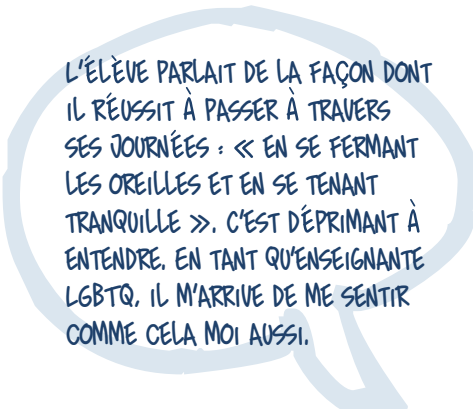


**DES ÉLÈVES ONT CRIÉ « TAPETTE »
DANS MA CLASSE. PENDANT QUE
J'ENSEIGNAIS, JE ME SUIS EFFORCÉ
DE FAIRE COMME SI DE RIEN
N'ÉTAIT. JE N'EN AI PAS PARLÉ À
L'ADMINISTRATION ET J'AI PRIS CONGÉ
LE LENDEMAIN PARCE QUE J'AVAIS
TRÈS PEU DORMI LA NUIT D'AVANT.**

aux élèves, comme « mes élèves sont trop jeunes » (20 %), « Je ne veux pas embarrasser les élèves LGBTQ » (10 %) ou « Je serais sans doute harcelé(e) par des élèves » (4 %). Les participants des écoles offrant les premières années du primaire (prématornelle à la 4^e année) sont plus susceptibles d'estimer que leurs élèves sont trop jeunes (38 % contre 11 % des éducatrices et éducateurs de toute école offrant les niveaux supérieurs). Près du quart (23 %) des répondantes et répondants indiquent des raisons fondées sur la peur et liées à des facteurs externes, y compris les suivantes : « les parents s'y opposeraient » (16 %), « je suis inquiet(ète) quant aux implications légales » (8 %), ou « des groupes religieux s'y opposeraient » (6 %). Quelque 14 % des éducatrices et éducateurs donnent les raisons fondées sur la peur découlant de leur milieu scolaire, comme « mon

administration scolaire s'y oppose » (6 %), « les commissaires scolaires s'y opposent » (4 %), « mes collègues s'y opposent » (4 %), « je ne détient pas un contrat permanent » (4 %) ou « on risque de me refuser une promotion » (2 %). Enfin, seulement 12 % des répondants indiquent des raisons liées à des convictions comme « c'est une affaire personnelle » (8 %), « il y a des choses plus importantes qui me préoccupent » (3 %), « je ne crois pas que cela fasse partie de mes tâches » (3 %) ou « l'homosexualité est contraire à mes croyances religieuses » (2 %).

Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont quelque peu plus susceptibles de mentionner une raison liée à des croyances religieuses (17 % contre 11 % pour les participants des écoles laïques), comme « l'homosexualité est contraire à mes croyances religieuses » (5 % contre 1 %). Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont aussi beaucoup plus susceptibles d'indiquer que « des groupes religieux s'y opposeraient » (21 % contre 3 %), que « les parents s'y opposent » (24 % contre 15 %), que « les commissaires scolaires s'y opposent » (17 % contre 2 %), que « le conseil scolaire s'y oppose » (16 % contre 2 %) ou que « l'administration de leur école s'y oppose » (15 % contre 5 %). Enfin, les participants des écoles catholiques sont beaucoup plus susceptibles de citer le fait de ne pas avoir reçu de formation (29 %) comme étant un facteur qui les empêchait d'aborder des questions LGBTQ, comparativement à 17 % de ceux des écoles laïques.



L'ÉLÈVE PARLAIT DE LA FAÇON DONT IL RÉUSSIT À PASSER À TRAVERS SES JOURNÉES : « EN SE FERMANT LES OREILLES ET EN SE TENANT TRANQUILLE ». C'EST DÉPRIMANT À ENTENDRE, EN TANT QU'ENSEIGNANTE LGBTQ, IL M'ARRIVE DE ME SENTIR COMME CELA MOI AUSSI.

Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles de mentionner le fait de ne pas avoir de contrat permanent comme l'une des raisons de ne pas aborder les questions LGBTQ (11 % contre 2 % des participants hétérosexuels cisgenres). De la même façon, ils sont plus susceptibles de se préoccuper du risque de se voir refuser une promotion (6 % contre 1 %). Les participantes et participants LGBTQ sont aussi plus susceptibles de s'inquiéter « d'être harcelés par les élèves » (16 % contre <13 %) et de se préoccuper que « les gens risquent de croire qu'ils sont LGBTQ » (5 % contre <1 %). Ils sont aussi beaucoup plus préoccupés de l'opposition de divers groupes, y compris les parents (25 % contre 14 %) et l'administration scolaire (9 % contre 5 %). De plus, ils sont aussi légèrement plus susceptibles de s'inquiéter des conséquences juridiques (12 % contre 7 %). Inversement, les

répondants hétérosexuels cisgenres sont plus susceptibles de citer comme raisons le fait de ne pas avoir reçu de formation (21 % contre 13 % des participantes et participants LGBTQ) ou d'avoir besoin de plus d'information sur des stratégies et des ressources efficaces (31 % contre 19 %). Ils se montrent aussi plus susceptibles de citer leur volonté de ne pas embarrasser les élèves LGBTQ (12 % contre 6 %) comme raison de ne pas aborder des questions LGBTQ.

Les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles de dire que « rien » ne les empêchait d'aborder des questions LGBTQ (36 % contre 22 % des participants des écoles non dotées d'une telle politique). Ils sont aussi moins susceptibles de craindre l'opposition des parents (15 % contre 21 %), de l'administration de leur école (5 % contre 10 %), de groupes religieux (4 % contre 9 %), de leur conseil scolaire (3 % contre 7 %), des commissaires (3 % contre 7 %) ou de leurs collègues (2 % contre 7 %). Par ailleurs, ils sont quelque peu plus susceptibles de dire que les questions LGBTQ sont une affaire personnelle (10 % contre 5 %).

Santé mentale des éducatrices et éducateurs

Afin de pouvoir évaluer le bien-être général des éducatrices et éducateurs par rapport à l'identité LGBTQ et à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, nous avons

eu recours dans notre sondage à une série de 14 questions provenant du questionnaire abrégé du Continuum de santé mentale (CSM) (Keyes, 2002). Ce questionnaire permet de classer les répondants dans trois catégories de santé mentale positive, soit les catégories « florissante », « languissante » et « modérément bonne ». Les individus dont la santé mentale est florissante possèdent à la fois les aspects émotionnels/hédonistes (comme le bien-être émotionnel) et fonctionnels/eudémoniques (comme le bien-être psychologique et social) de la santé mentale. Autrement dit, ils se sentent bien dans leur peau et fonctionnent bien dans la vie. Par contre, ceux dont la santé mentale est languissante considèrent que leur vie n'a pas de sens, qu'ils n'ont pas de but dans la vie ou qu'il manque des éléments positifs dans leur vie. Enfin, les individus dont la santé mentale est modérément bonne se situent quelque part entre la santé mentale florissante et languissante (Peter, Roberts et Dengate, 2011).

Dans l'ensemble, près des trois quarts (74 %) de nos participants une santé mentale florissante selon le CSM, 22 %, une santé mentale modérément bonne et 4 % seulement une santé mentale languissante. Ces résultats vont dans le même sens que les données nationales recueillies dans le cadre de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes — Santé mentale (ESCC - Santé mentale) de 2012 selon lesquelles 77 % des

Canadiens ont une santé mentale florissante, 22 %, une santé mentale modérément bonne et 2 %, une santé mentale languissante (Gilmour, 2014).

Cependant, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont quelque peu moins susceptibles d'avoir une santé mentale florissante par rapport aux participants hétérosexuels cisgenres (67 % contre 78 %). La probabilité d'avoir une santé mentale florissante est seulement un peu moins élevée chez les éducateurs transgenres que chez les hommes cisgenres (65 % et 68 % respectivement), et elle est moins élevée chez les éducateurs et éducatrices LGBTQ et transgenres que chez les femmes cisgenres (77 %).

Les éducatrices et éducateurs qui déclarent avoir subi du harcèlement alors qu'ils avaient moins de 18 ans sont moins susceptibles d'avoir une santé mentale florissante (69 %) que les participants qui indiquent n'avoir jamais subi d'intimidation (83 %). De plus, les répondants ayant subi de l'intimidation et qui perçoivent l'impact de cet acte comme étant sérieux et encore présent sont beaucoup moins susceptibles d'avoir une santé mentale florissante (41 %) que ceux pour qui cet impact est minime (65 %), modéré (73%) ou « sérieux, mais qui ont outrepassé cela aujourd'hui » (77 %). De la même façon, les répondants qui ont subi de l'intimidation et qui n'ont pas reçu d'appui de la part de leurs enseignants (qui n'ont rien fait ou qui les ont blâmés) ou

qui ont été harcelés par leurs enseignants sont moins susceptibles d'avoir une santé mentale florissante (66 %) que ceux qui ont reçu un appui modéré ou solide de la part d'un enseignant ou d'un autre membre du personnel de l'école (76 %).

Nous avons identifié plusieurs facteurs structureaux qui protègent la santé mentale. La santé mentale des éducatrices et éducateurs qui travaillent dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe est plus susceptible d'être florissante (78 %) que la santé mentale de ceux qui œuvrent dans des écoles non dotées d'une telle politique (69 %). La différence est semblable chez les répondants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe et ceux des écoles n'ayant pas une telle politique (81 % contre 72 %). Les éducatrices et éducateurs qui travaillent dans des écoles ayant une AGH sont aussi plus susceptibles d'avoir une santé mentale florissante (82 %) que les répondants venant d'écoles où il n'y en a pas (70 %). Ces résultats sont encore plus prononcés chez les éducatrices et éducateurs du niveau secondaire : 82 % des éducateurs de ce niveau qui travaillent dans des écoles ayant une AGH ont une santé mentale florissante, comparativement à 59 % de ceux qui travaillent dans une école secondaire sans AGH.

Expériences d'intimidation pendant l'enfance et l'adolescence

Lorsque nous interrogeons les éducatrices et éducateurs au sujet de leur propre expérience de l'intimidation et du harcèlement pendant leur scolarité (de la prénatale à la 12^e année), plus des deux tiers (68 %) rapportent qu'ils ont subi de l'intimidation ou du harcèlement. Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles que les participants hétérosexuels cisgenres de déclarer avoir subi de l'intimidation (77 % contre 65 %). Les hommes cisgenres (83 %) sont plus susceptibles que les répondants transgenres (74 %) ou les femmes cisgenres (63 %) de dire qu'ils ont subi de l'intimidation alors qu'ils avaient moins de 18 ans. Les participants autochtones (PNMI) sont plus susceptibles de rapporter avoir subi de l'intimidation (80 %) que les éducatrices et éducateurs de race blanche (69 %) ou racialisés (54 %). Les deux tiers (66 %) des répondants racialisés disent avoir été harcelés ou intimidés en raison de leur ethnicité ou leur race, mais c'est le cas de 18 % seulement des répondants autochtones (PNMI).

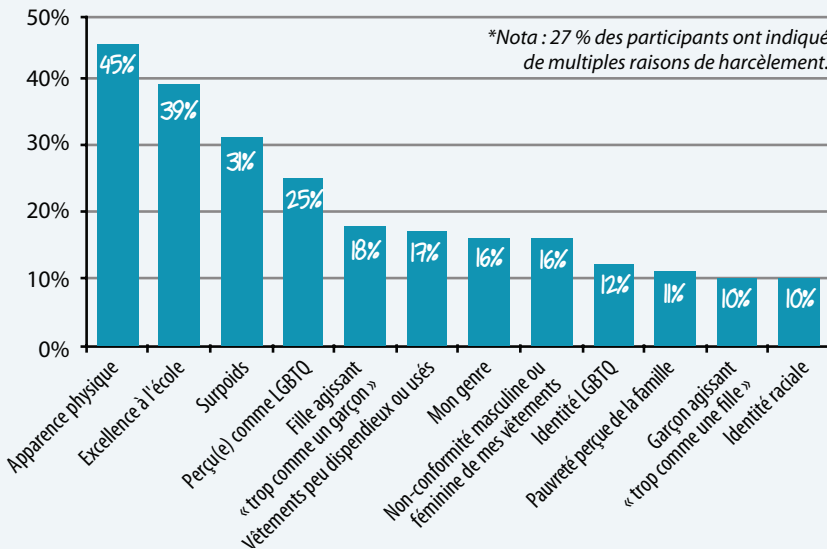
Aux répondants qui ont déclaré avoir subi de l'intimidation ou du harcèlement pendant l'enfance et l'adolescence (soit avant l'âge de 18 ans), nous avons demandé d'indiquer les raisons possibles des actes commis à leur endroit. Plus du quart (27 %)

indiquent de multiples raisons, alors que 9 % disent ne pas trop savoir pourquoi ils ont été victimes de harcèlement ou d'intimidation. Comme le montre la figure 25, les raisons du harcèlement ou de l'intimidation invoquées le plus fréquemment par les participants victimes d'intimidation ou de harcèlement sont : leur apparence physique (45 %), leur excellence académique (39 %), la perception qu'ils étaient en surpoids (31 %) et la perception qu'ils étaient LGBTQ (25 %). Plus particulièrement, deux fois plus de participants indiquent avoir été harcelés parce qu'elles ou ils étaient perçus comme étant LGBTQ que parce qu'ils l'étaient

effectivement (25 % contre 12 %). Même si ces éléments ne figurent pas dans le tableau, les participants ont aussi coché ou précisé d'autres raisons pour lesquelles ils ont subi de l'intimidation, y compris : la non-conformité masculine ou féminine de mes vêtements (8 %) ; leurs piètres résultats scolaires (7 %) ; la perception qu'ils étaient trop maigres (7 %) ; leur religion (4 %) ; un bizutage ou une pratique d'initiation quelconque (4 %) ; la perception que leur famille était aisée financièrement (3 %) ; un handicap (3 %), une autre raison (2 %).

Quant au type de harcèlement subi, près du tiers (30 %) des répondants victimes

FIGURE 25 : RAISONS DU HARCÈLEMENT SUBI PENDANT L'ENFANCE ET L'ADOLESCENCE*



d'intimidation donnent de multiples réponses quant au type de harcèlement ou d'intimidation subi. Presque tous (96 %) indiquent avoir subi du harcèlement verbal. Plus de la moitié (53 %) disent avoir subi de l'exclusion sociale, 44 % disent avoir fait l'objet de rumeurs ou de mensonges, 37 % disent avoir subi du harcèlement physique et 15 %, disent avoir vu leurs biens endommagés ou volés. Un répondant sur dix (11 %) a subi du harcèlement sexuel et 5 % des répondants ont subi de l'humiliation sexuelle (tire-culotte [*wedgies*], moqueries, etc.). Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres de déclarer avoir subi du harcèlement physique (47 % contre 31 %), d'avoir fait l'objet de rumeurs ou de mensonges (52 % contre 40 %), d'avoir vu leurs biens endommagés ou volés (20 % contre 12 %) et d'avoir été victimes d'humiliation sexuelle (7 % contre 3 %).

Les hommes cisgenres sont les plus susceptibles de déclarer avoir subi du harcèlement physique (56 %) avant l'âge de 18 ans, suivis des participants transgenres (42 %) et des femmes cisgenres (26 %). Cependant, celles-ci ont davantage tendance à déclarer avoir subi du harcèlement sexuel (14 %) par rapport aux hommes cisgenres (4 %). Les participants transgenres sont plus susceptibles de dire qu'ils ont subi de l'exclusion sociale (84 %) que les femmes cisgenres (58 %) ou les hommes cisgenres (41 %). Les éducatrices et éducateurs

transgenres sont aussi plus susceptibles d'avoir fait l'objet de rumeurs ou de mensonges (85 %) que les hommes cisgenres (43 %) ou les femmes cisgenres (43 %).

Les répondants autochtones (PNMI) sont plus susceptibles d'avoir subi du harcèlement sexuel (22 %) et de l'humiliation sexuelle (13 %) que ne le sont les participants de race blanche (10 % et 4 % respectivement) et racialisés (11 % et 4 % respectivement). Les participants autochtones (PNMI) sont aussi plus susceptibles d'avoir subi de l'exclusion sociale (72 %) que les participants de race blanche (53 %) ou racialisés (42 %), même si ces derniers sont plus susceptibles d'avoir fait l'objet de rumeurs ou de mensonges (75 %) que les participants autochtones (PNMI) (56 %) ou de race blanche (42 %).

Puisque toutes les expériences d'intimidation ou de harcèlement peuvent avoir un impact durable, nous avons demandé aux répondants d'évaluer leur perception de cet impact. Près du quart (24 %) des répondants disent que cette expérience a eu un impact minime sur eux et 38 % estiment que leur impact a été modéré. Plus du quart (28 %) rapportent que l'impact a été sérieux à l'époque, mais qu'ils ne se sentent plus affectés par l'incident. Dix pour cent (10 %) des participants rapportent toutefois que leur expérience a eu un impact sérieux et qu'ils en ressentent encore de la détresse. Les répondants LGBTQ sont plus

susceptibles (15 %) que les participants hétérosexuels cisgenres (7 %) de rapporter cet impact sérieux assorti de détresse.

En examinant le type de victimisation vécue, nous constatons que les répondants qui disent avoir subi de l'humiliation sexuelle (28 %), du harcèlement sexuel (22 %), du harcèlement physique (18 %) ou qui ont vu leurs biens endommagés ou volés (25 %) ont davantage tendance à estimer que ces expériences ont eu un impact sérieux et qu'ils en ressentent encore de la détresse. Même s'il y a seulement une légère différence quant à la gravité de l'impact ressenti par les répondants LGBTQ et hétérosexuels cisgenres qui ont subi de l'humiliation sexuelle (26 % contre 23 % respectivement), les LGBTQ qui ont été harcelés sexuellement sont plus susceptibles (36 %) que les répondants hétérosexuels cisgenres (10 %) de déclarer qu'ils en ressentent encore de la détresse aujourd'hui. Comparativement aux participants hétérosexuels cisgenres, les répondants LGBTQ rapportent aussi que le harcèlement a eu un impact sérieux et qu'ils en ressentent encore de la détresse lorsque l'intimidation impliquait des graffitis (7 % chez les hétérosexuels cisgenres contre 38 % chez les LGBTQ), l'endommagement ou le vol de biens (18 % chez les hétérosexuels cisgenres contre 32 % chez les LGBTQ), l'exclusion sociale (11 % chez les hétérosexuels cisgenres contre 23 % chez les LGBTQ), le harcèlement physique (15 % chez pour les hétérosexuels

cisgenres contre 21 % chez les LGBTQ) ou le harcèlement verbal (7 % chez les hétérosexuels cisgenres contre 16 % chez les LGBTQ).

Nous avons également demandé aux participants victimisés pendant l'enfance ou l'adolescence de décrire l'appui qu'ils avaient reçu des membres du personnel enseignant ou du personnel scolaire. Près des trois quarts (74 %) des répondants disent n'avoir reçu aucun appui, surtout parce que les enseignants ou le personnel scolaire n'étaient pas au courant de la situation (48 %). Toutefois, 18 % rapportent que les enseignants et le personnel scolaire étaient au courant de l'intimidation, mais qu'ils ne leur ont pas offert d'appui ou d'aide, 4 % indiquent que ce sont les enseignants et le personnel scolaire qui les avaient harcelés et 3 % disent que les enseignants ou le personnel scolaire étaient au courant de la situation, mais que ceux-ci les avaient blâmés. Le quart (26 %) des répondants déclarent avoir reçu l'appui de la part d'un enseignant ou d'une enseignante ou du personnel scolaire (16 % des répondants estiment avoir reçu un appui minime ; 3 %, un appui modéré ; 3 %, un appui solide, mais qui s'est avéré inefficace ; et 3 % un appui solide et efficace). Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles que les participants hétérosexuels cisgenres de dire que les enseignants ou les membres du personnel scolaire ne leur ont pas fourni

d'appui, qu'ils avaient été les harceleurs ou qu'ils les avaient blâmés de la situation (38 % contre 18 %).

Il n'est pas étonnant que les répondants disant n'avoir pas reçu d'appui de la part des enseignants ou du personnel scolaire soient plus susceptibles d'indiquer que l'intimidation est encore source de détresse (27 %), comparativement aux participants ayant déclaré que les enseignants n'étaient pas au courant de la situation (5 %), qu'ils leur avaient offert un appui minime (5 %) ou qu'ils leur avaient offert un appui solide, peu importe que cette intervention ait été efficace ou non (2 %). Cela confirme l'impact durable de l'intimidation et du harcèlement lorsque les élèves ne reçoivent pas d'appui de la part du personnel éducatif.

Nous avons également comparé le type de harcèlement subi et son impact pour les répondants ayant déclaré n'avoir pas reçu d'appui de la part des enseignants ou des membres du personnel scolaire, que ces personnes aient été les harceleurs ou qu'elles les aient blâmés d'avoir subi du harcèlement. Parmi ceux n'ayant reçu aucun appui des enseignants ou du personnel scolaire, les participantes et participants LGBTQ disent avoir été particulièrement affectés et encore ressentir la détresse causée par l'incident lorsque l'intimidation impliquait du harcèlement sexuel (62 % contre 39 % chez les hétérosexuels cisgenres) ou de l'humiliation sexuelle (45 % contre 14 %

pour les hétérosexuels cisgenres). Toutefois, lorsqu'ils n'ont reçu aucun appui de la part des enseignants ou du personnel scolaire, que ceux-ci les aient harcelés ou blâmés d'avoir subi du harcèlement, les répondants hétérosexuels cisgenres ont davantage tendance à déclarer qu'ils ressentent encore de la détresse découlant d'un incident de harcèlement physique (41 % contre 27 % pour les LGBTQ) ou de mensonges ou de rumeurs qui ont circulé à leur égard (35 % contre 24 % pour les LGBTQ).

Nous avons demandé aux répondants d'indiquer qui étaient les auteurs de l'intimidation ou du harcèlement, question à laquelle 30 % des répondants ont coché des réponses multiples. Quatre-vingts pour cent (80 %) des répondants indiquent qu'il s'agit d'élèves masculins, mais les deux tiers (67 %) disent qu'il s'agit d'élèves féminins. Près du tiers (30 %) rapportent avoir été harcelés par des élèves plus âgés et 4 %, par des élèves plus jeunes. Près d'un répondant sur 10 (9 %) dit avoir subi de l'intimidation de la part d'un membre de sa famille immédiate ou étendue et 13 % des répondants déclarent que l'intimidation ou le harcèlement était le fait du personnel scolaire. Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles que les répondants hétérosexuels cisgenres d'indiquer avoir été victimes d'élèves masculins (85 % contre 78 % des répondants hétérosexuels cisgenres), d'élèves plus âgés (43 % contre 22 %) et d'un ou de membres

de leur famille immédiate ou étendue (14 % contre 6 %). Les participants hétérosexuels cisgenres sont toutefois plus susceptibles que les participants LGBTQ de rapporter avoir été victimes d'élèves féminins (71 % contre 60 %). Étant donné que la plupart des actes de harcèlement et d'intimidation se produisent dans des lieux séparés pour les garçons et les filles comme les toilettes ou les vestiaires, les hommes cisgenres ont davantage tendance à indiquer que leurs harceleurs étaient des élèves masculins (94 % contre 85 % chez les participants transgenres et 72 % chez les femmes cisgenres), tandis que les femmes cisgenres sont plus susceptibles d'indiquer avoir subi de l'intimidation de la part d'élèves féminins (85 % contre 52 % chez les participants transgenres et 33 % chez les hommes cisgenres).

Enfin, lorsqu'on leur demande si, pendant leur enfance ou leur adolescence (alors qu'ils avaient moins de 18 ans), ils ont entrepris d'intimider d'autres élèves ou ont participé à des actes d'intimidation d'élèves LGBTQ ou perçus comme tels, 10 % des participants et participantes admettent l'avoir fait (1 % ont entrepris eux-mêmes d'intimider d'autres élèves et 9 % l'ont fait à l'instigation d'un autre élève). Les hommes cisgenres ayant subi de l'intimidation sont plus susceptibles que les femmes cisgenres victimes d'intimidation de déclarer avoir intimidé un autre élève parce qu'il était LGBTQ ou parce qu'il était perçu comme LGBTQ (21 % par rapport à 5 %).

Pour leur part, les répondants LGBTQ ayant intimidé quelqu'un sont plus susceptibles que leurs homologues hétérosexuels cisgenres (14 % contre 8 %) de déclarer l'avoir fait aussi pour cette raison ; c'est également le cas de 30 % des répondants transgenres victimes d'intimidation pendant l'enfance. On peut interpréter ces nombres élevés de participants LGBTQ et d'hétérosexuels cisgenres comme des efforts visant à se positionner en tant qu'hétérosexuels cisgenres, comme des signes de malaise à l'égard de leur propre identité à ce moment-là de leur vie ou comme le signe d'une plus grande disposition à admettre d'avoir participé à de tels actes. En outre, les participants autochtones (PNMI) sont plus susceptibles (17 %) que les répondants de race blanche (9 %) ou racialisés (7 %) de déclarer avoir participé à l'intimidation de camarades de classe LGBTQ ou perçus comme tels.

Les répondantes et répondants qui se disent victimes de harcèlement ou d'intimidation pendant l'enfance ou la jeunesse sont plus susceptibles d'avoir entrepris un acte d'intimidation ou de harcèlement ou d'y avoir participé (13 % contre 4 %), ce qui corrobore les données d'une recherche antérieure (notamment celle de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton et Scheidt, 2001). Ce nombre est encore plus élevé (19 %) chez ceux qui disent avoir subi de l'intimidation parce qu'ils étaient perçus comme étant LGBTQ.

Éducatrices et éducateurs des écoles catholiques

Étant donné que les convictions religieuses sont souvent perçues comme étant un obstacle moral à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, nous avons effectué des comparaisons approfondies entre les éducatrices et éducateurs ayant une affiliation religieuse et ceux qui n'en ont pas, afin de comprendre l'effet de l'affiliation religieuse sur leurs attitudes et leurs pratiques. (Nota : Pour permettre l'expression d'éducatrices, d'affiliations et de confessions religieuses multiples, il était possible de cocher toute réponse pertinente pour certaines questions, d'où les sommes de pourcentages qui n'atteignent pas toujours 100 %.)

Dix-sept pour cent des éducatrices et éducateurs qui ont rempli le questionnaire viennent d'écoles affiliées à une religion ou à un groupe religieux, et toutes ces écoles reposent sur la foi chrétienne. Plus précisément, la grande majorité d'entre eux travaillent dans des écoles catholiques (94 % dans des écoles catholiques romaines et 1 % dans des écoles catholiques orientales), tandis que 3 % œuvrent dans des écoles protestantes anabaptistes (amish, huttérites, mennonites) et 2 %, dans des écoles chrétiennes sans confession particulière.

Étant donné que la très vaste majorité de ceux qui œuvrent dans des écoles confessionnelles travaillent pour des écoles catholiques, l'analyse qui suit se fonde sur

ces réponses seulement et présente sur une comparaison avec des éducatrices et éducateurs œuvrant dans des écoles laïques. Malheureusement, en raison du trop petit nombre d'éducatrices et éducateurs travaillant dans d'autres types d'écoles confessionnelles, nous n'avons pas pu procéder à d'autres analyses comparatives.

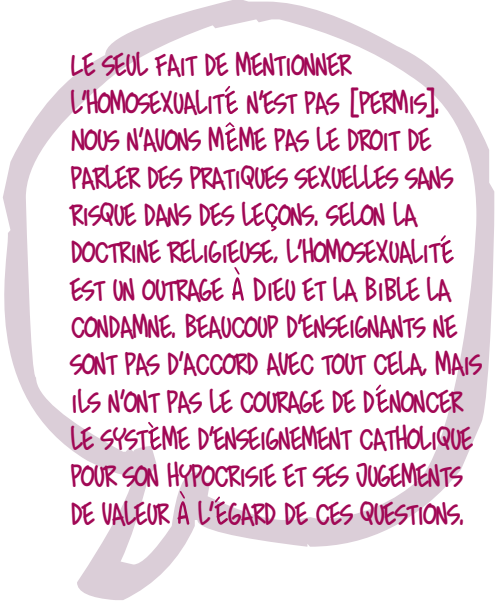
Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont seulement légèrement moins susceptibles que ceux des écoles laïques d'indiquer qu'il leur importe d'aborder des questions LGBTQ (83 % contre 88 %). De la même façon, ils sont presque aussi susceptibles que ceux des écoles laïques d'appuyer l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (83 % contre 85 % ; 6 % seulement

NOTRE ÉCOLE (CATHOLIQUE) A UNE LONGUE HISTOIRE DE TRAVAIL CONSTRUCTIF AUPRÈS DES JEUNES DE MINORITÉS SEXUELLES. NOTRE AUMÔNIER EN EST LA FORCE MOTRICE. AVEC LES MEMBRES DU PERSONNEL INTÉRESSÉS, IL A MIS EN PLACE UN ESPACE SÛR POUR CES JEUNES, BIEN QU'IL NE FASSE PAS PARTIE D'UNE MINORITÉ SEXUELLE. AVEC L'AIDE D'AUTRES PERSONNES, IL FOURNIT DE LA FORMATION CONTINUE DE FAÇON INFORMELLE AU PERSONNEL, CE QUI PRODUIT UN ESPACE POSITIF DE PLUS EN PLUS GRAND POUR LES JEUNES DES MINORITÉS SEXUELLES.

s'y opposent contre 4 % chez les éducatrices et éducateurs des écoles laïques). Les répondants des écoles catholiques sont seulement légèrement moins susceptibles (85 %) que ceux des écoles laïques (91 %) d'indiquer que « tout(e) élève devrait avoir le droit d'exprimer son identité de genre telle qu'il (elle) la perçoit ».

Bien que les valeurs soient semblables, nous avons trouvé des différences considérables entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques en ce qui concerne la pratique de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Ainsi, seulement 57 % des répondants des écoles catholiques disent qu'ils se sentiraient à l'aise de discuter de questions LGBTQ avec les élèves (comparativement à 76 % de ceux des écoles laïques). De plus, seulement 19 % des participants des écoles catholiques disent avoir participé à des initiatives en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ, ce qui représente moins de la moitié du taux de participation des éducatrices et éducateurs des écoles laïques (41 %). Un éducateur des écoles catholiques sur dix (10 %) indique qu'il y a une AGH dans son école (contre 34 % des ceux des écoles laïques). Pour remettre ces données en perspective, 83 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques disent qu'il est important d'aborder des questions LGBTQ, mais seulement 57 % d'entre eux se sentiraient à l'aise d'avoir de telles conversations et seulement 19 % disent l'avoir fait.

À la question concernant les raisons pour lesquelles ils ne mettent pas en pratique l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, très peu d'éducatrices et éducateurs des écoles catholiques invoquent leurs propres croyances religieuses. La raison la plus fréquemment invoquée à cet égard est le fait de ne pas avoir reçu de formation (29 % contre 17 % chez les éducatrices et éducateurs des écoles laïques), suivie des raisons fondées sur la peur concernant le manque de leadership. En outre, en ce qui concerne les raisons de ne pas aborder les questions LGBTQ, les éducatrices et éducateurs catholiques sont plus susceptibles que ceux des écoles laïques d'indiquer, d'une part, des raisons fondées sur la peur liées à des facteurs extérieurs à l'école, comme l'opposition des parents, l'inquiétude quant aux conséquences juridiques ou l'opposition de groupes religieux (34 % chez les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques contre 10 % chez ceux des écoles laïques) ainsi que, d'autre part, des raisons fondées sur la peur au sein du système éducatif, comme l'opposition de collègues, de gestionnaires, du personnel du conseil scolaire ou des commissaires, de même que l'absence d'un contrat permanent ou la crainte de se voir refuser une promotion (40 % chez les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques contre 20 % chez ceux des écoles laïques).



LE SEUL FAIT DE MENTIONNER L'HOMOSEXUALITÉ N'EST PAS [PERMIS]. NOUS N'AVONS MÊME PAS LE DROIT DE PARLER DES PRATIQUES SEXUELLES SANS RISQUE DANS DES LEÇONS. SELON LA DOCTRINE RELIGIEUSE, L'HOMOSEXUALITÉ EST UN OUTRAGE À DIEU ET LA BIBLE LA CONDAMNE. BEAUCOUP D'ENSEIGNANTS NE SONT PAS D'ACCORD AVEC TOUT CELA, MAIS ILS N'ONT PAS LE COURAGE DE DÉNONCER LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE POUR SON HYPOCRISIE ET SES JUGEMENTS DE VALEUR À L'ÉGARD DE CES QUESTIONS.

Par ailleurs, on note des similarités frappantes entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques. Par exemple, comme nous l'avons mentionné plus haut, les éducateurs et éducatrices des écoles catholiques sont tout aussi susceptibles que ceux des écoles laïques d'être au courant de chacune de toutes les formes de harcèlement (verbal, physique, sexuel, humiliation). Soixante-six pour cent (66 %) des éducateurs des écoles catholiques sont au courant d'incidents de harcèlement verbal, comparativement à 67 % chez ceux des écoles laïques. En ce qui concerne des incidents de harcèlement physique : 32 % en sont au courant chez les éducateurs des écoles

catholiques contre 34 % chez ceux des écoles laïques. Les répondants des écoles catholiques sont tout aussi susceptibles d'intervenir lorsqu'ils entendent des remarques comme « C'est vraiment gai » (86 % ont répondu « toujours » ou « fréquemment » dans les écoles catholiques contre 88 % dans les écoles laïques) ou d'autres remarques homophobes (87 % des répondants des écoles catholiques contre 85 % de ceux des écoles laïques). À la question à savoir si les enseignants devraient pouvoir décider, pour des raisons religieuses, de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont seulement légèrement plus susceptibles d'appuyer cette idée (20 %) par rapport à ceux des écoles laïques (17 %). Certaines des différences entre les participants des écoles catholiques et ceux des écoles laïques constituent des raisons à l'appui de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans les écoles catholiques. Ainsi, les éducatrices et éducateurs dans les écoles catholiques sont plus susceptibles d'entendre un langage homonégatif (54 % contre 49 % de ceux des écoles laïques) ou un langage homophobe (33 % contre 27 % de ceux des écoles laïques) chaque jour ou chaque semaine à l'école. Ils sont aussi légèrement plus susceptibles d'avoir reçu des plaintes lorsqu'ils ont intégré des pratiques d'éducation inclusive des personnes LGBTQ (22 % des éducateurs des écoles catholiques contre 18 % de ceux des écoles laïques). Si les éducatrices et éducateurs

des écoles catholiques sont beaucoup moins susceptibles de participer aux initiatives d'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans leur école, c'est surtout en raison d'un manque de leadership et de formation, et non par manque de besoin de ce type d'éducation dans les écoles catholiques.

Affiliation religieuse des participants

La grande majorité des éducatrices et éducateurs indiquent avoir été élevés dans la foi chrétienne (85 %) ; 9 % indiquent qu'ils n'ont été élevés dans aucune religion ou qu'ils ont été élevés dans un ménage athée, 6 % ont été élevés avec des croyances spirituelles, mais non religieuses, 2 % dans le judaïsme, 2 % dans l'islam et 2 % dans la spiritualité autochtone (d'une Première Nation). La plupart des répondants élevés dans une confession chrétienne sont catholiques romains (57 %), protestants réformés (calvinistes, méthodistes, presbytériens, Église unie) (15 %), anglicans (12 %), chrétiens sans confession particulière (7 %), protestants évangéliques (Alliance évangélique, baptistes, pentecôtistes) (4 %) ou protestants luthériens (4 %). En gros, 4 % des répondants ont été élevés dans une confession autre que chrétienne. Parmi les répondants élevés dans le judaïsme, 48 % l'ont été dans le judaïsme réformé (y compris les judaïsmes libéral et progressif), 46 % dans le judaïsme Massorti (conservateur), 31 % dans le judaïsme humaniste et 4 % dans une autre confession juïque. La majorité des participants

musulmans déclarent avoir été élevés dans le sunnisme (82 %), dans le coranisme (14 %) ou dans un autre courant de l'islam (4 %).

Bien que 85 % des répondants aient été élevés dans la foi chrétienne, seulement 48 % indiquent qu'ils s'identifient aujourd'hui au christianisme. Un répondant sur cinq (20 %) déclare qu'il est athée ou qu'il n'a pas de religion, tandis que 26 % des répondants disent avoir des croyances spirituelles non religieuses et que 4 % se disent agnostiques. Parmi les éducatrices et éducateurs chrétiens, 58 % disent s'identifier à la religion catholique romaine, 13 % à aucune confession particulière, 11 % au protestantisme réformé, 10 % au protestantisme anglican, 5 % au protestantisme évangélique et 9 % à une autre confession chrétienne. En outre, le bouddhisme est l'affiliation religieuse de 5 % des répondants, suivi d'une spiritualité autochtone (d'une Première Nation) (2 % des répondants), du judaïsme (1 % des répondants) et d'une autre confession religieuse (7 % des répondants).

Comme il a été mentionné précédemment, 6 % des éducatrices et éducateurs considèrent l'opposition d'un groupe religieux comme un élément qui les empêcherait d'aborder des questions LGBTQ et 2 % déclarent que d'en aborder serait contraire à leurs convictions religieuses. Les participants chrétiens sont légèrement plus susceptibles d'invoquer leurs principes religieux (4 %) comme raison de ne pas aborder des questions LGBTQ. Il importe

toutefois de ne pas les mettre tous dans le même sac. En effet, moins d'un pour cent des anglicans indique que ce serait contraire à leur religion. De plus, contrairement à l'autorité doctrinale dont se réclame l'Église catholique pour s'opposer à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, seulement 3 % des répondants catholiques romains mentionnent leurs croyances religieuses comme raison de ne pas aborder ces questions. Cependant, un éducateur protestant évangélique sur cinq (20 %) indique que le fait que cela soit contraire à sa religion constituerait un motif de ne pas aborder des questions LGBTQ. Fait intéressant, même si seulement 3 % des éducatrices et éducateurs catholiques romains considèrent que les questions LGBTQ entrent en conflit avec leurs principes religieux, ils sont beaucoup plus susceptibles que les protestants évangéliques d'indiquer l'opposition d'un groupe religieux comme raison de ne pas aborder ces questions (10 % contre 3 %).

Nous avons constaté des résultats semblables à la question cherchant à savoir si les enseignants devraient pouvoir décider, pour des raisons religieuses, de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ. Dix-huit pour cent (18 %) des éducatrices et éducateurs se disent d'accord avec l'énoncé : les participants qui s'identifient à une spiritualité autochtone (d'une Première Nation) sont les plus susceptibles d'être d'accord avec celui-ci (48 %), suivis de 22 % des répondants

chrétiens. Seulement 19 % des éducatrices et éducateurs catholiques romains ont exprimé leur accord avec l'énoncé, comparativement à 68 % des protestants évangéliques. Seulement 9 % des répondants athées ou n'ayant pas de religion au moment du sondage se disent d'accord avec l'énoncé selon lequel les enseignants devraient pouvoir choisir de ne pas offrir un tel enseignement pour des raisons religieuses.

Sans égard à l'affiliation religieuse, toutefois, nous constatons que l'accord avec l'énoncé selon lequel « les enseignants devraient pouvoir décider de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ » augmente en fonction de la fréquence à laquelle les répondants assistent à des services liés à leur croyance religieuse. Moins d'un éducateur sur cinq (18 %) qui assiste à de tels services quelques fois seulement pendant l'année se dit d'accord avec l'énoncé, mais le pourcentage de répondants d'accord avec celui-ci est de 52 % chez ceux qui disent assister à des services religieux plus d'une fois la semaine.

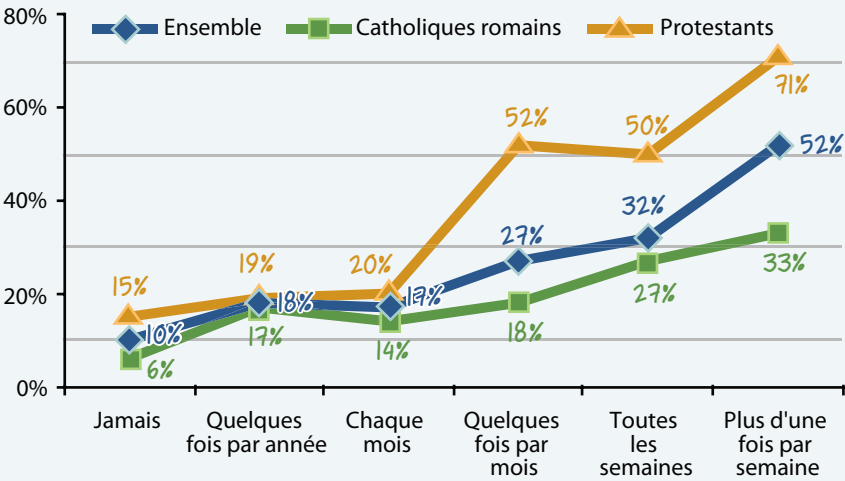
Comme le montre la figure 26, la relation entre le fait d'être d'accord avec l'énoncé selon lequel les enseignants devraient pouvoir décider de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ et l'assistance assidue aux services religieux est la plus faible chez les catholiques romains et la plus élevée chez les répondants affiliés à une confession protestante. Ainsi, 71 % des éducatrices et

éducateurs d'une confession protestante qui assistent à un service religieux plus d'une fois par semaine se disent d'accord avec l'énoncé, alors que c'est le cas du tiers (33 %) seulement des catholiques qui vont à l'église à la même fréquence.

Nous constatons aussi que les éducatrices et éducateurs qui répondent « oui » à la question cherchant à savoir si leurs croyances religieuses ou spirituelles influent sur leurs décisions concernant les questions LGBTQ sont plus enclins à se dire d'accord avec l'énoncé selon lequel les enseignants devraient pouvoir

décider de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ si cela est contraire à leurs croyances. Le tiers (32 %) des participants qui déclarent que leurs croyances religieuses influent « fortement » sur leurs décisions concernant les questions LGBTQ estiment que les enseignants devraient pouvoir décider de ne pas offrir un enseignement inclusif des personnes LGBTQ, comparativement à 22 % qui répondent « à un certain degré » ou « oui, un peu », et à 13 % qui disent que leurs croyances n'influencent pas du tout sur leurs décisions à cet égard.

FIGURE 26 : ACCORD AVEC L'ÉNONCÉ « L'ENSEIGNANT OU L'ENSEIGNANTE DEVRAIT POUVOIR DÉCIDER, POUR DES RAISONS RELIGIEUSES, DE NE PAS OFFRIR UN ENSEIGNEMENT INCLUSIF DES PERSONNES LGBTQ. » (SELON LA FRÉQUENTATION DES SERVICES RELIGIEUX)



Expériences des éducatrices et éducateurs LGBTQ

Selon les données non pondérées, en tout, 473 participants (16 %) se sont identifiés comme étant LGBTQ³. À partir d'une liste de termes décrivant la sexualité ou l'orientation sexuelle et dans laquelle les répondants pouvaient « cocher toute réponse pertinente », 48 % d'entre eux se sont identifiés comme gais ; 38 % comme lesbiennes, 17 % comme queers, 22 % comme bisexuels et 4 % en questionnement. De plus, 81 participants (3 %) se sont identifiés comme transgenres (voir la section Analyse).

La plupart des éducatrices et éducateurs LGBTQ (73 %) déclarent que leur administration scolaire ne connaissait pas leur orientation sexuelle ou leur identité transgenre au moment de leur embauche, alors que 17 % indiquent qu'elle la connaissait. Selon une personne sur dix (10 %), l'administration s'est rendu compte qu'il ou elle était LGBTQ seulement après son entrée en poste. De la même façon, 76 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ ayant la permanence (contrat à durée indéterminée) disent que l'administration de leur école ne savait pas qu'ils étaient LGBTQ au moment de leur embauche dans un poste permanent. Le tiers (34 %) des éducatrices et éducateurs LGBTQ ont reçu le conseil de

ne pas s'identifier comme personne LGBTQ à l'école, 59 % d'entre eux disant que le conseil venait de leur conjoint ou conjointe, d'un ami ou d'une amie ou d'un membre de la famille ; 56 %, d'un ou d'une collègue d'études ; 26 %, de l'administration de leur école ; et 14 %, d'un professeur ou une professeure en éducation.

Bien que 34 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ aient reçu le conseil de pas s'identifier comme LGBTQ à l'école et que la majorité (73 %) ait déclaré qu'au moment de leur embauche, l'administration de leur école ignorait qu'ils l'étaient, la plupart des répondantes et répondants (88 %) disent qu'il y a dans leur école au moins une personne qui sait qu'ils sont LGBTQ. Parmi les participants, presque tous les hommes gais (93 %) et presque toutes les lesbiennes (94 %) ont dévoilé leur identité à au moins une personne de leur milieu scolaire, mais c'est le cas de seulement trois participants bisexuels sur cinq (61 %). (Nota : Nous avons trop peu de réponses des participants transgenres pour qu'il soit possible de les analyser séparément.)

Près de la moitié (49 %) des répondants LGBTQ disent que beaucoup de leurs collègues savent qu'ils sont LGBTQ et 42 % indiquent que la plupart des gestionnaires de leur école le savent aussi. Pour 29 % d'entre eux, seuls certains individus qu'ils ont

³ Le reste des analyses relatives aux participantes et participants LGBTQ se fondent sur des données pondérées.

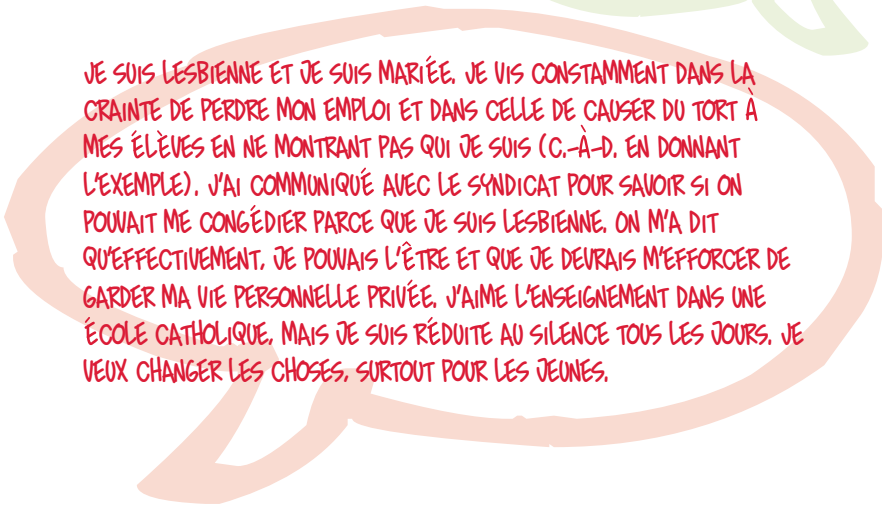
choisis en sont au courant. Parallèlement, 14 % indiquent que plusieurs élèves sont au courant et 16 % disent que toute l'école (y compris les parents et les élèves) sait qu'ils sont LGBTQ parce qu'il s'agit d'un choix de leur part. Moins de 1 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ disent avoir vu leur identité dévoilée contre leur gré.

Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont toutefois beaucoup moins susceptibles que les participants hétérosexuels cisgenres de mentionner leur conjointe ou conjoint (ou époux, épouse, partenaire, petit ami/copain ou petite amie/copine) lors de conversations avec des élèves (59 % des LGBTQ disent avoir parlé de leur vie personnelle contre 84 % des participants hétérosexuels cisgenres).

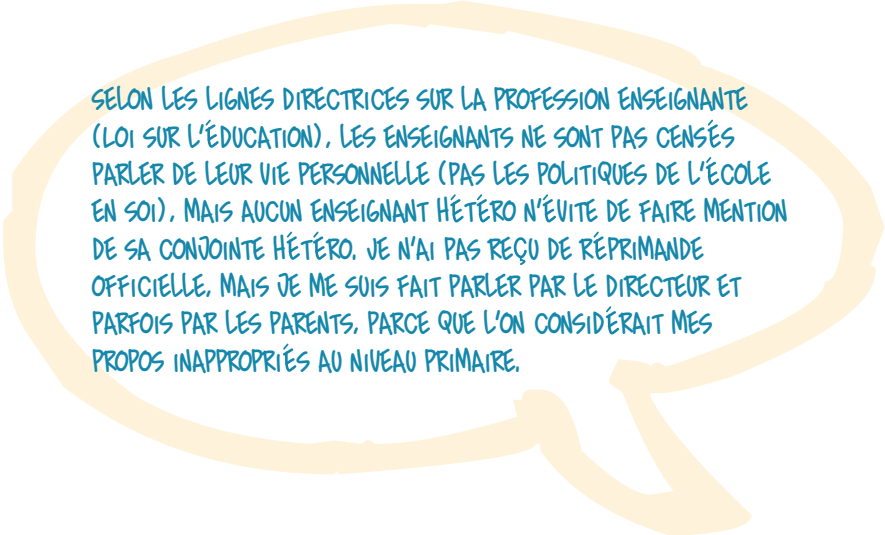
Ce pourcentage est encore moins élevé chez les enseignantes et enseignants LGBTQ qui travaillent dans des écoles catholiques : 35 % d'entre eux seulement disent parler de leur vie personnelle lors de conversations avec des élèves (86 % des participants hétérosexuels cisgenres travaillant dans des écoles catholiques disent qu'ils ont déjà fait mention de leur conjoint ou conjointe lors de conversations avec les élèves).



MA FILLE EST GAIE ET ELLE TRAVAILLE ACTUELLEMENT DANS UN CONSEIL SCOLAIRE CATHOLIQUE. ELLE DOIT GARDER SON UNION SECRÈTE DE CRAINTE DE SE FAIRE REJETER.



JE SUIS LESBIENNE ET JE SUIS MARIÉE. JE VIS CONSTAMMENT DANS LA CRAINTE DE PERDRE MON EMPLOI ET DANS CELLE DE CAUSER DU TORT À MES ÉLÈVES EN NE MONTRANT PAS QUI JE SUIS (C.-À-D. EN DONNANT L'EXEMPLE). J'AI COMMUNIQUÉ AVEC LE SYNDICAT POUR SAVOIR SI ON POUVAIT ME CONGÉDIER PARCE QUE JE SUIS LESBIENNE. ON M'A DIT QU'EFFECTIVEMENT, JE POUVAIS L'ÊTRE ET QUE JE DEURAI M'EFFORCER DE GARDER MA VIE PERSONNELLE PRIVÉE. J'AIME L'ENSEIGNEMENT DANS UNE ÉCOLE CATHOLIQUE, MAIS JE SUIS RÉDUITE AU SILENCE TOUS LES JOURS. JE VEUX CHANGER LES CHOSSES, SURTOUT POUR LES JEUNES.

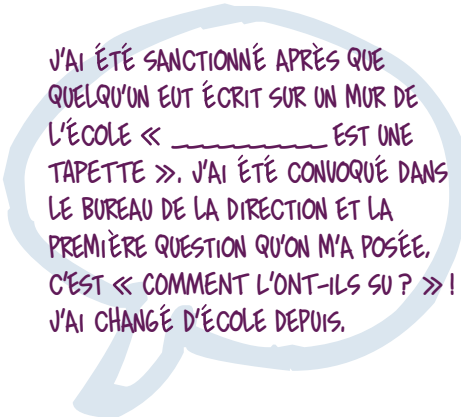


SELON LES LIGNES DIRECTRICES SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE (LOI SUR L'ÉDUCATION), LES ENSEIGNANTS NE SONT PAS CENSÉS PARLER DE LEUR VIE PERSONNELLE (PAS LES POLITIQUES DE L'ÉCOLE EN SOI), MAIS AUCUN ENSEIGNANT HÉTÉRO N'ÉVITE DE FAIRE MENTION DE SA CONJOINTE HÉTÉRO. JE N'AI PAS REÇU DE RÉPRIMANDE OFFICIELLE, MAIS JE ME SUIS FAIT PARLER PAR LE DIRECTEUR ET PARFOIS PAR LES PARENTS, PARCE QUE L'ON CONSIDÉRerait MES PROPOS INAPPROPRIÉS AU NIVEAU PRIMAIRE.



MES AFFICHES DE L'ESPACE POSITIF ONT ÉTÉ DÉCHIRÉES. ON A ÉCRIT « LESBIENNE » SUR MON RÉTROPROJECTEUR. DES ÉLÈVES M'ONT LANCÉ DES INJURES. IL Y A DES ÉLÈVES QUI ONT DIT À LEURS PARENTS QUE JE LES AVAIS TOUCHÉS. LES FAMILLES ONT TÉLÉPHONÉ [AUX SERVICES DE PROTECTION DE L'ENFANCE]...

Les deux tiers (67 %) des éducatrices et éducateurs en général sont au courant d'incidents de harcèlement d'un enseignant ou d'une enseignante par des élèves en raison de son homosexualité ou de sa bisexualité réelle ou perçue, et le quart (23 %) sont au courant de tels incidents commis par des élèves en raison de l'expression de genre de la personne. Les participantes et participants LGBTQ sont plus susceptibles d'être au courant d'incidents de harcèlement commis par des élèves à l'égard d'enseignants ou enseignantes en raison de leur homosexualité ou de leur bisexualité réelle ou perçue (71 % contre 63 % des éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres). Ils sont aussi plus susceptibles d'être au courant de harcèlement commis par les élèves à l'endroit d'autres enseignants en raison de leur expression de genre (28 % contre 18 % des éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres).



J'AI ÉTÉ SANCTIONNÉ APRÈS QUE QUELQU'UN EUT ÉCRIT SUR UN MUR DE L'ÉCOLE « _____ EST UNE TAPETTE ». J'AI ÉTÉ CONVOQUÉ DANS LE BUREAU DE LA DIRECTION ET LA PREMIÈRE QUESTION QU'ON M'A POSÉE, C'EST « COMMENT L'ONT-ILS SU ? » ! J'AI CHANGÉ D'ÉCOLE DEPUIS.

En ce qui concerne le harcèlement par un ou des collègues, le quart (26 %) de tous les répondants se disent au courant d'incidents de harcèlement d'un enseignant ou d'une enseignante par des collègues en raison de son homosexualité ou de sa bisexualité réelle ou perçue et 10 %, d'incidents de harcèlement d'une enseignante ou d'un enseignant en raison de son orientation de genre. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres d'être au courant d'incidents impliquant des collègues qui en harcèlent d'autres en raison de leur homosexualité ou leur bisexualité réelle ou perçue (34 % des LGBTQ contre 21 % des éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres), et ce, même si un pourcentage équivalent de participants et participantes LGBTQ (9 %) et d'éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres (9 %) sont au courant d'incidents de harcèlement d'enseignants en raison de leur expression de genre. Enfin, les éducatrices et éducateurs LGBTQ (33 %) sont légèrement plus susceptibles que les participants hétérosexuels cisgenres (28 %) d'être au courant de cas de collègues faisant l'objet d'exclusion en raison de leur homosexualité ou bisexualité réelle ou perçue. (Nota : La question portant sur l'exclusion et le harcèlement fondés sur l'identité transgenre n'a pas reçu suffisamment de réponses pour faire l'objet d'une analyse séparée.)

Enfin, nous avons demandé aux éducateurs et aux éducatrices ouvertement LGBTQ

d'évaluer le degré d'appui qu'ils reçoivent de la part de leur milieu scolaire. Près de la moitié (47 %) déclarent qu'ils se sentent très appuyés ; 48 % disent se sentir appuyés en général et 4 % estiment se sentir appuyés par leur milieu scolaire même si la communauté environnante est hostile. Près d'une lesbienne sur cinq (21 %) a dévoilé son identité à toute l'école (y compris les parents et les élèves), comparativement à 15 % des hommes gais et à seulement 6 % des participants bisexuels. Aucun éducateur transgenre n'a dévoilé son identité à l'ensemble du milieu scolaire. Parmi les répondants qui déclarent que leur identité est connue de tout le milieu scolaire, près des trois quarts (73 %) des hommes gais disent se sentir très appuyés (23 % se sentent appuyés en général), mais c'est le cas de seulement une lesbienne sur cinq (21 %), 73 % des lesbiennes estimant que le milieu scolaire les « appuie généralement » seulement.

FACTEURS EXTERNES

Lien personnel avec des personnes LGBTQ

Les relations personnelles qui s'établissent entre les éducatrices et éducateurs et des personnes LGBTQ à l'extérieur de l'école est un élément clé du débat sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. D'abord, le fait d'entretenir de telles relations est souvent essentiel pour permettre aux gens de surmonter les attitudes négatives à l'égard de la diversité sexuelle qu'ils ont absorbées de façon passive (Herek et Capitanio, 1996) ;

de plus, les participants nous ont dit (comme nous l'avons rapporté ci-dessus dans la section « Degré d'aisance à discuter de sujets LGBTQ avec les élèves ») qu'ils estiment important que les élèves LGBTQ aient quelqu'un à qui se confier.

La presque totalité (99 %) des participants dit connaître une personne LGBTQ. Cela peut aider à expliquer le pourcentage très élevé d'appui à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ que nous constatons. Près des trois quarts (72 %) des répondants indiquent qu'ils ont un ami, une amie ou une connaissance LGBTQ ; 66 %, qu'ils ont un collègue LGBTQ ; 55 %, qu'ils ont un ami ou une amie proche qui est LGBTQ ; et 45 %, qu'ils connaissent un élève de leur école qui est LGBTQ. En outre, plus du tiers (37 %) rapportent qu'un membre de leur famille étendue (p. ex., cousin, cousine, nièce, neveu ou enfant du frère ou de la sœur, grand-père, grand-mère, belle-famille) est LGBTQ, 7 % indiquent avoir un frère ou une sœur LGBTQ et 4 % disent avoir un enfant qui s'identifie en tant que LGBTQ.

Toutefois, un tiers (35 %) seulement des éducatrices et éducateurs disent qu'un élève leur a parlé du fait qu'il ou elle est LGBTQ. Fait peu étonnant, les participantes et participants LGBTQ (54 %) sont plus susceptibles que les éducateurs hétérosexuels cisgenres (30 %) d'avoir une telle conversation avec au moins un élève. Les hommes cisgenres (46 %) sont beaucoup plus susceptibles que les femmes cisgenres (31 %) ou les répondants

transgenres (30 %) de déclarer avoir connu un ou une élève qui leur a parlé de son identité LGBTQ. Les éducatrices et éducateurs de groupes racialisés (38 %) et les répondants de race blanche (35 %) sont quelque peu plus susceptibles que les participants autochtones (PNMI) (28 %) d'indiquer qu'un ou une élève leur a parlé du fait qu'il ou elle est LGBTQ. Les répondants des écoles catholiques (28 %) sont moins susceptibles que les participants des écoles laïques (36 %) d'avoir eu une telle conversation avec un élève LGBTQ. Les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe (40 %) sont aussi plus susceptibles d'avoir parlé à un élève de son identité LGBTQ que ne le sont les répondants des écoles sans une telle politique (33 %). Cependant, on ne remarque pas de différence entre les répondants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe et ceux des écoles qui n'en sont pas dotées, puisque dans chacun des cas, 38 % des participants déclarent qu'un élève leur a parlé de son identité LGBTQ.

MÊME SI CELA NE FAIT QU'UN
MOIS QUE J'ENSEIGNE, UNE ÉLÈVE
EST VENUE ME DIRE QU'ELLE EST
LESBIENNE ET JE LUI AI PARLÉ
FRANCHEMENT DE MA FAMILLE. J'AI
EU L'IMPRESSION QUE CELA A FAIT
UNE DIFFÉRENCE.

Tel qu'il a été mentionné précédemment, les conseillers d'orientation (86 %) sont beaucoup plus susceptibles que les enseignants (33 %) ou les gestionnaires (29 %) d'avoir parlé avec un élève de son identité LGBTQ. De surcroît, nous constatons que les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles d'avoir connu cette situation (38 %) par rapport à ceux qui sont neutres (27 %) ou qui s'y opposent (11 %), ce qui laisse entendre que les attitudes du personnel éducatif sont souvent évidentes aux yeux des élèves LGBTQ. Les répondants qui ne s'identifient à aucune religion officielle sont plus susceptibles d'avoir eu un élève venir leur parler du fait qu'il ou elle est LGBTQ (41 %), suivis des éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse appuie en général le mariage entre personnes du même sexe (37 %), de ceux dont la confession religieuse a un point de vue mitigé quant à ce type de mariage (35 %) et de ceux dont la confession religieuse s'y oppose (25 %).

La taille de l'école où travaille l'éducateur ou l'éducatrice influe également sur sa probabilité de connaître un ou une élève qui lui parle de son identité LGBTQ, la probabilité en question étant plus élevée dans les grandes écoles que dans les petites. Par exemple, 19 % des éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles de moins de 250 élèves disent qu'il y a eu un élève qui leur a parlé de son identité LGBTQ, suivis de 23 % des participants des

écoles dont l'effectif se situe entre 251 et 500, de 35 % des participants travaillant dans celles de 501 à 750 élèves, de 49 % des participants dans les écoles de 751 à 1000 élèves et enfin de près des deux tiers (63 %) des participants venant des écoles de plus de 1000 élèves.

Fait peu surprenant, les éducatrices et éducateurs au niveau primaire sont moins susceptibles de dire qu'un ou une élève qui leur a parlé de son identité LGBTQ (16 %), suivis des éducatrices et éducateurs du niveau intermédiaire (29 %) et de ceux du secondaire (48 %). Il n'en demeure pas moins qu'un pourcentage de 16 % est somme toute élevé et que les éducatrices et éducateurs du primaire ont besoin de préparation quant à cette situation.

Appui des élèves à leurs pairs LGBTQ

LES ÉLÈVES SONT L'ÉLÉMENT MOTEUR DE NOTRE AGH. ILS N'ONT AUCUNE PATIENCE À L'ÉGARD DE LA PRUDENCE DES ENSEIGNANTS. ILS DISENT : « IL FAUT FAIRE CETTE ACTIVITÉ MAINTENANT. ON NE PEUT PAS SE PERMETTRE D'ATTENDRE ».

Près de trois éducateurs sur cinq (58 %) disent être d'accord (31 %, profondément d'accord et 27 %, plus ou moins d'accord) avec l'énoncé selon lequel « il y a, parmi la population étudiante, beaucoup d'appui

insoupçonné et potentiel pour les élèves LGBTQ ».

- ⇒ Les conseillers d'orientation (83 %) sont plus susceptibles que les enseignants (58 %) ou les gestionnaires ou autres membres du personnel non enseignant (51 %) d'être d'accord avec cet énoncé.
- ⇒ Les participants des écoles laïques sont quelque peu plus susceptibles d'être d'accord pour dire qu'il y a un appui insoupçonné et potentiel parmi les élèves (60 %), mais plus de la moitié (52 %) des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont également d'accord.
- ⇒ Les répondants LGBTQ (74 %) sont plus susceptibles que les éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres (55 %) de se dire d'accord avec l'énoncé.
- ⇒ Les répondants de race blanche (60 %) et ceux de groupes racialisés (60 %) sont plus susceptibles que les éducatrices et éducateurs autochtones (PNMI) de se dire d'accord (40 %) avec l'énoncé.
- ⇒ Les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe (61 %) sont seulement légèrement plus susceptibles d'être d'accord avec celui-ci que les répondants travaillant dans des écoles non dotées d'une

telle politique (55 %). L'écart est encore moindre lorsqu'il s'agit des participants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe (61 % contre 58 %).

⇒ Les éducatrices et éducateurs favorables à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus de deux fois plus susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé (63 %) que ceux qui sont neutres quant à ce type d'éducation (31 %) ou qui s'y opposent (18 %).

⇒ Les répondants dont la confession religieuse reconnaît en général le mariage entre personnes du même sexe (63 %) sont plus susceptibles de se dire d'accord que ceux dont la confession religieuse a un point de vue mitigé (56 %) ou opposé (51 %) quant à ce type de mariage. Les participants qui ne s'identifient à aucune religion sont, cependant, plus susceptibles de se dire d'accord avec l'énoncé (65 %).

⇒ Le pourcentage d'accord avec l'énoncé se répartit comme suit dans les écoles, les éducateurs des écoles de grande taille étant plus susceptibles de se dire d'accord avec l'énoncé : 75 % dans les écoles de plus de 1000 élèves ; 66 % dans les écoles de 751 à 1000 élèves ; 64 % dans les écoles de 501 à 750 élèves ; 52 % dans les écoles de 251 à 500 élèves ; 47 % dans les écoles comptant moins de 250 élèves.

⇒ Même si les éducatrices et éducateurs qui travaillent auprès d'élèves du secondaire sont plus susceptibles d'être d'accord avec l'idée d'une solidarité insoupçonnée parmi les élèves, un nombre important d'éducatrices et éducateurs au niveau primaire sont également en accord avec celle-ci. Chez les enseignants, le degré d'accord avec l'énoncé va en augmentant entre le niveau primaire et niveau secondaire : prématernelle (45 %), maternelle à 2^e année (46 %), 3^e à 6^e année (48 %). Le pourcentage d'enseignants en accord bondit au niveau intermédiaire : 7^e année (56 %) et 8^e année (59 %). Le taux s'élève encore chez ceux du secondaire : 9^e année (65 %), 10^e année (66 %), 11^e année (67 %), 12^e année (66 %).

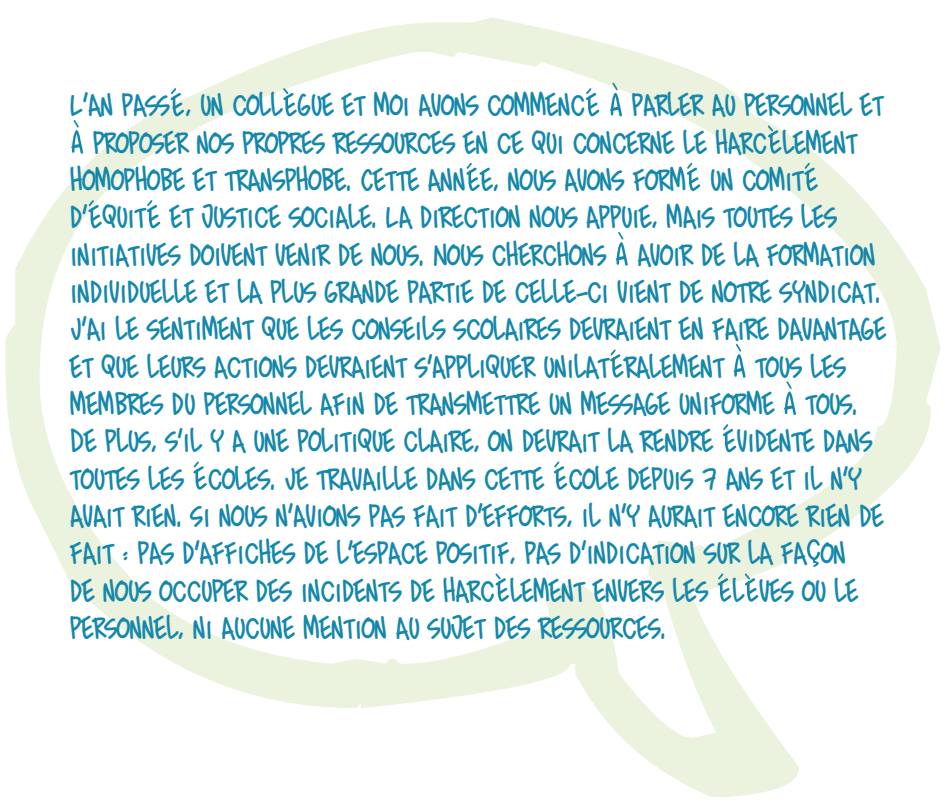
Les résultats de l'enquête sur le climat scolaire menée auprès des élèves suggéraient également qu'il existait un appui potentiel significatif pour les élèves LGBTQ, puisque 58 % des élèves hétérosexuels cisgenres du secondaire avaient dit ressentir un malaise lorsqu'ils entendaient des remarques homophobes

Leadership en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ

On a demandé aux participants d'indiquer qui, d'après leur expérience, démontre du leadership quant aux aspects suivants ayant trait à l'éducation inclusive des personnes

LGBT : programmes d'études, programmation d'activités (p. ex., création d'une AGH), politiques visant la sécurité du milieu scolaire ou politiques contre le harcèlement. Dans l'ensemble, nous constatons que les points de vue sur la question varient grandement selon qu'on est enseignant ou enseignante, conseiller ou gestionnaire, ce qui pourrait laisser entendre que les divers intervenants ne sont parfois pas au courant

des efforts des uns et des autres en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ. La situation est remarquable en ce sens que l'éducation inclusive des personnes LGBTQ a été entravée par le silence à la grandeur du système d'enseignement, ce qui donne aux éducateurs une vision excessivement pessimiste du degré d'appui que reçoit ce travail. Chaque domaine énuméré plus haut sera examiné tour à tour.



L'AN PASSÉ, UN COLLÈGUE ET MOI AVONS COMMENCÉ À PARLER AU PERSONNEL ET À PROPOSER NOS PROPRES RESSOURCES EN CE QUI CONCERNE LE HARCÈLEMENT HOMOPHOBE ET TRANSPHOBE. CETTE ANNÉE, NOUS AVONS FORMÉ UN COMITÉ D'ÉQUITÉ ET JUSTICE SOCIALE. LA DIRECTION NOUS APPUIE, MAIS TOUTES LES INITIATIVES DOIVENT VENIR DE NOUS. NOUS CHERCHONS À AVOIR DE LA FORMATION INDIVIDUELLE ET LA PLUS GRANDE PARTIE DE CELLE-CI VIENT DE NOTRE SYNDICAT. J'AI LE SENTIMENT QUE LES CONSEILS SCOLAIRES DEURAIENT EN FAIRE DAVANTAGE ET QUE LEURS ACTIONS DEURAIENT S'APPLIQUER UNILATÉRALEMENT À TOUS LES MEMBRES DU PERSONNEL AFIN DE TRANSMETTRE UN MESSAGE UNIFORME À TOUS. DE PLUS, S'IL Y A UNE POLITIQUE CLAIRE, ON DEVRAIT LA RENDRE ÉVIDENTE DANS TOUTES LES ÉCOLES. JE TRAVAILLE DANS CETTE ÉCOLE DEPUIS 7 ANS ET IL N'Y AVAIT RIEN. SI NOUS N'AVIONS PAS FAIT D'EFFORTS, IL N'Y AURAIT ENCORE RIEN DE FAIT : PAS D'AFFICHES DE L'ESPACE POSITIF, PAS D'INDICATION SUR LA FAÇON DE NOUS OCCUPER DES INCIDENTS DE HARCÈLEMENT ENVERS LES ÉLÈVES OU LE PERSONNEL, NI AUCUNE MENTION AU SUJET DES RESSOURCES.

Programme d'études

⇒ Dans l'ensemble, les participants ont tendance à considérer les enseignants comme étant le groupe qui démontre du leadership en matière de programmes d'études inclusifs des personnes LGBTQ. Cinquante-neuf pour cent (59 %) de tous les participants indiquent que les enseignants démontrent du leadership à ce chapitre ; viennent ensuite les élèves (31 %), les conseillers d'orientation (27 %), les directeurs ou les directrices des écoles (23 %), le conseil scolaire ou les conseillers du conseil scolaire (18 %), le ministère de l'Éducation (17 %), et les directrices adjointes ou les directeurs adjoints des écoles (16 %). Près du quart (23 %) des éducatrices et éducateurs indiquent que personne ne démontre de leadership dans leur école en ce qui a trait à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.

⇒ Les conseillères et les conseillers d'orientation sont même encore plus susceptibles que les enseignantes et enseignants eux-mêmes de déclarer que le leadership provient des enseignants en matière de programmes d'études inclusifs des

personnes LGBTQ (66 % contre 59 %). Ils ont aussi davantage tendance (63 %) que les enseignants (25 %) ou que les gestionnaires (39 %) à estimer faire preuve de leadership dans ce domaine. Les conseillers d'orientation sont aussi plus susceptibles de considérer que d'autres groupes démontrent du leadership quant aux programmes d'études inclusifs des personnes LGBTQ :

- » élèves (53 % des conseillers d'orientation par rapport à 30 % des enseignants et à 33 % des gestionnaires) ;
- » directeur ou directrice de l'école (36 % par rapport à 22 % des enseignants et à 33 % des gestionnaires) ;
- » directrice ou directeur adjoint de l'école (36 % par rapport à 15 % des enseignants et à 25 % des gestionnaires) ;
- » personnel de soutien (31 % par rapport à 10 % des enseignants et à 15 % des gestionnaires).

⇒ Les gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant sont plus susceptibles (34 %) que les enseignants (18 %) ou que les conseillers d'orientation (28 %) de

considérer que les conseils scolaires ou les conseillers des conseils scolaires exercent du leadership quant aux programmes d'études inclusifs des personnes LGBTQ.

⇒ Les gestionnaires et les conseillers d'orientation déclarent dans une même proportion (21 % dans les deux cas) que le leadership à cet égard émane du ministère de l'Éducation, par rapport à seulement 17 % des enseignants.

⇒ Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont plus susceptibles d'estimer que personne ne démontre de leadership à cet égard (42 % contre 19 % des participants travaillant dans des écoles laïques) ; ils sont toutefois légèrement plus susceptibles (20 %) que les répondants des écoles laïques (17 %) de considérer que le ministère de l'Éducation en démontre.

⇒ Les participants des écoles non dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles de considérer que personne ne démontre de leadership en matière de programmes d'études inclusifs des personnes LGBTQ (30 % contre 16 % de ceux travaillant dans des écoles dotées d'une telle politique). On constate un résultat semblable chez les éducatrices et éducateurs des écoles non dotées

d'une politique contre le harcèlement transphobe (26 % contre 16 %).

⇒ Les participantes et participants LGBTQ (14 %) sont moins susceptibles que les hétérosexuels cisgenres (26 %) de dire que personne n'assume le leadership en matière de programmes d'études inclusifs des personnes LGBTQ. Ils sont aussi plus susceptibles de considérer que les enseignants démontrent un tel leadership (73 % contre 56 %).

Programmation :

⇒ Plus de la moitié (51 %) des répondants considèrent que les enseignants et enseignants démontrent aussi du leadership en matière de programmation d'activités scolaires inclusives des personnes LGBTQ (par exemple, création d'une AGH). Après les enseignants viennent les élèves (32 %), les conseillers d'orientation (23 %), les directrices ou directeurs des écoles (18 %), le conseil scolaire ou les conseillers des conseils scolaires (14 %), et les directrices ou directeurs adjoints des écoles (13 %). Plus du quart (29 %) estiment que personne ne démontre de leadership quant à la programmation d'activités scolaires inclusive des personnes LGBTQ.

⇒ Les résultats sont semblables à ceux ayant trait aux programmes d'études. Les conseillers et conseillères

d'orientation sont plus susceptibles de considérer que les enseignants démontrent du leadership en matière de programmation d'activités (63 % par rapport à 51 % des enseignants et à 48 % des gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant) et que les conseillers d'orientation en démontrent aussi (55 % par rapport à 21 % des enseignants et à 37 % des gestionnaires). Ils sont beaucoup moins susceptibles de dire que personne ne démontre de leadership (9 % par rapport à 30 % des enseignants et à 21 % des gestionnaires) et beaucoup plus enclins à considérer que les élèves démontrent du leadership (56 % par rapport à 31 % des enseignants et à 39 % des gestionnaires).

- ⇒ Les gestionnaires ont davantage tendance à indiquer que le leadership en matière de programmation d'activités inclusives est assumé par les directeurs ou directrices des écoles (31 % par rapport à 17 % des enseignants et à 28 % des conseillers d'orientation) ou par les directrices ou directeurs adjoints (25 % par rapport à 12 % des enseignants et à 24 % des conseillers d'orientation). Ils sont également plus susceptibles de dire que le conseil scolaire ou les

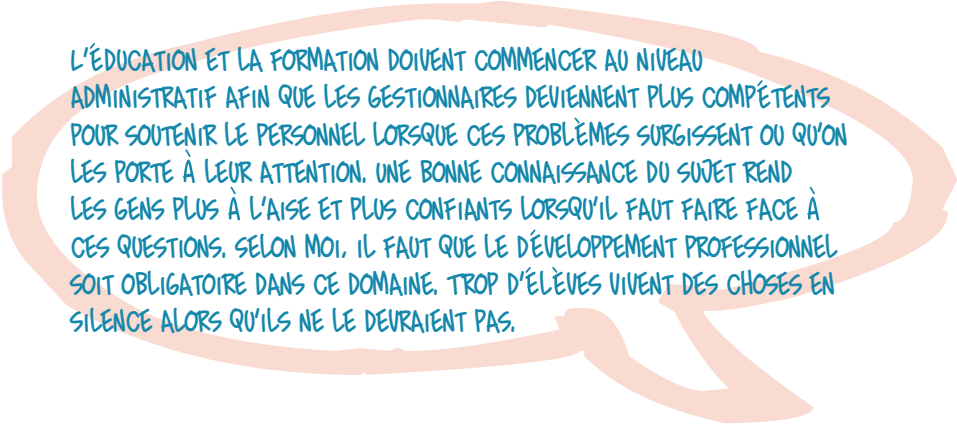
conseillers du conseil scolaire (22 % par rapport à 13 % des enseignants et à 12 % des conseillers d'orientation) ou le ministère de l'Éducation (21 % par rapport à 11 % des enseignants et à 10 % des conseillers d'orientation) assument le leadership à cet égard.

- ⇒ Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont plus susceptibles de considérer que personne ne démontre de leadership en matière de programmation d'activités inclusives des personnes LGBTQ (48 % contre 25 % des participants des écoles laïques) ; toutefois, ils sont légèrement plus enclins que ces derniers à dire que le ministère de l'Éducation assume le leadership à ce chapitre (16 % contre 11 %).
- ⇒ Comparativement à ceux des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement, les répondants des écoles qui n'en sont pas dotées sont deux fois plus susceptibles de dire que personne ne démontre de leadership en matière de programmation d'activités inclusives des personnes LGBTQ. De façon plus précise, 41 % des répondants travaillant dans des écoles non dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe considèrent que personne ne démontre de leadership, comparativement à seulement 19 % des éducatrices

et éducateurs des écoles dotées d'une telle politique. Les résultats sont similaires chez les participants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe (36 % contre 18 % dans les écoles dotées d'une telle politique).

⇒ Les éducatrices et éducateurs de race blanche (30 %) sont plus susceptibles que les participants autochtones (PNMI) (19 %) ou racialisés (16 %) de considérer que personne ne démontre de leadership quant à la programmation d'activités inclusives des personnes LGBTQ. Les participants racialisés (60 %) sont toutefois plus susceptibles que les Blancs (51 %) ou les Autochtones (PNMI) (59 %) d'estimer que les enseignants exercent un tel leadership. Ils sont

aussi plus susceptibles (44 %) que les participants de race blanche (32 %) ou que les Autochtones (PNMI) (30 %) de considérer que les élèves font preuve de leadership en matière de programmation d'activités inclusives des personnes LGBTQ. Les participants autochtones (PNMI) (27 %) sont plus susceptibles que les participants blancs (14 %) ou racialisés (9 %) de dire que le conseil scolaire ou les conseillers du conseil scolaire démontrent du leadership à cet égard. Les éducatrices et éducateurs autochtones (PNMI) (26 %) sont aussi plus susceptibles que les participants de race blanche (12 %) ou racialisés (7 %) d'estimer que c'est le ministère de l'Éducation qui démontre du leadership.



L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DOIVENT COMMENCER AU NIVEAU ADMINISTRATIF AFIN QUE LES GESTIONNAIRES DEVIENNENT PLUS COMPÉTENTS POUR SOUTENIR LE PERSONNEL LORSQUE CES PROBLÈMES SURGISSENT OU QU'ON LES PORTE À LEUR ATTENTION. UNE BONNE CONNAISSANCE DU SUJET REND LES GENS PLUS À L'AISE ET PLUS CONFIANTS LORSQU'IL FAUT FAIRE FACE À CES QUESTIONS. SELON MOI, IL FAUT QUE LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SOIT OBLIGATOIRE DANS CE DOMAINE. TROP D'ÉLÈVES VIVENT DES CHOSSES EN SILENCE ALORS QU'ILS NE LE DEVRAIENT PAS.

Politiques favorisant la sécurité du milieu scolaire et politiques anti-harcèlement

⇒ Alors que 18 % des éducatrices et éducateurs estiment que personne ne démontre de leadership à leur école en ce qui concerne les politiques favorisant la sécurité du milieu scolaire et les politiques anti-harcèlement, 56 % estiment que les enseignants en démontrent. Viennent ensuite le directeur ou la directrice de l'école (47 %), la directrice ou du directeur adjoint (32 %), le conseil scolaire ou des conseillers du conseil scolaire (29 %), les élèves (27 %), les conseillers d'orientation (26 %) et le ministère de l'Éducation (23 %).

⇒ Les conseillers et conseillères d'orientation (54 %) sont non seulement plus susceptibles que les enseignants (24 %) ou les gestionnaires (35 %) de se percevoir comme chefs de file en matière de leadership en matière de politiques scolaires favorisant la sécurité et l'inclusivité, mais ils sont aussi plus susceptibles que les répondants de deux groupes de considérer que les autres intervenants démontrent du leadership :

- » enseignants (62 % des conseillers d'orientation par rapport à 56 % des enseignants et à 51 % des gestionnaires) ;

- » directeur ou directrice de l'école (59 % par rapport à 46 % des enseignants et à 51 % des gestionnaires) ;
- » directrice adjointe ou directeur adjoint de l'école (57 % par rapport à 30 % des enseignants et à 43 % des gestionnaires) ;
- » élèves (36 % par rapport à 26 % des enseignants et à 23 % des gestionnaires).

⇒ De plus, les conseillers d'orientation (10 %) sont un peu moins susceptibles que les enseignants (19 %) ou les gestionnaires (12 %) d'estimer que personne ne démontre de leadership. Les gestionnaires et autres membres du personnel non enseignant (47 %) sont plus susceptibles que les enseignants (27 %) ou les conseillers d'orientation (33 %) de considérer que c'est le conseil scolaire ou les conseillers du conseil scolaire qui démontrent du leadership quant aux politiques scolaires favorisant la sécurité. Les gestionnaires (29 %) sont aussi quelque peu plus susceptibles que les enseignants (23 %) ou les conseillers d'orientation (23 %) de déclarer que c'est le ministère de l'Éducation qui assume le leadership à cet égard.

⇒ Parmi les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques, 36 % considèrent que personne ne démontre de leadership

quant aux politiques scolaires favorisant la sécurité (contre 14 % des participants des écoles laïques).

⇒ Les participants des écoles non dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe (35 %) sont plus susceptibles que ceux des écoles dotées d'une telle politique (9 %) d'avoir l'impression que personne ne démontre de leadership. On constate des résultats semblables chez les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles n'ayant pas de politique contre le harcèlement transphobe (28 % déclarent que personne ne démontre de leadership contre 7 % des répondants des écoles dotées d'une telle politique).

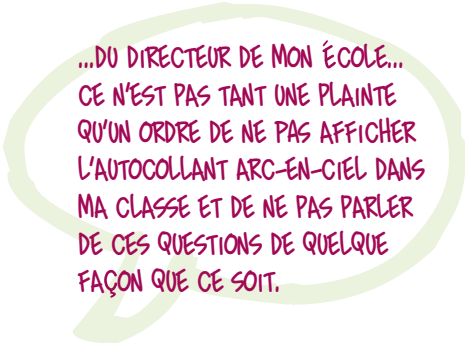
⇒ Les participantes et participants LGBTQ sont plus optimistes en ce qui concerne leurs perceptions du leadership dans leur école. Ainsi, ils ont moins tendance (12 %) que les éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres (20 %) à considérer que personne ne démontre de leadership en matière de politiques scolaires favorisant la sécurité et l'inclusion des personnes LGBTQ. Par ailleurs, ils sont plus susceptibles de penser que ce leadership est assumé par les enseignants (66 % contre 54 % des hétérosexuels cisgenres) et le conseil scolaire ou les conseillers du

conseil scolaire (38 % contre 25 %). Ils sont aussi enclins que les éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres à déclarer que les élèves démontrent du leadership (25 % contre 26 %).

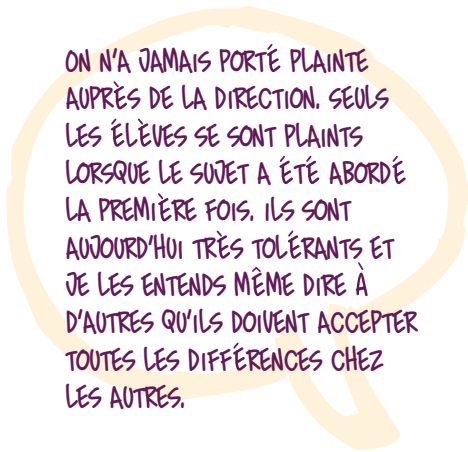
Plaintes reçues à l'égard de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ

Nous avons demandé aux enseignants qui intègrent du contenu LGBTQ dans leur enseignement s'ils avaient déjà reçu des plaintes pour cette raison. Seulement un enseignant sur cinq (19 %) déclare avoir reçu des plaintes pour avoir intégré du contenu LGBTQ dans son enseignement. Les enseignantes et enseignants LGBTQ sont plus susceptibles (28 %) que les enseignants hétérosexuels cisgenres (14 %) d'en avoir fait l'objet. Deux enseignants transgenres sur cinq (42 %) disent avoir reçu de telles plaintes, comme c'est également le cas d'un pourcentage de femmes cisgenres (20 %) légèrement supérieur à celui d'hommes cisgenres (15 %). Les enseignants autochtones (PNMI) (37 %) et les enseignants racialisés (25 %) sont plus susceptibles que les enseignants de race blanche (17 %) d'avoir reçu des plaintes pour ce motif. Une proportion légèrement plus élevée d'enseignants des écoles catholiques (22 %) dit avoir reçu des plaintes comparativement à ceux des écoles laïques (18 %). Les enseignants et enseignantes des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont seulement légèrement

moins susceptibles de déclarer avoir reçu des plaintes (20 %) comparativement à ceux des écoles sans une telle politique (23 %) ; les enseignants dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont aussi moins susceptibles d'indiquer avoir reçu des plaintes (18 %) que ceux travaillant dans des écoles non dotées d'une telle politique (27 %).



...DU DIRECTEUR DE MON ÉCOLE...
CE N'EST PAS TANT UNE PLAINTÉ
QU'UN ORDRE DE NE PAS AFFICHER
L'AUTOCOLLANT ARC-EN-CIEL DANS
MA CLASSE ET DE NE PAS PARLER
DE CES QUESTIONS DE QUELQUE
FAÇON QUE CE SOIT.



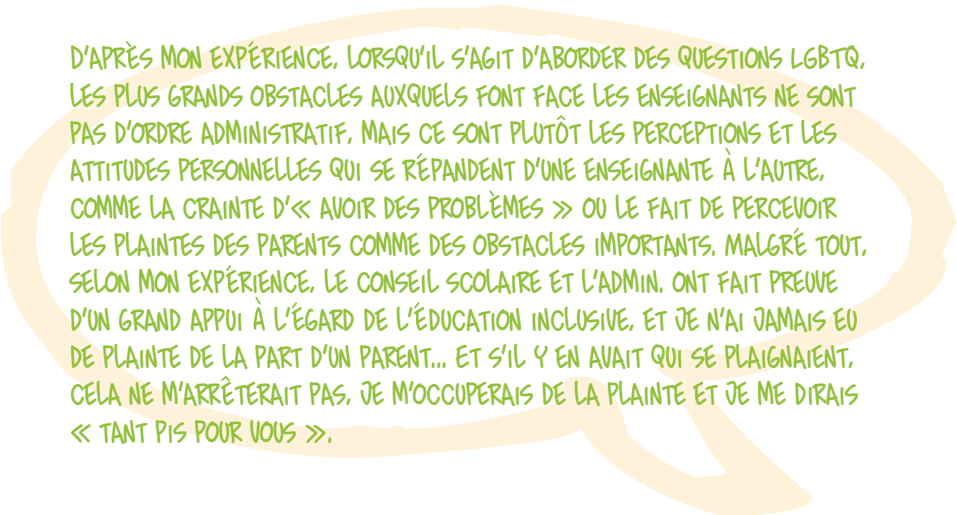
ON N'A JAMAIS PORTÉ PLAINTÉ
AUPRÈS DE LA DIRECTION. SEULS
LES ÉLÈVES SE SONT PLAINTS
LORSQUE LE SUJET A ÉTÉ ABORDÉ
LA PREMIÈRE FOIS. ILS SONT
AUJOURD'HUI TRÈS TOLÉRANTS ET
JE LES ENTENDS MÊME DIRE À
D'AUTRES QU'ILS DOIVENT ACCEPTER
TOUTES LES DIFFÉRENCES CHEZ
LES AUTRES.

Du petit nombre de participants ayant reçu des plaintes, plus de la moitié (53 %) disent qu'elles venaient de parents ; 47 %, qu'elles venaient d'élèves ; 26 %, qu'elles venaient d'autres enseignants et 13 %, qu'elles venaient de l'administration de leur école. Davantage d'enseignantes et enseignants LGBTQ (66 %) que d'enseignants hétérosexuels cisgenres (47 %) disent avoir reçu des plaintes de la part de parents. Un plus grand nombre d'enseignantes et enseignants LGBTQ (22 %) que d'hétérosexuels cisgenres (6 %) indiquent avoir eu des plaintes de la part de l'administration de leur école. Toutefois, comparativement aux enseignantes et enseignants LGBTQ (41 %), ces derniers sont plus susceptibles d'avoir reçu des plaintes de la part d'élèves (48 %). De la même façon, les enseignantes et enseignants autochtones (PNMI) (77 %) et les enseignants racialisés (69 %) sont plus susceptibles d'avoir reçu des plaintes de la part d'élèves que ne le sont ceux qui sont de race blanche (39 %). Par ailleurs, ces derniers (58 %) sont plus susceptibles que les enseignantes et enseignants autochtones (PNMI) (27 %) et les enseignants racialisés (38 %) d'avoir reçu des plaintes de la part de parents. Le personnel enseignant des écoles catholiques a lui aussi tendance à dire que les plaintes venaient des parents (77 % contre 49 % des enseignants des écoles laïques), mais il n'y a pas de différence entre ces deux groupes en ce qui a trait aux plaintes de la part de

l'administration de l'école (13 % dans les deux cas). Les enseignantes et enseignants des écoles catholiques sont relativement moins susceptibles de dire qu'ils ont reçu des plaintes de la part d'élèves (36 % contre 49 % de ceux qui travaillent dans des écoles laïques) et de la part d'autres enseignants (14 % contre 27 % respectivement). Enfin, les enseignantes et enseignants travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles d'avoir reçu des plaintes de la part de parents (61 %) comparativement à ceux des écoles sans une telle politique (39 %), mais ils sont moins susceptibles d'en avoir reçu d'autres enseignants (21 % contre 41 %). On constate des résultats semblables en ce qui concerne les enseignants des écoles

dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe par rapport à celles qui ne le sont pas, en ce qui a trait aux plaintes de parents (60 % contre 43 %) et à celles d'autres enseignants (14 % contre 40 %).

Du petit nombre d'enseignants ayant reçu des plaintes, 72 % disent avoir reçu l'appui de la direction de leur école. Les enseignantes et enseignants qui ont reçu des plaintes et qui travaillent dans une école dotée d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles (84 %) que ceux qui œuvrent dans des écoles sans une telle politique (44 %) de déclarer avoir reçu l'appui du directeur ou de la directrice de leur école. Les résultats sont semblables chez les enseignants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe

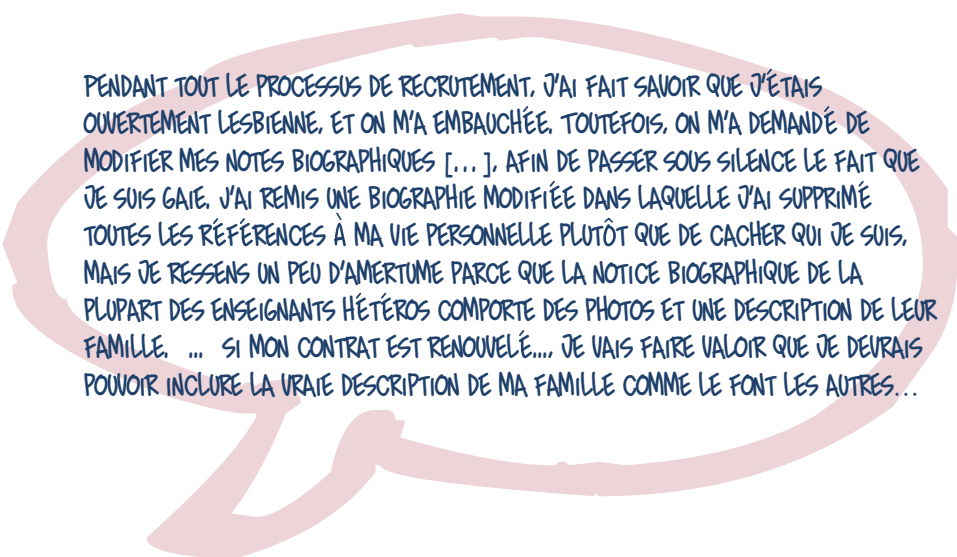


D'APRÈS MON EXPÉRIENCE, LORSQU'IL S'AGIT D'ABORDER DES QUESTIONS LGBTQ, LES PLUS GRANDS OBSTACLES AUXQUELS FONT FACE LES ENSEIGNANTS NE SONT PAS D'ORDRE ADMINISTRATIF, MAIS CE SONT PLUTÔT LES PERCEPTIONS ET LES ATTITUDES PERSONNELLES QUI SE RÉPANDENT D'UNE ENSEIGNANTE À L'AUTRE, COMME LA CRAINTE D'« AVOIR DES PROBLÈMES » OU LE FAIT DE PERCEVOIR LES PLAINTES DES PARENTS COMME DES OBSTACLES IMPORTANTS. MALGRÉ TOUT, SELON MON EXPÉRIENCE, LE CONSEIL SCOLAIRE ET L'ADMIN. ONT FAIT PREUVE D'UN GRAND APPUI À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE, ET JE N'AI JAMAIS EU DE PLAINTES DE LA PART D'UN PARENT... ET S'IL Y EN AVAIT QUI SE PLAIGNAIENT, CELA NE M'ARRÊTERAIT PAS, JE M'OCCUPERAIS DE LA PLAINTES ET JE ME DIRAIS « TANT PIS POUR VOUS ».

(84 % contre 58 %). Il est bon de noter que 84 % des enseignantes et enseignants qui travaillent dans une école religieuse et qui ont indiqué avoir reçu des plaintes déclarent avoir reçu l'appui de la direction de leur école, comparativement à 70 % de ceux des écoles laïques. Les enseignants des écoles catholiques sont plus susceptibles de déclarer qu'ils ont reçu l'appui du directeur ou de la directrice de leur école (88 %). Les enseignantes et enseignants LGBTQ sont légèrement plus susceptibles que les enseignants hétérosexuels cisgenres de faire mention de l'appui que la direction de leur école leur a accordé (72 % contre 65 %). Tous les enseignants transgenres déclarent avoir reçu l'appui de la direction de leur école (100 %). Les enseignants hétérosexuels

cisgenres (87 %) sont plus susceptibles que les enseignantes hétérosexuelles cisgenres (66 %) de déclarer avoir reçu l'appui de la direction. Presque tous les enseignants autochtones (PNMI) disent avoir reçu l'appui de la direction de leur école (97 %), comme c'est le cas de près des trois quarts (74 %) des enseignants de race blanche, mais moins du tiers (31 %) des enseignants racialisés.

Quant aux 28 % des enseignants du sous-groupe composé de ceux qui disent n'avoir pas reçu d'appui, 65 % d'entre eux indiquent qu'ils n'ont pas reçu l'appui de la direction de leur école lorsque les plaintes venaient de parents, 44 % disent que c'est le cas lorsque la plainte venait d'élèves et 19 %, lorsque les plaintes venaient d'autres enseignants.



PENDANT TOUT LE PROCESSUS DE RECRUTEMENT, J'AI FAIT SAVOIR QUE J'ÉTAIS OUVERTEMENT LESBIENNE. ET ON M'A EMBAUCHÉE. TOUTEFOIS, ON M'A DEMANDÉ DE MODIFIER MES NOTES BIOGRAPHIQUES [...]. AFIN DE PASSER SOUS SILENCE LE FAIT QUE JE SUIS GAYE. J'AI REMIS UNE BIOGRAPHIE MODIFIÉE DANS LAQUELLE J'AI SUPPRIMÉ TOUTES LES RÉFÉRENCES À MA VIE PERSONNELLE PLUTÔT QUE DE CACHER QUI JE SUIS, MAIS JE RESSENS UN PEU D'AMERTUME PARCE QUE LA NOTICE BIOGRAPHIQUE DE LA PLUPART DES ENSEIGNANTS HÉTÉROS COMPORTE DES PHOTOS ET UNE DESCRIPTION DE LEUR FAMILLE. ... SI MON CONTRAT EST RENOUVÉLÉ.... JE VAIS FAIRE VALOIR QUE JE DEURAI POUVOIR INCLURE LA VRAIE DESCRIPTION DE MA FAMILLE COMME LE FONT LES AUTRES...

Sécurité d'emploi et situation d'emploi

Il ne faut pas se surprendre que lorsqu'on leur demande ce qui les empêcherait d'aborder des questions LGBTQ, les enseignantes et enseignants employés pour une durée déterminée, les temporaires ou occasionnels et les suppléants (25 %) soient plus susceptibles que les employés permanents (11 %) de donner des raisons fondées sur la peur liées à leur école ou à l'administration. Par exemple, 28 % des éducatrices et éducateurs employés pour une durée déterminée déclarent que le fait de ne pas détenir de poste permanent les empêche d'aborder des questions LGBTQ. Les enseignants employés pour une durée déterminée sont aussi plus susceptibles d'indiquer qu'il « y a des choses plus importantes qui les préoccupent » (7 %) comparativement aux participants qui sont employés permanents (3 %) et à ceux qui sont occasionnels, temporaires ou suppléants (4 %). En comparaison avec les répondants ayant un poste permanent (15 %) et les employés occasionnels ou temporaires ou les suppléants (7 %), les enseignants employés pour une durée déterminée ont davantage tendance à déclarer que l'opposition éventuelle des parents constitue une raison de ne pas aborder des questions LGBTQ (22 %). Les enseignantes et enseignants employés pour une durée déterminée expriment une préoccupation semblable lorsqu'ils déclarent que leur administration scolaire s'y opposerait (10 % contre 5 %

des enseignants permanents et 2 % des enseignants occasionnels ou temporaires ou suppléants).

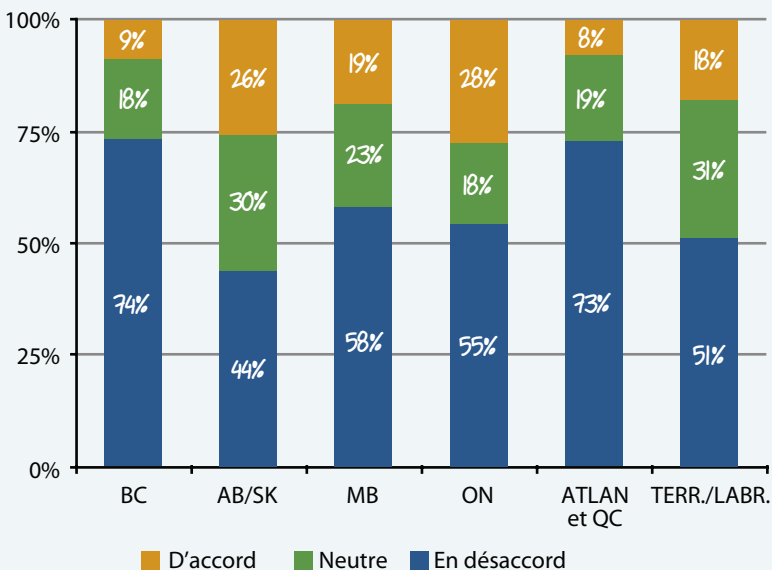
Soixante-deux pour cent (62 %) des éducatrices et éducateurs indiquent leur désaccord (48 % se disent fortement en désaccord) à l'égard de l'énoncé « Discuter d'enjeux LGBTQ avec mes élèves mettraient en péril mon emploi ». Même si un pourcentage plus élevé de répondants hétérosexuels cisgenres se dit fortement en désaccord avec l'énoncé (52 %), plus de deux répondants LGBTQ sur cinq (41 %) sont aussi fortement en désaccord avec l'idée que d'aborder des questions LGBTQ mettrait leur emploi en péril. Dans l'ensemble, un cinquième (21 %) des éducatrices et éducateurs sont d'accord pour dire que leur emploi serait en péril s'ils abordaient des questions LGBTQ avec les élèves. Toutefois, le pourcentage est de 34 % chez les éducatrices et éducateurs LGBTQ, comparativement à seulement 15 % des hétérosexuels cisgenres. Par ailleurs, les éducatrices et éducateurs qui s'opposent à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et ceux qui l'appuient sont susceptibles dans une même mesure d'être d'accord avec l'énoncé « Discuter d'enjeux LGBTQ avec mes élèves mettrait en péril mon emploi » (dans les deux cas, 21 % des répondants se disent d'accord avec l'énoncé ; les répondants neutres [24 %] sont légèrement plus susceptibles d'être d'accord avec celui-ci). En outre, les éducatrices et

éducateurs des écoles catholiques sont plus de trois fois plus susceptibles d'estimer que de discuter d'enjeux LGBTQ avec leurs élèves mettrait en péril leur emploi (52 % se disent d'accord contre 16 % chez ceux des écoles laïques).

La figure 27 illustre les variations régionales significatives quant aux points de vue des éducatrices et éducateurs relativement à la question à savoir si le fait d'aborder des questions LGBTQ mettrait

en péril leur emploi. Les répondants de la Colombie-Britannique (74 %) et ceux des provinces de l'Atlantique et du Québec (73 %) sont les plus susceptibles de croire que ce ne serait pas le cas et ceux de l'Alberta et de la Saskatchewan, les moins susceptibles de le croire (44 %). Cependant, quand on examine les données relatives à ceux qui sont d'accord que leur emploi serait en péril, on constate que les éducatrices et éducateurs de l'Alberta sont beaucoup plus susceptibles (39 %) de le penser que ceux de l'Ontario (28 %).

FIGURE 27 : DEGRÉ D'ACCORD AVEC L'ÉNONCÉ « DISCUTER D'ENJEUX LGBTQ AVEC MES ÉLÈVES METTRAIT EN PÉRIL MON EMPLOI. » (PAR RÉGION)



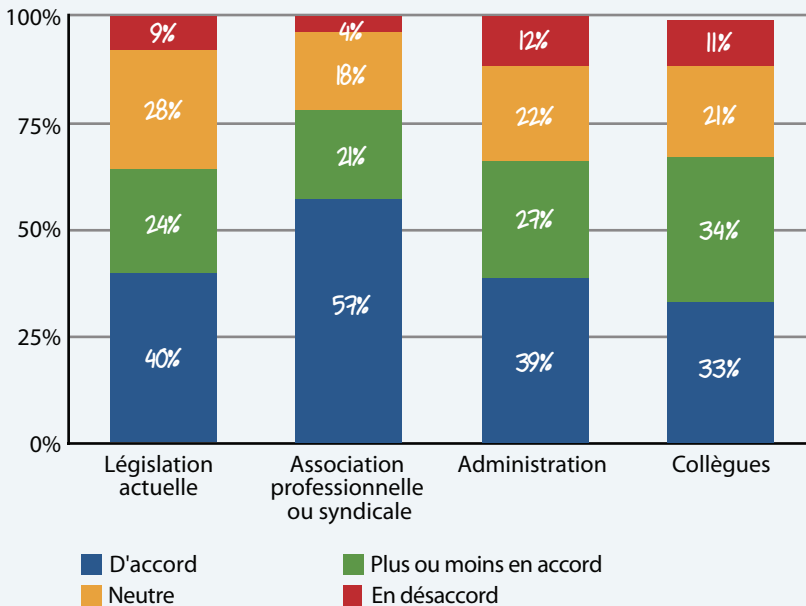
Ces deux provinces sont uniques au Canada, car elles sont les seules où est établi un système scolaire catholique financé par les fonds publics. En approfondissant l'analyse, nous constatons que les participants venant du système scolaire catholique sont beaucoup plus susceptibles que ceux des écoles laïques de croire que leur emploi serait en péril : c'est le cas de 55 % des participants des écoles catholiques contre 34 % de ceux des écoles laïques en Alberta et de 53 % des participants des écoles catholiques contre

20 % des participants des écoles laïques en Ontario.

Attentes en matière d'appui

Comme le montre la figure 28, la majorité des enseignants s'attendent à recevoir de l'appui s'ils désirent aborder des questions LGBTQ en classe. Ils sont plus susceptibles d'indiquer que leur association professionnelle ou syndicale les appuierait (78 % d'accord, 57 % profondément d'accord et 21 % plus ou moins d'accord).

FIGURE 28 : APPUI ATTENDU (SELON LA SOURCE DE L'APPUI)



Appui des associations professionnelles ou syndicales

Les éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (80 %) sont plus susceptibles que ceux qui sont neutres quant à ce type d'éducation (72 %) ou qui s'y opposent (55 %) de penser qu'ils recevraient l'appui de leur association professionnelle ou syndicale s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire. Les participants racialisés sont plus susceptibles de se dire d'accord avec l'idée que leur association professionnelle ou syndicale les appuierait (86 %), suivis des éducatrices et éducateurs de race blanche (77 %) et des Autochtones (PNMI) (66 %). Les répondants des écoles catholiques sont considérablement moins susceptibles de se dire d'accord (56 %, soit 27 % profondément d'accord et 28 % plus ou moins d'accord) que ceux des écoles laïques (82 %, soit 63 % profondément d'accord et 19 % plus ou moins d'accord). Les éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse s'oppose au mariage entre personnes du même sexe sont moins susceptibles (69 %) de penser qu'ils recevraient l'appui de leur association professionnelle ou syndicale, comparativement aux répondants dont la confession religieuse reconnaît le mariage entre personnes du même sexe ou a un point de vue mitigé sur la question (82 % dans les deux cas) ou aux répondants qui n'ont aucune religion (82 %). Les participantes et participants LGBTQ sont relativement plus susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé

selon lequel ils recevraient l'appui de leur association professionnelle ou syndicale s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ (85 %, soit 67 % profondément d'accord et 18 % plus ou moins d'accord) par rapport aux éducateurs hétérosexuels cisgenres (76 %, soit 55 % profondément d'accord et 21 % plus ou moins d'accord). En outre, les éducatrices et éducateurs des écoles anglophones sont aussi plus susceptibles de se dire d'accord (80 %), suivis des participants qui enseignent dans des écoles où l'enseignement se donne en anglais et en français (79 %) et des deux tiers (65 %) de ceux des écoles francophones. En fin, les participants des écoles des niveaux primaire et intermédiaire sont légèrement moins susceptibles (74 % et 75 % respectivement) de se dire d'accord que ceux du niveau secondaire (80 %).

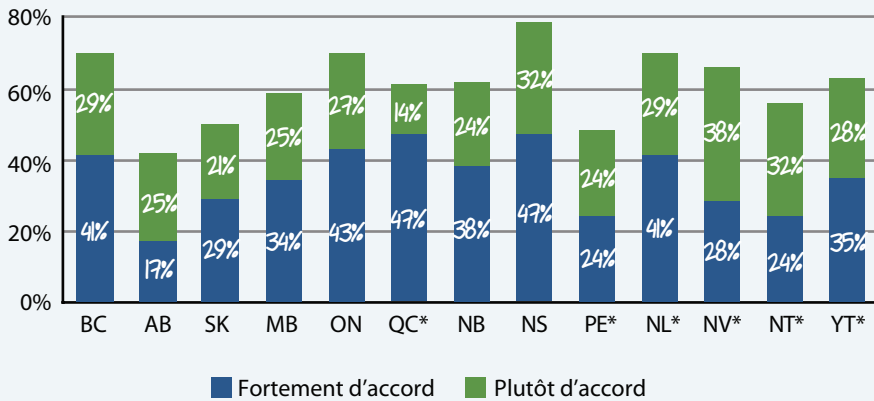
Appui découlant de la législation

Près des deux tiers (64 %, soit 40 % profondément d'accord et 24 % plus ou moins d'accord) des éducatrices et éducateurs disent être en accord avec l'énoncé selon lequel les lois présentement en vigueur les appuieraient s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire (voir la figure 29). Les réformes législatives, comme la *Loi pour des écoles tolérantes* en Ontario, la *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (milieux scolaires favorisant la sécurité et l'inclusivité)* au Manitoba, la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation*

et la violence à l'école au Québec ou l'Act to Amend the Alberta Bill of Rights to Protect Our Children en Alberta étaient sur le point d'entrer en vigueur ou n'avaient pas encore été adoptées au moment du sondage. Il est

probable que les pourcentages seraient plus élevés dans les provinces ayant adopté ces lois si nous devions mener le sondage de nouveau.

FIGURE 29 : ATTENTES À L'ÉGARD DE L'APPUI DÉCOULANT DE LA LÉGISLATION ACTUELLE (PAR PROVINCE OU TERRITOIRE)



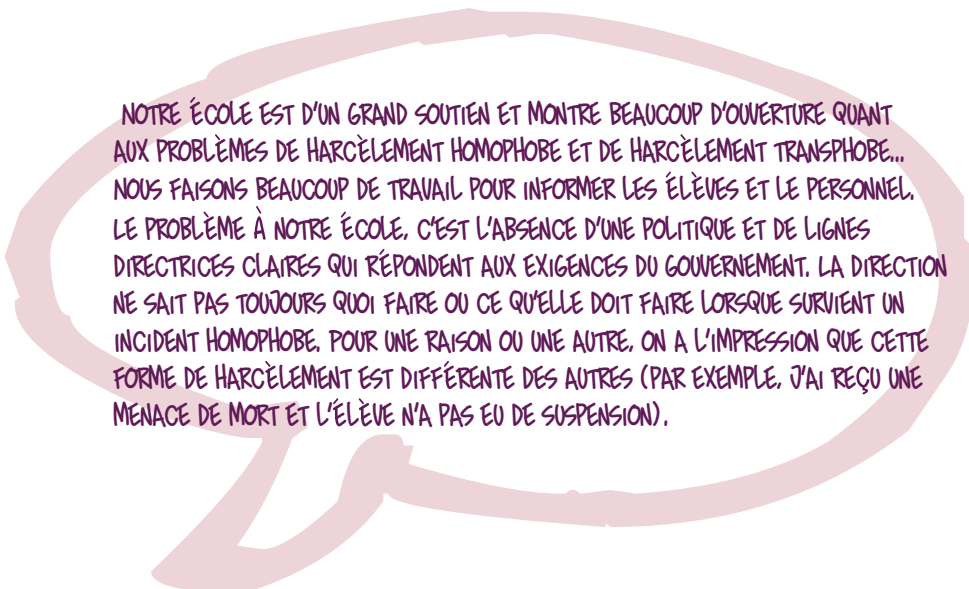
*Calculs fondés sur un échantillon de petite taille. Les données ne sont pas pondérées.

Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles (77 %) que les participants hétérosexuels cisgenres (61 %) d'être d'accord avec l'énoncé selon lequel « les lois présentement en vigueur les appuieraient s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire ». De la même façon, les participants transgenres (72 %) et les hommes cisgenres (71 %) sont plus

susceptibles que les femmes cisgenres (61 %) d'être d'accord avec cet énoncé. En ce qui concerne l'identité raciale, les éducatrices et éducateurs autochtones (PNMI) sont les moins susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé (43 %), suivis des répondants de race blanche (64 %) et des répondants racialisés (69 %).

Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles de penser que la législation actuelle constituerait un appui s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire (51 % contre 66 % des participants qui travaillent dans des écoles laïques). Les répondants qui s'identifient à une confession religieuse qui reconnaît le mariage entre personnes du même sexe sont plus susceptibles d'être

d'accord avec cette idée (73 %), suivis de ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés sur la question (64 %) et de ceux dont la confession religieuse s'y oppose en général (56 %). Les deux tiers des répondants qui ne s'identifient à aucune religion (67 %) se disent aussi d'accord avec l'énoncé selon lequel la législation actuelle constituerait un appui s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ.



NOTRE ÉCOLE EST D'UN GRAND SOUTIEN ET MONTRE BEAUCOUP D'OUVERTURE QUANT AUX PROBLÈMES DE HARCÈLEMENT HOMOPHOBES ET DE HARCÈLEMENT TRANSPHOBES... NOUS FAISONS BEAUCOUP DE TRAVAIL POUR INFORMER LES ÉLÈVES ET LE PERSONNEL. LE PROBLÈME À NOTRE ÉCOLE, C'EST L'ABSENCE D'UNE POLITIQUE ET DE LIGNES DIRECTRICES CLAIRES QUI RÉPONDENT AUX EXIGENCES DU GOUVERNEMENT. LA DIRECTION NE SAIT PAS TOUJOURS QUOI FAIRE OU CE QU'ELLE DOIT FAIRE LORSQUE SURVIENT UN INCIDENT HOMOPHOBES. POUR UNE RAISON OU UNE AUTRE, ON A L'IMPRESSION QUE CETTE FORME DE HARCÈLEMENT EST DIFFÉRENTE DES AUTRES (PAR EXEMPLE, J'AI REÇU UNE MENACE DE MORT ET L'ÉLÈVE N'A PAS EU DE SUSPENSION).

Les participants pour l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont aussi plus susceptibles d'être d'accord avec l'énoncé (67 %) que ceux qui sont neutres quant à ce type d'éducation (48 %) ou qui s'y opposent (38 %). Les éducatrices et éducateurs des écoles francophones sont moins susceptibles de se dire d'accord (54 %) que ceux des écoles anglophones (65 %) ou des écoles où l'enseignement se donne en anglais et en français (66 %). Enfin, les enseignants du secondaire sont plus susceptibles que ceux des niveaux inférieurs d'être en accord (pourcentage d'accord de 67 %, soit plus des deux tiers des répondants au secondaire comparativement à 60 % au niveau intermédiaire et de 52 %, soit un peu plus que la moitié, au primaire).

Appui des collègues

Les deux tiers (67 %) des éducatrices et éducateurs indiquent qu'ils sont profondément d'accord (33 %) ou plus ou moins d'accord (34 %) avec l'énoncé selon lequel leurs collègues les appuieraient s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire. Les conseillers d'orientation sont les plus susceptibles de se dire d'accord avec cet énoncé (87 %), suivis des gestionnaires (71 %) et des enseignantes et enseignants (67 %). Ceux et celles qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles d'être d'accord avec l'idée qu'ils recevraient l'appui de leurs collègues (71 %), comparativement à 54 % de ceux qui sont neutres quant à ce

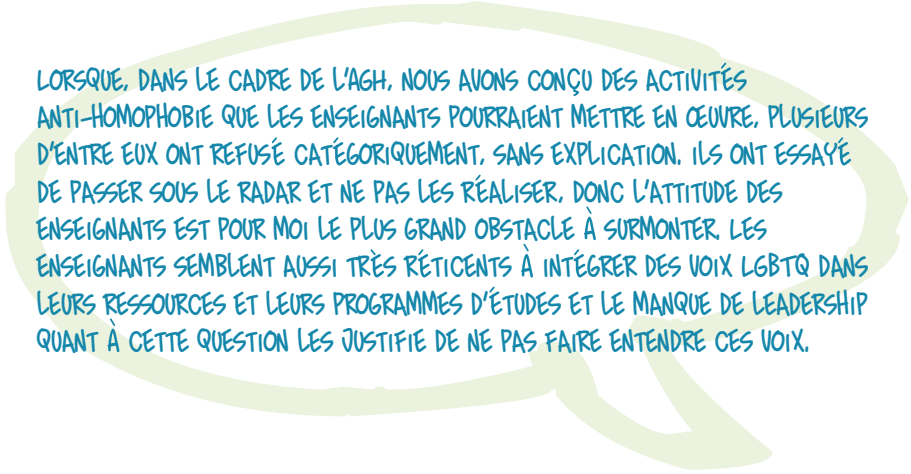
type d'éducation et à 36 % de ceux qui s'y opposent. Les éducatrices et éducateurs qui s'identifient à une confession religieuse opposée en général au mariage entre personnes du même sexe sont les moins susceptibles d'être d'accord (55 %) et ceux qui ne s'identifient à aucune confession religieuse, les plus susceptibles de l'être (76 %, soit 69 % chez ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés quant à ce type de mariage et 68 % chez ceux dont la confession religieuse reconnaît de façon générale le mariage entre personnes du même sexe). La taille de l'école et le niveau scolaire influent également sur la probabilité de s'attendre à recevoir l'appui des collègues, les répondants des écoles de grande taille et du niveau secondaire disant en plus grand nombre qu'ils ont confiance de recevoir l'appui de leurs collègues. Trois éducateurs sur cinq (62 %) dans les écoles de moins de 250 élèves disent s'attendre à recevoir l'appui de leurs collègues ; la proportion est de 63 % dans les écoles dont l'effectif se situe entre 251 et 500, des deux tiers (66 %) dans les écoles de 501 à 750 élèves, de 73 % dans les écoles de 751 à 1000 élèves et de 78 % dans les écoles de plus de 1000 élèves. De même, 62 % des éducatrices et éducateurs du niveau primaire disent qu'ils recevraient l'appui de leurs collègues s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire, suivis de 66 % de ceux du niveau intermédiaire et de 72 % de ceux du niveau secondaire.

Appui de l'administration

De la même façon qu'ils pensent recevoir l'appui de leurs collègues, 66 % des répondants sont d'accord avec l'énoncé selon lequel l'administration de leur école les appuierait (39 % profondément d'accord et 27 % plus ou moins d'accord) s'ils désiraient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire. Encore une fois, les conseillers d'orientation sont plus susceptibles de se dire d'accord avec l'énoncé (86 %), suivis de leurs collègues gestionnaires (75 %) et des enseignants (65 %). Les répondants qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont plus susceptibles de penser que l'administration les appuierait s'ils souhaitaient aborder des questions LGBTQ (68 %), suivis de ceux qui sont neutres (58 %) ou qui s'y opposent (42 %). Les éducatrices et éducateurs qui s'identifient à une confession religieuse opposée en général au mariage entre personnes du même sexe sont les moins susceptibles d'être d'accord (52 %) avec l'énoncé selon lequel ils recevraient l'appui de leur administration s'ils abordaient des questions LGBTQ, suivis de ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés quant à ce type de mariage (68 %), de ceux qui ne s'identifient à aucune religion (73 %) et de ceux dont la confession religieuse reconnaît de façon générale le mariage entre personnes du même sexe (79 %). Il n'existe pas nécessairement de lien direct entre la taille de l'école, des plus

petites aux plus grandes, et le pourcentage d'éducatrices et éducateurs persuadés qu'ils recevraient l'appui de l'administration, mais ceux des écoles de plus de 1000 élèves sont les plus susceptibles de le croire (78 %) alors que ceux des écoles de 251 à 500 élèves sont les moins susceptibles de le croire (59 %; 63 % des éducatrices et éducateurs des écoles de moins de 250 élèves, 65 % de ceux des écoles de 751 à 1000 élèves et 69 % de ceux des écoles de 501 à 750 élèves). La probabilité que les éducatrices et éducateurs s'attendent à recevoir l'appui de l'administration s'élève en fonction du niveau scolaire, les éducatrices et éducateurs du secondaire étant les plus susceptibles de penser qu'ils recevraient l'appui de l'administration de leur école (72 %), suivis de ceux du niveau intermédiaire (63 %) et de ceux du primaire (59 %).

Les participants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles de dire qu'ils recevraient l'appui de leurs collègues (73 % d'accord; 39 % profondément d'accord et 34 % plus ou moins d'accord) et de l'administration de leur école (71 % d'accord; 46 % profondément d'accord et 25 % plus ou moins d'accord), comparativement aux éducatrices et éducateurs des écoles non dotées d'une telle politique (collègues : 61 % d'accord, dont 26 % profondément d'accord et 36 % plus ou moins d'accord; administration : 58 % d'accord, dont 26 % profondément d'accord et 33 % plus ou moins d'accord).



LORSQUE, DANS LE CADRE DE L'AGH, NOUS AVONS CONÇU DES ACTIVITÉS ANTI-HOMOPHOBIE QUE LES ENSEIGNANTS POURRAIENT METTRE EN ŒUVRE, PLUSIEURS D'ENTRE EUX ONT REFUSÉ CATÉGORIQUEMENT, SANS EXPLICATION. ILS ONT ESSAYÉ DE PASSER SOUS LE RADAR ET NE PAS LES RÉALISER. DONC L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS EST POUR MOI LE PLUS GRAND OBSTACLE À SURMONTER. LES ENSEIGNANTS SEMBLENT AUSSI TRÈS RÉTICENTS À INTÉGRER DES VOIX LGBTQ DANS LEURS RESSOURCES ET LEURS PROGRAMMES D'ÉTUDES ET LE MANQUE DE LEADERSHIP QUANT À CETTE QUESTION LES JUSTIFIE DE NE PAS FAIRE ENTENDRE CES VOIX.

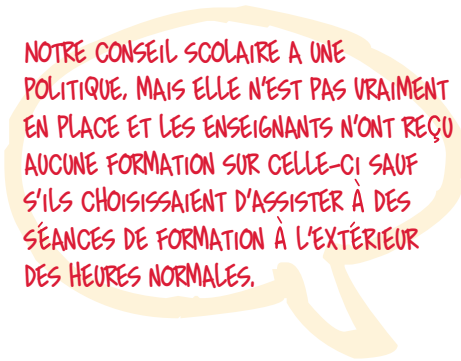
Un écart semblable se dessine dans les réponses concernant la politique contre le harcèlement transphobe. Par exemple, 78 % (45 % profondément d'accord et 33 % plus ou moins d'accord) des éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe se disent d'accord avec l'énoncé selon lequel leurs collègues les appuieraient, comparativement à 61 % des éducatrices et éducateurs dans des écoles non dotées d'une telle politique (26 % profondément d'accord et 35 % plus ou moins d'accord). Pour ce qui est de l'énoncé concernant l'appui qu'ils recevraient des gestionnaires, 77 % des participants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe se disent d'accord (53 % profondément d'accord et 24 % plus ou moins d'accord) contre 60 % des

éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles non dotées d'une telle politique contre le harcèlement transphobe (27 % profondément d'accord et 33 % plus ou moins d'accord). En outre, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles de penser que leurs collègues les appuieraient (48 %, soit 16 % profondément d'accord et 33 % plus ou moins d'accord) ou que l'administration de leur école les appuierait (36 %, soit 14 % profondément d'accord et 23 % plus ou moins d'accord) s'ils souhaitaient aborder des questions LGBTQ dans leur milieu scolaire, comparativement à 71 % des participants des écoles laïques (collègues : 37 % profondément d'accord et 35 % plus ou moins d'accord) et 72 % (administration : 43 % profondément d'accord et 28 % plus ou moins d'accord).

Écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe

Même si 20 % des éducatrices et éducateurs ne savent pas si leur école est dotée d'une politique contre le harcèlement homophobe (c.-à-d. une politique contenant des lignes directrices indiquant au personnel scolaire comment traiter les incidents de harcèlement fondé sur l'orientation sexuelle), parmi la grande majorité des répondants qui le savent, 72 % indiquent que leur école est dotée d'une telle politique et 28 %, qu'elle n'en est pas dotée. Nous avons par la suite demandé aux éducateurs qui savent que leur école est dotée d'une politique contre le harcèlement homophobe, s'ils estiment qu'ils ont reçu suffisamment de formation ou d'explications au sujet de cette politique. Dix-huit pour cent (18 %) des éducatrices et éducateurs travaillant dans une école dotée d'une telle politique se disent très bien outillés, suivis de 34 % d'éducatrices et éducateurs qui estiment être adéquatement outillés et de 29 % d'éducatrices et éducateurs qui auraient aimé recevoir davantage de formation. Seulement 18 % d'éducatrices et éducateurs disent qu'ils ne se sentent pas outillés ou qu'ils n'ont pas reçu de formation.

Les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles (38 %) que les répondants d'écoles sans une telle politique (14 %) d'estimer que leur établissement répond de



NOTRE CONSEIL SCOLAIRE A UNE POLITIQUE, MAIS ELLE N'EST PAS VRAIMENT EN PLACE ET LES ENSEIGNANTS N'ONT REÇU AUCUNE FORMATION SUR CELLE-CI SAUF S'ILS CHOISSAIENT D'ASSISTER À DES SÉANCES DE FORMATION À L'EXTÉRIEUR DES HEURES NORMALES.

façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe. En fait, 45 % des participants travaillant dans des écoles non dotées de politique contre le harcèlement homophobe croient que leur école ne répond pas de façon efficace aux incidents de ce type, comparativement à seulement 13 % des éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une telle politique.

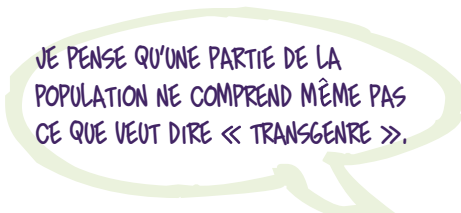
De surcroît, lorsqu'on a demandé aux éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe s'ils estiment avoir reçu suffisamment de formation au sujet de la politique, 56 % des participants qui se disent très bien ou adéquatement outillés considèrent que leur école répond de façon efficace aux incidents d'intimidation homophobe, biphobe ou transphobe, comparativement à 22 % de ceux qui disent avoir reçu de la formation, mais aimeraient en recevoir davantage et

à seulement 7 % de ceux qui n'en ont pas reçu du tout. Seulement 4 % des participants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe qui se sentent très bien ou adéquatement outillés disent croire que leur école ne répond pas de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe ou transphobe, comparativement à 14 % de ceux qui s'estiment assez bien outillés, mais auraient aimé recevoir davantage de formation et à 40 % de ceux qui n'ont reçu aucune formation ou qui estiment que la formation est insuffisante.

Les participants des écoles non dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles (57 %) que les éducatrices et éducateurs dans des écoles dotées d'une telle politique (48 %) de rapporter qu'ils entendent des remarques comme « C'est vraiment gai » au moins chaque semaine à l'école. Cependant, nos résultats appuient le principe selon lequel les politiques sont moins efficaces si elles ne s'accompagnent pas d'une formation adéquate. Par exemple, près des deux tiers (65 %) des éducatrices et éducateurs qui ne se sentent pas adéquatement outillés au sujet de la politique contre le harcèlement homophobe de leur école déclarent entendre des remarques comme « C'est vraiment gai » au moins chaque semaine, comparativement à 54 % de ceux qui se sentent adéquatement outillés, mais aimeraient recevoir davantage

de formation et à seulement 26 % de ceux qui se sentent très bien ou adéquatement outillés.

Écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe



JE PENSE QU'UNE PARTIE DE LA POPULATION NE COMPREND MÊME PAS CE QUE VEUT DIRE « TRANSGENRE ».

On ne s'étonnera pas du fait que les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe ont beaucoup plus tendance à dire que leur école est également dotée d'une politique contre le harcèlement transphobe (c.-à-d. une politique contenant des lignes directrices indiquant au personnel scolaire comment traiter les incidents de harcèlement fondé sur l'identité de genre et l'expression de genre). Un nombre moins élevé d'éducatrices et éducateurs indiquent que leur école est dotée d'une politique contre le harcèlement transphobe (55 % « oui » et 45 % « non »), et un nombre un peu plus élevé disent ne pas en être certains (28 %) comparativement à ceux qui se disent incertains quant à l'existence d'une politique contre le harcèlement homophobe dans leur école. Toutefois, ceux des écoles dotées d'une

politique contre le harcèlement transphobe expriment, quant à la formation reçue au sujet des politiques, des opinions semblables à celles des répondants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe. De façon plus précise, 20 % se sentent très bien outillés, suivis de 35 % qui disent se sentir adéquatement outillés, de 27 % qui croient avoir reçu suffisamment de formation, mais auraient aimé en recevoir davantage et de 19 % qui n'ont pas reçu de formation ou dont la formation n'est pas suffisante.

Les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont moins susceptibles de rapporter qu'ils entendent des remarques négatives au sujet de garçons qui agissent « trop comme une fille » (11 %) par rapport à ceux qui travaillent dans des écoles sans une telle politique (19 %). Les résultats sont semblables en ce qui concerne les remarques négatives au sujet de filles qui agissent « trop comme un garçon », puisque seulement 5 % des répondants venant d'écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe disent entendre des remarques de ce genre au moins chaque semaine, comparativement à 11 % des éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles sans une telle politique.

On constate des résultats semblables pour la politique contre le harcèlement transphobe : 39 % des éducatrices et

éducateurs travaillant dans des écoles non dotées d'une telle politique estiment que leur école ne répond pas de façon efficace aux incidents de harcèlement, comparativement à 9 % des répondants venant d'écoles ayant adopté une telle politique. Lorsqu'ils s'estiment adéquatement outillés, 61 % des participants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe indiquent que leur école répond de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe, comparativement à 28 % de ceux qui disent avoir reçu de la formation, mais aimeraient en recevoir davantage, et à 11 % de ceux qui n'ont reçu aucune formation ou qui estiment que celle-ci n'est pas suffisante. En outre, seulement 3 % des éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe et qui estiment être adéquatement ou très bien outillés croient que leur école ne répond pas de façon efficace aux incidents de harcèlement homophobe, biphobe et transphobe, comparativement à 6 % des éducatrices et éducateurs qui disent avoir reçu de la formation, mais aimeraient en recevoir davantage et à 30 % de ceux qui n'ont reçu aucune formation ou qui estiment cette formation comme n'étant pas suffisante. Ces statistiques suggèrent que l'on perçoit que la mise en œuvre de la politique contre le harcèlement transphobe a été très efficace dans les écoles où elle a été soutenue par des activités de formation du personnel.

Politiques scolaires favorisant la sécurité

L'adoption de politiques scolaires favorisant la sécurité constitue une autre intervention possible pour assurer la sécurité des élèves et du personnel scolaire appartenant à une minorité sexuelle ou de genre. À la question à savoir qui, dans l'école, prend les décisions quant à la mise en place d'un environnement sécuritaire pour les élèves, les éducatrices et éducateurs indiquent que c'est le directeur ou la directrice de l'école qui est le plus susceptible de prendre ces décisions (80 %), suivi du conseil ou des conseillers du conseil scolaire (70 %). Les comités pour une école sécuritaire (37 %) ainsi que les enseignants et les conseillers d'orientation (27 %) sont beaucoup moins susceptibles d'être perçus comme ayant leur mot à dire en ce qui concerne l'application de la politique favorisant la sécurité.

Bien que les pourcentages de réponses indiquant que c'est le directeur ou la directrice de l'école et le conseil scolaire ou les conseillers du conseil scolaire qui prennent les décisions au sujet de la politique favorisant la sécurité soient en général constants, les réponses indiquant que ces décisions incombent aux comités pour une école sécuritaire de même que celles montrant l'engagement des enseignants et des conseillers d'orientation dans cette prise de décisions varient plus ou moins en fonction de l'existence d'une autre politique.

Ainsi, l'existence d'une politique contre le harcèlement homophobe augmente aussi la probabilité que les comités pour une école sécuritaire (49 %) et les enseignants et conseillers d'orientation (31 %) jouent un rôle dans la prise de décisions au sujet de la politique scolaire favorisant la sécurité, comparativement aux écoles non dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe (20 % pour chacun de ces groupes, soit le comité pour une école sécuritaire et celui des enseignants et conseillers d'orientation).

Les participants ayant répondu que le comité pour une école sécuritaire participe à la prise de décisions se sont également vu demander quelles sont les personnes qui siègent à ce comité. Presque tous les répondants (91 %) disent que le comité est formé d'un ou d'enseignants titulaires ou en salle de classe, suivis de près par le directeur ou de la directrice de l'école (86 %), du directeur adjoint ou de la directrice adjointe (63 %), puis d'élèves (34 %), de parents (32 %), de conseillers d'orientation (27 %), et dans une proportion moindre de membres de la communauté (12 %), de la direction générale du conseil scolaire (11 %), d'agents de forces de l'ordre (6 %), d'intervenants religieux (5 %) et d'entraîneurs ou d'éducatrices physiques (4 %).

Formation et développement professionnel

Afin de dresser un tableau du type de formation et de développement professionnels que reçoivent les enseignants quant aux sujets relatifs à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, nous avons posé une série de questions axées sur le baccalauréat en éducation (B. Éd.) et sur les expériences vécues pendant les stages pédagogiques, les ateliers de développement professionnel et les cours post-baccalauréat comportant du contenu LGBTQ.

Baccalauréat en éducation (B. Éd.) et formation à la profession enseignante

En moyenne, les répondants ont terminé leur programme de formation à la profession enseignante ou obtenu leur B. Éd. 14 ans avant la tenue du sondage, le nombre d'années depuis la fin des études ou l'obtention du diplôme variant entre moins d'un an et 45 ans. Nous avons posé aux répondants qui avaient obtenu leur B. Éd. dans les cinq années précédentes (13 % du total des répondants) une série de questions cherchant à déterminer la mesure dans laquelle ils se sentent préparés pour aborder des questions ayant trait à la diversité sexuelle et de genre dans les écoles, le type de préparation qu'ils ont reçue sur ces questions et les types d'enseignement formel et de conseils informels qu'ils ont reçus en ce qui concerne le traitement de questions LGBTQ.

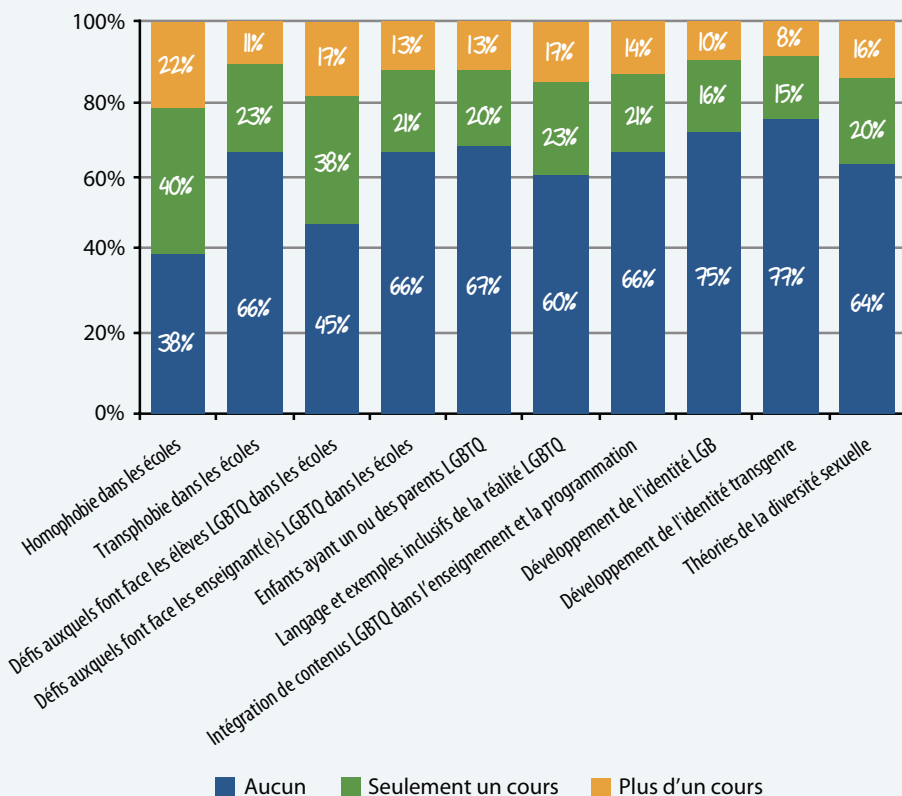
Lorsqu'on demande aux éducatrices et éducateurs s'ils croient que leur programme du B. Éd. les a préparés à aborder des questions liées à la diversité sexuelle dans les écoles, 59 % répondent que non. Plus du quart (26 %) indiquent qu'ils ont été préparés, mais qu'ils auraient aimé recevoir davantage de formation, 8 % se croient adéquatement préparés et seulement 7 % disent se sentir très bien préparés. De même, lorsqu'on leur demande s'ils croient leur programme du B. Éd. les a préparés à aborder des questions liées à la diversité de genre dans les écoles, nous constatons que 64 % des participants ne le croient pas, 20 % croient avoir été préparés, mais auraient aimé l'être davantage, 2 % croient avoir été adéquatement préparés et seulement 4 % croient avoir été très bien préparés.

Étant donné que près des deux tiers des éducatrices et éducateurs n'ont pas du tout reçu de préparation en matière d'éducation à la diversité sexuelle ou de genre au cours de leurs études en éducation, il n'est pas étonnant qu'ils rapportent que peu de cours comprennent du contenu LGBTQ sous quelque forme que ce soit. Comme le montre la figure 30, les éducatrices et éducateurs sont plus susceptibles d'avoir été exposés à du contenu sur l'homophobie dans les écoles (62 %, dont seulement 22 % des répondants qui déclarent que ce contenu est intégré dans plus d'un cours). Au deuxième rang des contenus auxquels les

enseignants sont les plus susceptibles d'avoir été exposés, on trouve les défis auxquels font face les élèves LGBTQ (55 %, dont seulement 17 % des répondants qui déclarent que ce contenu est intégré dans plus d'un cours). Plus de la moitié des répondants indiquent qu'aucun de leur cours n'avait de contenu

LGBTQ (à l'exception des choix de réponse « L'homophobie dans les écoles » pour lequel 38 % répondent « Aucun cours » et « Les défis auxquels font face les élèves LGBTQ », pour lequel 45 % des répondants répondent « Aucun cours »).

FIGURE 30 : NOMBRE DE COURS DU B. ÉD. COMPORTANT DU CONTENU LGBTQ



Nous avons également demandé aux éducateurs s'ils avaient reçu de l'enseignement formel de la part de leurs professeurs sur la question à savoir s'il fallait traiter des questions LGBTQ en salle de classe. Les trois quarts (74 %) rapportent qu'on ne leur a jamais enseigné s'il fallait ou non aborder des questions LGBTQ. Cependant, alors que 14 % des répondants indiquent qu'on leur a enseigné qu'ils pouvaient aborder des questions LGBTQ à toute occasion propice, 11 % indiquent qu'on leur a enseigné de n'aborder des questions LGBTQ que si des élèves les soulevaient, 3 %, de ne pas aborder de questions LGBTQ avant d'obtenir la permanence et 3 %, de ne jamais aborder de questions LGBTQ en classe. (Nota : comme un étudiant ou une étudiante peut avoir eu plusieurs professeurs qui lui ont donné des conseils ou des avis différents, les répondants pouvaient « cocher toute réponse pertinente ».)

Étant donné que tous les étudiants et étudiantes en éducation ne reçoivent pas ces conseils au cours de l'enseignement formel, les participants ont eu l'occasion d'indiquer s'ils avaient reçu, pendant leurs études en éducation (B. Éd.), des conseils informels de la part de leurs professeurs quant à savoir s'il fallait traiter de questions LGBTQ en classe. Près de trois répondants sur cinq (59 %) disent n'avoir jamais reçu de conseils informels à cet égard, tandis que 20 % des répondants ont reçu le conseil d'aborder les questions LGBTQ à toute occasion propice, 13 %, d'aborder

de questions LGBTQ seulement si des élèves les soulevaient, 6 %, d'attendre d'obtenir la permanence pour aborder ces questions et 8 %, de ne jamais aborder de questions LGBTQ. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles (46 %) que les répondants hétérosexuels cisgenres (35 %) de dire qu'ils ont reçu des conseils informels de la part de leurs professeurs. Dix-huit pour cent (18 %) des participants et participantes LGBTQ se souviennent d'avoir reçu le conseil informel de ne pas aborder du tout de questions LGBTQ (comparativement à aucun répondant hétérosexuel cisgenre) et 13 % indiquent aussi avoir reçu d'un professeur le conseil informel de ne pas aborder de questions LGBTQ avant d'obtenir la permanence (les pourcentages correspondant aux répondants hétérosexuels cisgenres sont trop bas pour être signalés). Cependant, le même pourcentage d'éducatrices et éducateurs LGBTQ et d'éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres (19 %) disent qu'on leur a conseillé informellement d'aborder les questions LGBTQ à toute occasion propice.

Stage en enseignement

Les participants déclarent en général qu'ils n'ont pas reçu de conseils quant à savoir s'il fallait aborder des questions LGBTQ en classe pendant leurs stages pédagogiques. La majorité des répondants (entre 85 % et 93 %) disent n'avoir pas reçu de conseils en ce sens de la part de leurs superviseurs

de stage (93 % répondent qu'ils n'ont reçu aucun conseil), d'enseignants déjà en poste dans des écoles (89 %), de professeurs dans leur programme de B. Éd. (86 %), de leurs enseignantes ou enseignants coopérants (90 %), de membres de leur famille (85 %) ou d'autres étudiants ou étudiantes dans leur programme de B. Éd. (86 %). La proportion de répondants ayant reçu des conseils est infime (15 % ou moins) en comparaison du silence qui domine sur la question.

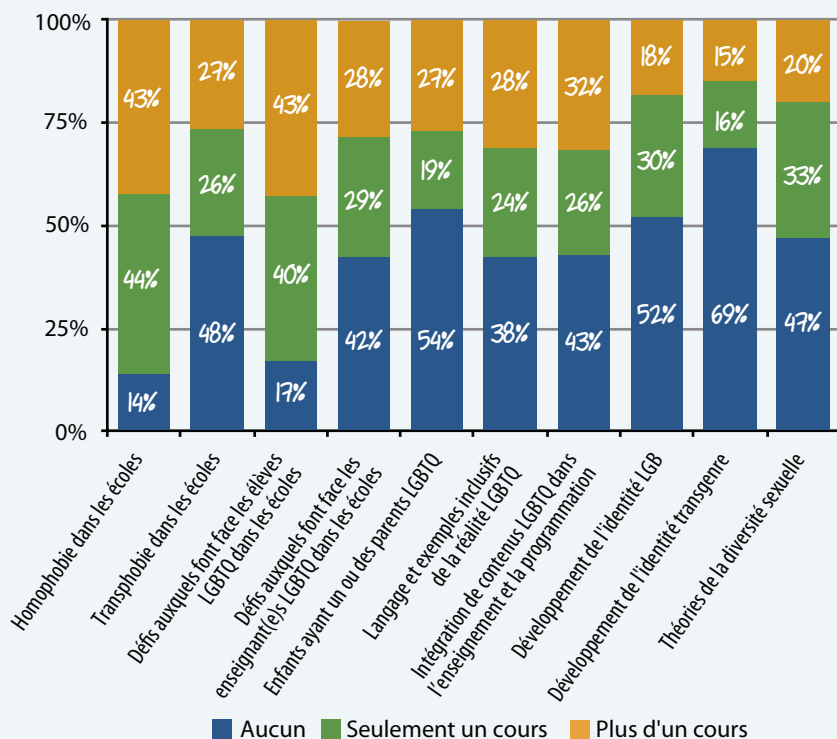
Cependant, dans tous les cas, les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles d'avoir reçu des conseils et beaucoup plus susceptibles d'avoir reçu le conseil de ne jamais aborder de questions LGBTQ en classe. Par exemple, 24 % des participantes et participants LGBTQ indiquent avoir reçu des conseils de collègues étudiants dans leur programme de B. Éd., par rapport à 8 % des répondants hétérosexuels cisgenres, et 8 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ disent avoir reçu le conseil de ne jamais aborder de questions LGBTQ, comparativement à moins de 1 % de participants hétérosexuels cisgenres. De plus, 27 % des répondants LGBTQ indiquent avoir reçu des conseils de membres de leur famille, par rapport à seulement 7 % des éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres dans le même cas. En outre, 15 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ rapportent que les conseils des membres de leur famille portaient sur le fait de ne jamais aborder de questions

LGBTQ (en comparaison avec seulement 1 % des participants hétérosexuels cisgenres) et 6 % indiquent qu'on leur a dit de ne pas aborder ces questions avant d'avoir obtenu la permanence (en comparaison avec 1 % des hétérosexuels cisgenres). Enfin, 17 % des participantes et participants LGBTQ ont reçu des conseils de leur enseignante ou enseignant coopérant, comparativement à seulement 3 % des répondants hétérosexuels cisgenres ; 5 % des éducatrices et éducateurs LGBTQ se sont fait conseiller de ne jamais aborder de questions LGBTQ (comparativement à 1 % des participants hétérosexuels cisgenres) et 4 % se sont fait dire de ne pas jamais aborder de questions LGBTQ avant d'avoir obtenu la permanence (comparativement à 1 % des répondants hétérosexuels cisgenres).

Cours post-baccalauréat comportant du contenu LGBTQ

Nous avons posé une série de questions supplémentaires aux éducateurs ayant poursuivi des études après leur baccalauréat en éducation afin de savoir si les cours des cycles supérieurs comportaient du contenu LGBTQ. Lorsque nous avons demandé aux participants s'ils avaient suivi des cours post-baccalauréat comportant du contenu LGBTQ, 78 % des répondants disent que non. Aux répondants disant en avoir suivis (22 %), nous avons demandé d'indiquer le type de contenu LGBTQ offert dans ces cours.

FIGURE 31 : NOMBRE DE COURS DES CYCLES SUPÉRIEURS COMPORTANT DU CONTENU LGBTQ



Comme le montre la figure 31, les éducatrices et éducateurs sont dans l'ensemble beaucoup plus susceptibles d'être exposés à du contenu LGBTQ pendant leurs études post-baccalauréat que pendant leur formation initiale (B. Éd.), peut-être parce que les cours plus récents comprennent du contenu LGBTQ et peut-être aussi parce que l'on considère que le contenu LGBTQ constitue une matière

spécialisée qui n'est pas essentielle dans le programme surchargé qu'est le baccalauréat en éducation. Ainsi, seulement 14 % des répondants indiquent qu'aucun de leur cours post-baccalauréat n'intégrait de contenu sur l'homophobie dans les écoles, tandis que 87 % rapportent que ce sujet a été abordé dans un ou plusieurs de leurs cours (43 % disent qu'il l'a été dans plus d'un cours). De même, seulement

17 % des répondants déclarent qu'aucun de leur cours post-baccalauréat n'intégrait de contenu sur les réalités auxquelles font face les élèves LGBTQ dans les écoles, alors que 83 % disent que ce sujet a été abordé dans un ou plusieurs de leurs cours. Remarquablement, les sujets les moins susceptibles d'être traités dans les cours post-baccalauréat sont les théories du développement de l'identité transgenre (69 % des participants déclarent que ce sujet n'a été traité dans aucun de leurs cours), les théories du développement des identités sexuelles minoritaires (52 % des participants disent que ce sujet n'a été traité dans aucun cours) et le travail auprès des enfants qui ont des parents LGBTQ (54 % disent que ce sujet n'a été traité dans aucun cours).

Ressources et développement professionnel offerts au personnel enseignant par l'école ou le conseil scolaire

À la question à savoir si leur école ou leur conseil scolaire offre des ateliers de développement professionnel ou de la formation au sujet de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, 13 % des répondants indiquent qu'ils ne le savent pas. Chez les autres, 58 % indiquent que leur école ou leur conseil scolaire n'a offert aucun atelier ou formation professionnelle sur ce sujet, tandis que 9 % disent que leur école ou conseil scolaire organise de telles activités et qu'ils sont obligés d'y assister. Près du quart (24 %) des participants rapportent avoir été invités à participer à un

atelier et y avoir assisté, alors que 8 % disent qu'ils ont été invités, mais qu'ils n'ont pas pu s'y rendre et 2 % qu'ils ont été invités, mais qu'ils ont choisi de ne pas y assister.

En tout, donc, 32 % des répondants ont assisté, soit par obligation, soit par choix, à une forme quelconque d'atelier de développement professionnel ou de formation offert par leur école ou leur conseil scolaire et portant sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ sont plus susceptibles (40 %) que les hétérosexuels cisgenres (28 %) d'avoir participé à de la formation sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ offerte par l'école ou le conseil scolaire. Les répondants transgenres sont aussi plus susceptibles (41 %) que les hommes cisgenres (34 %) et les femmes cisgenres (32 %) d'avoir participé à ce type de formation. Les conseillers d'orientation sont plus susceptibles d'y avoir participé (53 %), suivis de près par les gestionnaires (47 %), alors que moins du tiers des enseignantes et enseignants (31 %) disent qu'ils ont participé à des ateliers ou de la formation professionnelle sur le sujet. Les croyances religieuses influent également sur la probabilité de participer à des ateliers ou de la formation professionnelle sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, les éducatrices et éducateurs s'identifiant à une confession religieuse qui reconnaît le mariage entre personnes du même sexe étant beaucoup plus susceptibles d'y participer (44 %) que ceux dont la confession religieuse a des points de

CELA DÉPEND DU DEGRÉ DE SENSIBILISATION DU PERSONNEL, ET EN PARTICULIER DE LA DIRECTION. EN COLOMBIE-BRITANNIQUE, 20 DISTRICTS SCOLAIRES SUR LES 60 ONT UNE POLITIQUE LGBTQ QUI COMPREND DES MESURES SUR LE HARCÈLEMENT HOMOPHOBIE ET TRANSPHOBIE. DANS LE DISTRICT OÙ JE TRAVAILLE, NOUS ESSAYONS DE RÉDUIRE LE MANQUE DE RÉPONSE (QUANT À LA POLITIQUE) EN OFFRANT DE LA FORMATION DE SENSIBILISATION SUR LES QUESTIONS LGBTQ À TOUS LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS AINSI QUE DES ATELIERS DESTINÉS AUX PARRAINS ET AUX MEMBRES DE L'AGH, AUX GESTIONNAIRES ET AUX CONSEILLERS.

LE VANCOUVER SCHOOL BOARD EST PLUS EFFICACE POUR APPUYER LES JEUNES ET LES FAMILLES LGBTQ PARCE QUE NOUS AVONS UN MENTOR QUI ŒUVRE À LA PRÉVENTION DE L'HOMOPHOBIE ET DE LA TRANSPHOBIE. DE PLUS, CE MENTOR A UN BUDGET POUR FINANCER CERTAINES ACTIVITÉS DES AGH, DES JOURNÉES DE SENSIBILISATION TENUES À LA GRANDEUR DU DISTRICT.... DES RESSOURCES POUR LE PERSONNEL ET L'ACHAT DE LIVRES POUR LES BIBLIOTHÈQUES. LE MENTOR EST LA PERSONNE VERS QUI LES ÉCOLES SE TOURNENT POUR TRAITER LES QUESTIONS D'HOMOPHOBIE ET DE TRANSPHOBIE. IL DONNE L'EXEMPLE DE CE QU'IL FAUT FAIRE ET PAR CONSÉQUENT, IL REND LES MEMBRES DU PERSONNEL MIEUX APTE À RÉGLER EUX-MÊMES LES PROBLÈMES LORSQU'ILS SURVIENNENT. LE MENTOR AIDE AUSSI LES JEUNES TRANS DANS LEUR TRANSITION.

vue mitigés sur le mariage entre personnes du même sexe (25 %) ou que ceux dont la confession religieuse s'oppose en général à ce type de mariage (18 %). Enfin, 43 % des répondants qui ne s'identifient à aucune religion disent avoir participé à ce genre d'ateliers.

Notre analyse de divers contextes scolaires nous a permis de déceler d'autres différences quant au pourcentage d'éducatrices et éducateurs qui déclarent avoir participé à des ateliers de développement professionnel sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ offerts par leur école ou leur conseil scolaire. Ainsi, seulement 6 % des éducatrices et éducateurs dans les écoles francophones indiquent avoir participé à de tels ateliers, comparativement à 35 % des éducateurs dans les écoles anglophones et à 34 % de ceux qui travaillent dans des écoles dont la langue d'enseignement est l'anglais et le français. Les répondants des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont considérablement plus susceptibles (45 %) d'avoir assisté à des ateliers par rapport à ceux qui viennent d'écoles non dotées d'une telle politique (14 %). De même, les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique de harcèlement transphobe sont beaucoup plus susceptibles d'avoir assisté à des ateliers ou de la formation sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (47 %) que ceux des écoles sans politique de harcèlement transphobe (23 %). Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont

beaucoup moins susceptibles d'avoir participé à des ateliers ou de la formation sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ offerts par l'école ou le conseil scolaire (20 %) que les éducateurs des écoles laïques (35 %).

Dans l'ensemble, les répondants rapportent que la formation sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ a été offerte plutôt récemment par l'école ou le conseil scolaire; 43 % des éducatrices et éducateurs indiquant qu'elle avait eu lieu au cours des 12 mois précédant le sondage. En moyenne, la formation ou les ateliers avaient été le plus souvent offerts au cours des deux dernières années précédant celui-ci. (1,8 année en moyenne, médiane = 1 an).

Nous avons aussi demandé aux éducateurs s'il y a dans le conseil scolaire une personne-ressource spécialisée (au moins en partie) dans les questions LGBTQ. Un participant sur cinq (21 %) dit l'ignorer. Parmi les répondants qui disent le savoir, deux sur cinq (41 %) disent qu'il n'y en a pas. Plus de la moitié des répondants (53 %) déclarent qu'il y a une personne-ressource spécialisée dans les questions LGBTQ, mais 31 % disent qu'ils ne l'ont jamais consultée et 22 % qu'ils l'avaient déjà fait.

Les deux tiers (67 %) des répondants venant d'écoles dotées de politique contre le harcèlement homophobe et près des trois quarts (74 %) de ceux travaillant dans des écoles dotées d'une politique de harcèlement transphobe disent qu'il y a une

personne-ressource spécialisée dans les questions LGBTQ (comparativement à 32 % des répondants des écoles non dotées d'une politique de harcèlement transphobe et à 34 % de ceux des écoles non dotées d'une politique de harcèlement transphobe). Les éducateurs des écoles catholiques (15 %) sont beaucoup moins susceptibles que ceux des écoles laïques (59 %) d'avoir une personne-ressource mise à leur disposition par leur conseil scolaire.

Ressources et développement professionnel offerts au personnel enseignant par les associations professionnelles ou syndicales d'enseignants

Les associations professionnelles ou syndicales d'enseignants offrent diverses formes d'appui, y compris des ateliers de développement professionnel et de la formation sur le contenu LGBTQ, des groupes ou comités d'action qui se consacrent aux questions LGBTQ, ainsi que des personnes-ressources et des documents sur le contenu LGBTQ. Dans la version longue du sondage, nous avons interrogé les éducateurs sur les ressources que leur offre leur association professionnelle ou syndicale.

La majorité (61 %) des éducatrices et éducateurs déclarent que leur association professionnelle ou syndicale locale, provinciale ou territoriale organise des ateliers de développement professionnel ou de la formation portant sur l'éducation inclusive

des personnes LGBTQ. Plus de la moitié (32 %) des éducatrices et éducateurs disent avoir participé à cette formation, tandis que 16 % déclarent y avoir été invités, mais qu'ils n'ont pu y assister et 13 %, qu'ils y ont été invités, mais qu'ils ont choisi de ne pas y assister. Les éducatrices et éducateurs LGBTQ ont davantage tendance à être au courant que leur association professionnelle ou syndicale locale, provinciale ou territoriale organise ce genre de formation (66 % contre 59 % des répondants hétérosexuels cisgenres) et sont beaucoup plus susceptibles que les hétérosexuels cisgenres d'y avoir assisté (46 % contre 25 %). Les participants transgenres sont beaucoup plus susceptibles d'avoir assisté à une séance de formation sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ offerte par leur association professionnelle ou syndicale locale, provinciale ou territoriale (70 %) comparativement aux hommes cisgenres (37 %) et aux femmes cisgenres (29 %). De plus, les participants transgenres sont relativement plus susceptibles (70 %) que les hommes cisgenres (62 %) ou les femmes cisgenres (61 %) d'être au courant que leur association professionnelle ou syndicale offre une telle formation. Les éducatrices et éducateurs racialisés sont plus susceptibles (74 %) que les éducateurs de race blanche (61 %) et les Autochtones (PNMI) (55 %) d'être au courant d'ateliers ou de formation offerts par leur association professionnelle ou syndicale, mais il n'y a pas de différence significative quant au taux de

participation en fonction de la race ou de l'ethnicité.

Les éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse reconnaît le mariage entre personnes du même sexe sont de nouveau plus susceptibles d'être au courant que leur association professionnelle ou syndicale offre des ateliers ou de la formation sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ (83 %) et ils sont aussi plus susceptibles d'y avoir assisté (53 %). Ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés sur le mariage entre personnes du même sexe sont relativement moins susceptibles d'être au courant de la formation offerte (68 %) et beaucoup moins susceptibles d'y avoir assisté (15 %). Bien que les éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse s'oppose en général au mariage entre personnes du même sexe soient moins nombreux (48 %) à se dire au courant que leur association professionnelle ou syndicale offre du développement professionnel, le tiers (34 %) d'entre eux déclarent avoir assisté à un atelier ou à une séance de formation.

Nous relevons d'autres différences lorsque nous examinons les confessions religieuses auxquelles s'identifient les éducatrices et éducateurs. Par exemple, bien que les répondants catholiques (49 %) soient moins susceptibles que ceux des confessions protestantes (66 %) de dire que leur association professionnelle ou syndicale offre des ateliers de développement professionnel

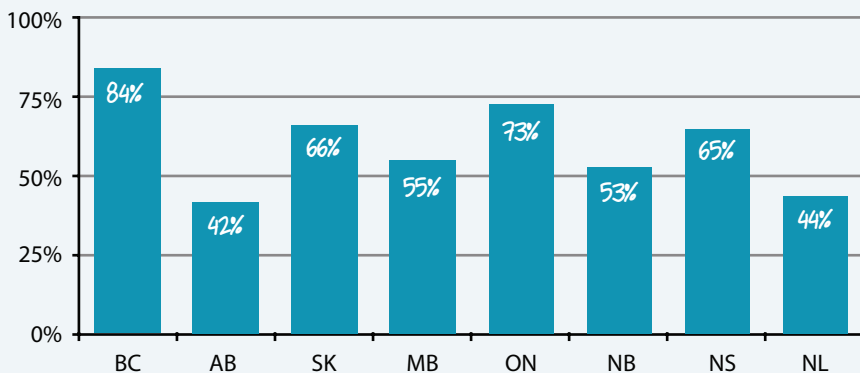
ou de la formation, les répondants catholiques sont plus susceptibles que les protestants d'y avoir assisté (35 % de participants catholiques contre 17 % de participants protestants). De plus, nous avons été capables de comparer les nombres d'éducateurs des écoles catholiques et des écoles laïques. Les éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles que ceux des écoles laïques d'indiquer que leur association professionnelle ou syndicale offre des ateliers de développement professionnel ou de la formation (45 % par rapport à 64 %), même s'ils sont légèrement moins susceptibles d'y avoir assisté (29 % contre 32 %).

Lorsque nous demandons s'il y a, au sein de l'association professionnelle ou syndicale, des comités ou des groupes traitant de questions LGBTQ, 22 % des répondants déclarent qu'ils ne le savent pas. Parmi ceux qui le savent, plus du tiers (36 %) disent qu'un tel comité n'existe pas au sein de leur association, alors que 64 % disent qu'il y en a un (31 % disent l'avoir consulté et 33 % disent qu'ils ne l'ont pas consulté). Les conseillers d'orientation (80 %) sont plus susceptibles que les enseignants (67 %) ou les gestionnaires (74 %) d'être au courant de l'existence d'un tel comité ou d'un tel groupe traitant de questions LGBTQ. Les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles catholiques sont beaucoup moins susceptibles d'en être au courant (32 %) que les répondants des écoles laïques (75 %).

Les éducatrices et éducateurs dont la confession religieuse appuie en général le mariage entre personnes du même sexe sont plus susceptibles de dire que leur association professionnelle ou syndicale a établi un comité ou un groupe mettant l'accent sur les questions LGBTQ (85 %) comparativement à ceux dont la confession religieuse a des points de vue mitigés sur le mariage entre personnes du même sexe (76 %), à ceux qui ne s'identifient à aucune religion (75 %), ou à ceux dont la confession religieuse s'oppose en général au mariage entre personnes du même sexe (50 %).

Comme le montre la figure 32, les éducatrices et éducateurs de la Colombie-Britannique sont plus susceptibles de croire que leur association professionnelle ou syndicale a établi un comité ou un groupe axé sur les questions LGBTQ (84 %), suivis de ceux de l'Ontario (73 %), de la Saskatchewan (66 %), de la Nouvelle-Écosse (65 %), du Manitoba (55 %), du Nouveau-Brunswick (53 %), de Terre-Neuve-et-Labrador (44 %) et de l'Alberta (42 %). (Nota : Nombre insuffisant de réponses pour générer des résultats au Québec, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Yukon, aux Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut.)

FIGURE 32 : CONNAISSANCE DE COMITÉS OU DE GROUPES SUR LES QUESTIONS LGBTQ MIS SUR PIED PAR LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES OU SYNDICALES (PAR PROVINCE OU TERRITOIRE)



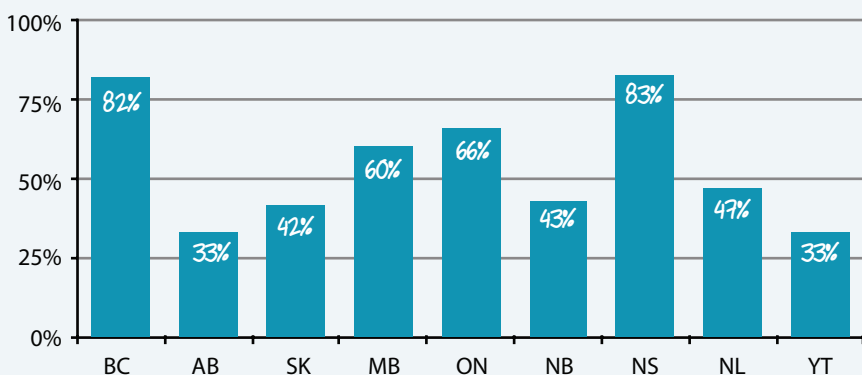
**Nota : Nombre insuffisant de réponses pour générer des résultats au Québec, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Yukon, aux Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut.*

Nous avons aussi demandé aux répondants s'il y a, au sein de leur association professionnelle ou syndicale locale, provinciale ou territoriale un membre du personnel ou une personne-ressource spécialisée dans les questions LGBTQ (voir la figure 33). Un éducateur sur cinq (19 %) ne le sait pas et, parmi ceux qui le savent, 64 % indiquent qu'il y a une (31 % disent l'avoir consultée et 33 % indiquent qu'ils ne l'ont pas fait).

Encore une fois, nous constatons que les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont plus susceptibles d'être au courant de la présence de cette personne-ressource au sein de leur association

professionnelle ou syndicale (72 %) par rapport à ceux des écoles non dotées d'une telle politique (52 %). De même, les répondants des écoles ayant une politique de harcèlement transphobe sont plus susceptibles (76 %) d'en être au courant que ceux des écoles qui n'en ont pas (55 %). En outre, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont encore une fois moins susceptibles de signaler l'accessibilité à une personne-ressource spécialisée dans les questions LGBTQ au sein de l'association professionnelle ou syndicale, 32 % seulement déclarant en être au courant, comparativement à 69 % de ceux des écoles laïques.

FIGURE 33 : CONNAISSANCE DU FAIT QU'IL EXISTE UNE PERSONNE RESSOURCE SPÉCIALISÉE SUR LES QUESTIONS LGBTQ AU SEIN DE L'ASSOCIATION PROFESSIONNELLE OU SYNDICALE (PAR PROVINCE OU TERRITOIRE)



**Nota : Nombre insuffisant de réponses pour générer des résultats au Québec, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Yukon, aux Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut.*

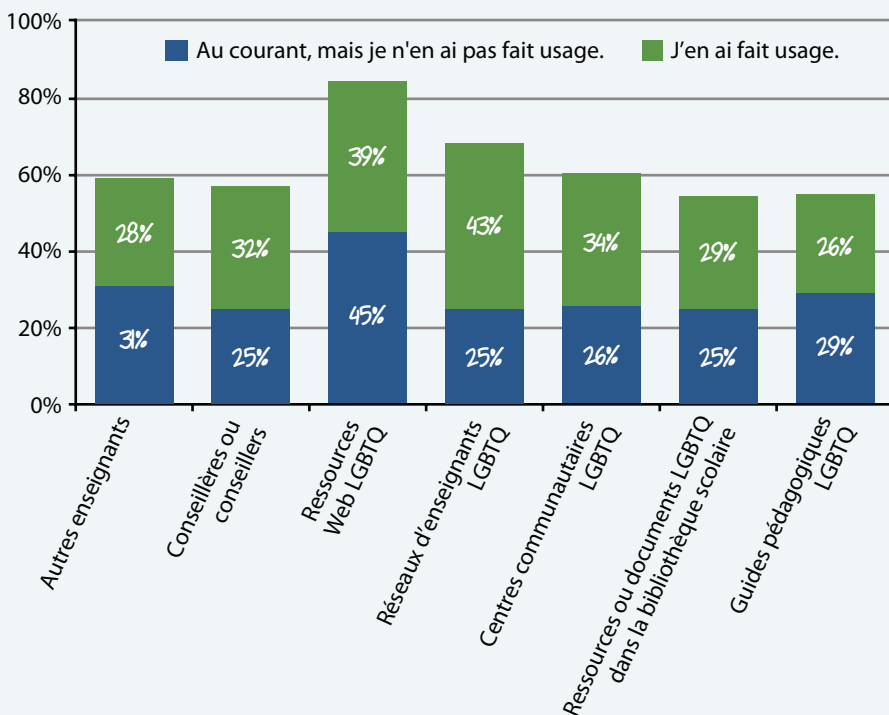
Autres ressources accessibles ou disponibles

Nous avons aussi demandé aux éducateurs d'indiquer les autres ressources sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ auxquelles ils ont accès et dont ils font usage, qu'il s'agisse d'autres enseignants chevronnés, de ressources communautaires ou en ligne, de réseaux d'enseignants et d'enseignantes ou simplement de ressources bibliothécaires ou de programmes d'études. En gros, un éducateur

sur cinq (soit entre 15 % et 22 %) dit ne pas connaître l'existence de telles ressources. Les pourcentages présentés dans cette section sont fondés sur le nombre total de répondants qui en connaissent l'existence.

Comme le montre la figure 34, les ressources les plus connues sont les ressources Web traitant de questions LGBTQ (83 % des éducatrices et éducateurs les connaissent), qui sont également celles auxquelles ils ont

FIGURE 34 : CONNAISSANCE ET USAGE D'AUTRES RESSOURCES SUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE DES PERSONNES LGBTQ



recours dans la plus grande proportion (45 %). Même s'ils sont moins susceptibles d'être au courant qu'il y a, en tant que ressources, d'autres enseignants ayant une formation ou une expertise en éducation inclusive des personnes LGBTQ (59 %) que d'être au courant de l'existence de réseaux d'enseignants et d'enseignantes LGBTQ (67 %) ou de centres communautaires LGBTQ (60 %), les répondants sont plus susceptibles de consulter d'autres enseignants ayant une formation ou une expertise en éducation LGBTQ (31 %) que de se tourner vers les réseaux d'enseignants et d'enseignantes (25 %) ou les centres communautaires LGBTQ (26 %).

Les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont moins susceptibles d'être au courant des ressources accessibles ou disponibles et d'y avoir recours. Ainsi, alors que 64 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont au courant de l'existence de ressources Web traitant de questions LGBTQ, 29 % déclarent y avoir eu recours, comparativement à 87 % des éducatrices et éducateurs des écoles laïques qui en connaissent l'existence et à 49 % qui y ont recours. De même, 27 % des éducatrices et éducateurs des écoles catholiques sont au courant qu'il y a un conseiller ou une conseillère d'orientation ayant une formation en matière de questions LGBTQ et 16 % ont consulté cette personne, comparativement à 62 % de ceux des écoles laïques qui sont au courant de l'existence de cette personne-ressource et à 26 % qui l'ont consultée.

Les pourcentages sont similaires chez les éducatrices et éducateurs qui travaillent auprès de jeunes enfants, ceux qui travaillent au primaire étant moins susceptibles de connaître les ressources LGBTQ et moins susceptibles d'y avoir recours. Ainsi, 72 % des éducatrices et éducateurs du niveau primaire sont au courant des ressources Web (32 % les utilisent), comparativement à 82 % de ceux du niveau intermédiaire (42 % les utilisent) et à 87 % de ceux du secondaire (49 % les utilisent). Les éducatrices et éducateurs du primaire sont aussi moins susceptibles d'être au courant des programmes d'études ou d'appuis pédagogiques LGBTQ (50 % au courant, 25 % qui les utilisent) et des ressources bibliothécaires LGBTQ (48 % au courant, 20 % qui les utilisent) par rapport aux éducateurs du niveau intermédiaire (56 % au courant des programmes d'études ou des appuis pédagogiques LGBTQ, 30 % qui les utilisent; 52 % au courant des ressources bibliothécaires, 24 % qui les utilisent) et à ceux du secondaire (55 % au courant des programmes ou des appuis pédagogiques LGBTQ, 28 % qui les utilisent; 54 % au courant des ressources bibliothécaires, 24 % qui les utilisent).

Perception de la valeur des interventions destinées à accroître la sécurité des élèves LGBTQ à l'école

Lorsqu'on leur demande quelles sont les initiatives qui contribueraient à créer des écoles plus sécuritaires pour les élèves LGBTQ, les éducatrices et éducateurs

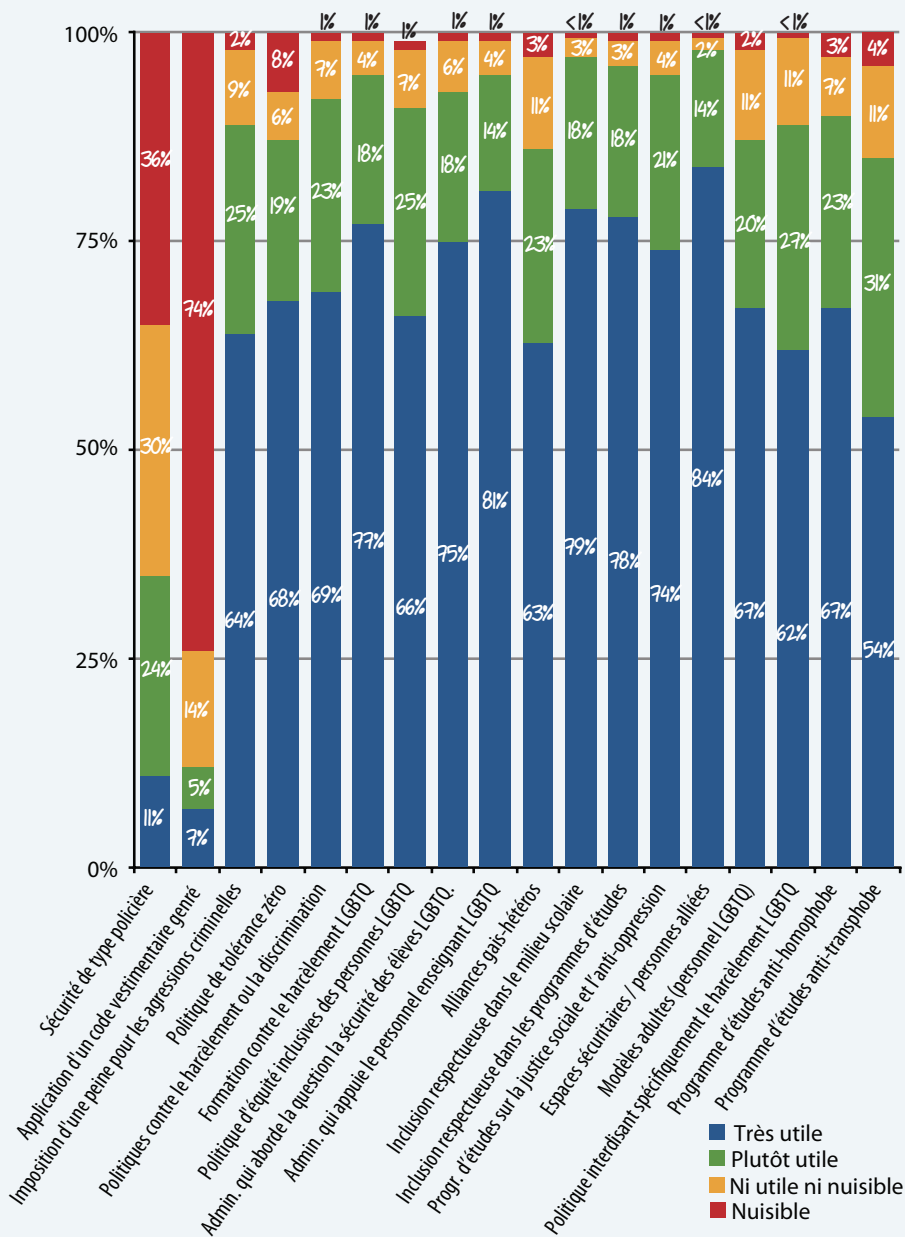
indiquent qu'un appui manifeste à l'égard de l'inclusion des personnes LGBTQ de la part de l'administration, au niveau de l'école et du conseil scolaire, serait l'élément le plus utile pour rehausser la sécurité du milieu scolaire. Comme le montre la figure 35, les répondants indiquent que le fait de prévoir des espaces sécuritaires et d'avoir un membre du personnel allié (enseignant ou enseignante, conseiller ou conseillère) à qui les élèves LGBTQ peuvent se confier seraient les plus utiles (84 %, très utile, 13 %, plutôt utile), suivi du fait que les gestionnaires (direction de l'école ou direction générale du conseil scolaire) appuient les enseignants et enseignantes qui s'impliquent dans des enjeux LGBTQ (81 %, très utile, 14 %, plutôt utile), l'inclusion respectueuse dans le milieu scolaire (79 %, très utile, 18 %, plutôt utile) et l'inclusion respectueuse dans les programmes d'études (78 %, très utile, 18 %, plutôt utile). Quant aux initiatives relatives à l'inclusion, le fait d'avoir un programme d'études anti-transphobe recueille le taux d'appui le plus faible (54 %, très utile, 31 %, plutôt utile), ce qui laisse entendre qu'il existe un besoin de sensibilisation accrue à l'effet de la transphobie sur les élèves. Fait intéressant, même s'il s'agit de mesures auxquelles on se fie beaucoup dans certaines régions, la mise sur pied d'AGH est l'une des initiatives perçues comme étant les moins utiles (63 % des répondants la considèrent très utile, 23 %, plutôt utile), suivie de la politique de tolérance zéro à l'égard de l'intimidation (68 % la considèrent très utile, 19 %, plutôt

utile). Cela laisse penser que les éducatrices et éducateurs accordent davantage de valeur aux interventions à plus grande échelle (et il se peut que certains perçoivent l'effet des AGH comme étant plus limité qu'il ne l'est en réalité).

Selon les participants, les initiatives les plus néfastes en vue de la création de milieux scolaires sécuritaires pour les élèves LGBTQ sont la réglementation du comportement et les mesures de sécurité. Ainsi, les trois quarts (74 %) des participants indiquent que l'application de normes conventionnelles de tenue vestimentaire pour les garçons et les filles auraient un effet négatif, 12 % seulement des répondants estimant qu'elle serait utile. Plus du tiers (36 %) des répondants déclarent que le fait de mettre l'accent sur une sécurité de type « policière » serait négatif (par rapport à 35 % qui considèrent cette initiative comme potentiellement utile). La seule exception à cette tendance favorable à l'égard de l'inclusion concerne l'appui élevé à l'imposition d'une peine en cas d'agressions de nature criminelle (64 % des participants l'estiment très utile et 25 %, plutôt utile), probablement parce que cela peut s'expliquer par la gravité de tels actes.

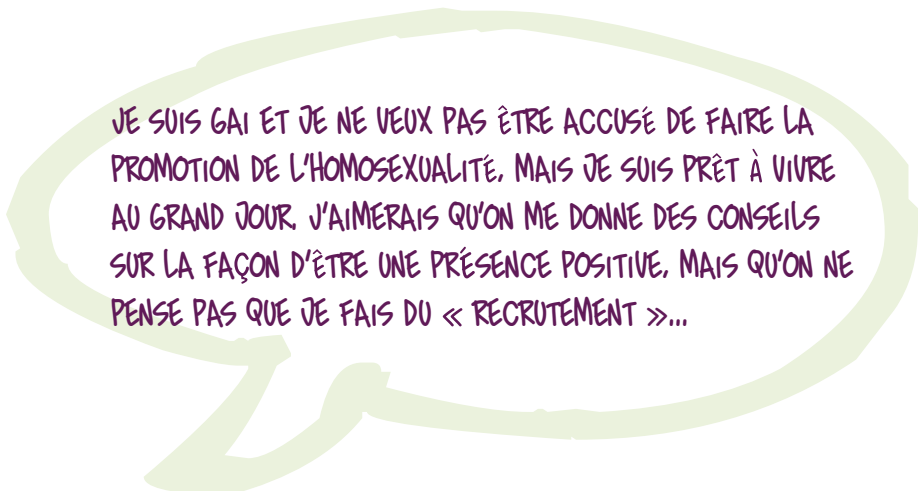
Les répondants LGBTQ sont beaucoup plus susceptibles que les éducatrices et éducateurs hétérosexuels cisgenres de saisir la valeur des diverses initiatives visant à rendre les écoles plus sécuritaires pour les élèves LGBTQ. Plus particulièrement, les répondants LGBTQ indiquent dans une proportion plus élevée que les hétérosexuels

FIGURE 35 : PERCEPTION DE LA VALEUR DES INTERVENTIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE À L'INTENTION DES ÉLÈVES LGBTQ



cisgenres que les initiatives suivantes seraient « très utiles » pour créer des écoles sécuritaires pour les élèves LGBTQ :

- ⇒ gestionnaires (au niveau de la direction de l'école ou de la direction générale du conseil scolaire) qui appuient les enseignants et enseignantes qui s'impliquent dans des questions LGBTQ (92 % des LGBTQ, 75 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ gestionnaires (au niveau de la direction de l'école ou de la direction générale du conseil scolaire) qui abordent ouvertement la problématique de la sécurité des élèves LGBTQ (93 % des LGBTQ, 67 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ inclusion respectueuse dans les programmes d'études (92 % des LGBTQ, 71 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ formation des enseignants et enseignantes quant à la diminution du harcèlement LGBTQ dans l'école (91 % des LGBTQ, 71 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ inclusion respectueuse dans le milieu scolaire et dans les clubs et événements scolaires (90 % des LGBTQ, 74 % hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ programmes d'études ou curriculums axés sur la justice sociale et l'anti-oppression (86 % des LGBTQ, 69 % des hétérosexuels cisgenres);



JÉ SUIS GAI ET JE NE VEUX PAS ÊTRE ACCUSÉ DE FAIRE LA PROMOTION DE L'HOMOSEXUALITÉ, MAIS JE SUIS PRÊT À VIVRE AU GRAND JOUR. J'AIMERAI QU'ON ME DONNE DES CONSEILS SUR LA FAÇON D'ÊTRE UNE PRÉSENCE POSITIVE, MAIS QU'ON NE PENSE PAS QUE JE FAIS DU « RECRUTEMENT »...

- ⇒ modèles adultes (par exemple, du personnel scolaire ouvertement LGBTQ) (85 % des LGBTQ, 60 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ politiques contre le harcèlement et contre la discrimination qui protègent les élèves LGBTQ (84 % des LGBTQ, 63 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ programme d'études anti-homophobe (85 % des LGBTQ, 59 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ politiques d'équité inclusives des personnes LGBTQ (80 % des LGBTQ, 60 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ clubs de type AGH (77 % des LGBTQ, 57 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ politiques qui interdisent spécifiquement le harcèlement à l'égard des personnes LGBTQ (77 % des LGBTQ, 55 % des hétérosexuels cisgenres);
- ⇒ programme d'études anti-transphobe (77 % des LGBTQ, 43 % des hétérosexuels cisgenres).

Les femmes cisgenres sont plus susceptibles (68 %) que les hommes cisgenres (55 %) ou que les participants transgenres (58 %) de considérer que l'imposition d'une peine en cas d'agressions de nature criminelle est très utile. De la même façon, 71 % des femmes cisgenres pensent que les politiques de tolérance zéro à l'égard de

tout type d'intimidation sont très utiles, cette position étant partagée par 62 % des hommes cisgenres et 46 % des participants transgenres.

Nous relevons certaines variations des pourcentages selon le travail des répondants dans leur école. Plus particulièrement, les enseignants et enseignantes sont plus susceptibles que les conseillers d'orientation ou que les gestionnaires de considérer que les formes suivantes de programmes d'études seraient des initiatives très utiles pour rendre les écoles plus sécuritaires pour les élèves LGBTQ :

- ⇒ programmes d'études ou curriculums axés sur la justice sociale et l'anti-oppression (74 % d'appui chez les enseignants contre 65 % chez les conseillers d'orientation et 66 % chez les gestionnaires);
- ⇒ programme d'études anti-homophobe (67 % d'appui chez les enseignants contre 63 % chez les conseillers d'orientation et 60 % chez les gestionnaires);
- ⇒ programme d'études anti-transphobe (55 % d'appui chez les enseignants contre 53 % chez les conseillers d'orientation et 46 % chez les gestionnaires).

Les conseillers d'orientation sont plus susceptibles de considérer que les AGH (82 %) et les politiques qui interdisent le harcèlement et la discrimination à l'égard

des élèves LGBTQ (70 %) seraient très utiles, comparativement aux enseignants (62 % et 61 % respectivement) et aux gestionnaires (71 % et 55 % respectivement). En ce qui concerne la formation des enseignants et enseignantes quant au harcèlement LGBTQ dans les écoles, on constate peu de différence entre les enseignants, les conseillers d'orientation et les gestionnaires (78 %, 75 % et 74 % respectivement), ce qui indique que sans égard à leur type d'emploi, la majorité des éducatrices et éducateurs considèrent cette mesure comme étant souhaitable.

En outre, les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe sont en général plus susceptibles de considérer les initiatives d'inclusion comme étant très utiles pour rendre le milieu scolaire plus sécuritaire. Ainsi, les répondants de ces écoles sont plus susceptibles de trouver très utiles les politiques contre le harcèlement et contre la discrimination qui protègent les élèves LGBTQ (72 %, contre 63 % des répondants des écoles sans une telle politique), de même que les AGH (70 % contre 56 % des répondants des écoles sans une telle politique) et une inclusion respectueuse dans le milieu scolaire et dans les clubs et événements scolaires (83 % contre 71 % des répondants des écoles sans une telle politique).

De même, les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe

sont généralement plus susceptibles que ceux des écoles n'ayant pas une telle politique de trouver utiles les initiatives d'inclusion. Attendu qu'il n'y a pas de différence entre les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement homophobe et ceux des écoles qui n'en sont pas dotées, les éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont plus susceptibles que ceux des écoles sans une telle politique de reconnaître l'importance des politiques d'équité inclusives des personnes LGBTQ (74 % éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe contre 61 % des éducateurs des écoles sans une telle politique). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les questions relatives aux personnes transgenres ont été souvent ignorées dans les politiques plus générales et que les éducatrices et éducateurs reconnaissent que l'existence d'une politique a le pouvoir d'accroître la sensibilisation à ces questions et de créer des écoles plus sécuritaires. De même, les éducatrices et éducateurs travaillant dans des écoles dotées d'une politique contre le harcèlement transphobe sont aussi plus susceptibles d'estimer que l'inclusion respectueuse des élèves LGBTQ dans le milieu scolaire et dans les clubs et événements scolaires serait utile pour rendre les écoles plus sécuritaires pour ces élèves (85 % des éducatrices et éducateurs des écoles dotées d'une politique contre le

harcèlement transphobe et 73 % de ceux des écoles sans une telle politique).

Fait peu étonnant, les éducatrices et éducateurs des écoles ayant une AGH sont plus susceptibles de reconnaître l'utilité de ce type de club pour rendre les écoles plus sécuritaires pour les élèves LGBTQ (79 % contre 58 % des éducateurs travaillant dans des écoles sans AGH). Les répondants des écoles ayant une AGH sont aussi plus susceptibles de trouver utiles le fait d'avoir des espaces sécuritaires ou un membre du corps enseignant ou un conseiller allié à qui les élèves LGBTQ peuvent se confier (91 %) et le fait que les élèves aient des modèles adultes, comme des membres du personnel scolaire ouvertement LGBTQ (76 %), comparativement à ceux venant d'écoles n'ayant pas d'AGH (81 % et 65 % respectivement). Il semble que les éducatrices et éducateurs des écoles ayant une AGH soient davantage sensibilisés au rôle déterminant que peuvent avoir les espaces sécuritaires et la présence d'adultes compréhensifs dans la création d'écoles sécuritaires pour les élèves LGBTQ.

Les éducatrices et éducateurs favorables à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ sont systématiquement plus susceptibles que ceux qui se disent neutres quant à ce type d'éducation ou qui s'y opposent de considérer comme étant très utiles les diverses initiatives énumérées. Par exemple, 72 % des répondants qui appuient l'éducation

inclusive des personnes LGBTQ estiment que les politiques contre le harcèlement et contre la discrimination qui protègent les élèves LGBTQ seraient très utiles, comparativement à 29 % de ceux qui sont neutres et à seulement 15 % de ceux qui s'y opposent. De même, 82 % des éducatrices et éducateurs qui appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ pensent qu'il serait très utile que les enseignants reçoivent de la formation sur le harcèlement LGBTQ dans les écoles (comparativement à 21 % de ceux qui sont neutres et à seulement moins de 5 individus chez ceux qui s'y opposent) et 70 % trouvent qu'il serait très utile d'avoir des politiques d'équité inclusives des personnes LGBTQ (comparativement à 21 % de ceux qui sont neutres et à moins de 5 individus chez ceux qui s'y opposent).

Enfin, on constate peu de différence entre les éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques quant aux initiatives qu'ils considèrent comme étant très utiles pour rendre les milieux scolaires sécuritaires pour les élèves LGBTQ. Ainsi, les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques sont susceptibles dans des proportions semblables de considérer très utiles les initiatives suivantes :

- ⇒ des politiques d'équité inclusives des personnes LGBTQ (62 % et 67 % respectivement) ;
- ⇒ des gestionnaires (au niveau de l'école ou au niveau du conseil scolaire)

qui appuient les enseignants et enseignantes qui s'impliquent dans des enjeux LGBTQ (78 % et 81 % respectivement);

- ⇒ clubs de type AGH (65 % et 63 % respectivement);
- ⇒ inclusion respectueuse dans le milieu scolaire et dans les clubs et événements scolaires (79 % dans les deux groupes);
- ⇒ inclusion respectueuse dans les programmes d'études (73 % et 79 % respectivement);
- ⇒ espaces sécuritaires, ou un membre du corps enseignant ou un conseiller ou une conseillère allié(e) à qui les élèves LGBTQ peuvent se confier (84 % dans les deux groupes);
- ⇒ politiques qui interdisent spécifiquement le harcèlement à l'égard des personnes LGBTQ (63 % et 61 % respectivement).

La différence la plus marquée entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques réside dans la probabilité de trouver utile d'appliquer des normes conventionnelles de tenue vestimentaire pour les garçons et les filles (15 % des éducateurs des écoles catholiques indiquent que cette initiative serait très utile par rapport à 6 % de ceux des écoles laïques). Cette différence peut être attribuable à la probabilité plus élevée que les éducateurs des écoles catholiques travaillent dans des écoles qui possèdent déjà un code vestimentaire, de sorte qu'ils voient davantage l'utilité de cette initiative. Le peu de différences significatives entre les éducatrices et éducateurs des écoles catholiques et ceux des écoles laïques montre que les éducateurs des écoles catholiques sont aussi à la recherche de leadership en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ ainsi que d'occasions de participer aux initiatives visant à rendre les écoles plus sécuritaires pour les élèves LGBTQ.

[CONCLUSION]

Les enseignants comprennent que la sécurité du milieu scolaire passe par l'inclusion. Dans certaines provinces et certains territoires, les autorités scolaires ont, par le passé, concentré davantage les interventions systémiques sur des mesures visant à contrer le harcèlement, ou même sur une simple politique (souvent mise en œuvre de façon timide) qui assimilait la sécurité à la sûreté et au contrôle du milieu scolaire et selon laquelle les élèves eux-mêmes étaient perçus comme la plus grande menace à la sécurité de l'école. À la fin des années 1990, dans la foulée des fusillades qui ont eu lieu à Columbine, aux États-Unis, et à Taber, en Alberta, les discussions sur la sécurité du milieu scolaire ont commencé à mettre surtout l'accent sur les actes criminels violents, ce qui ne tenait pas compte de la pluralité des configurations que pouvait prendre la sécurité et dans lesquelles l'équité et l'inclusion pouvaient être traitées avec l'importance qui leur revient. Les débats au sujet de la sécurité du milieu scolaire se sont ensuite enlisés dans des discours sur l'extrême violence à l'école et les politiques de tolérance zéro.

Les temps changent. C'est aujourd'hui chose courante de voir des fonctionnaires et des politiciens aborder la question de la sécurité des élèves sous l'angle de l'inclusion. Par exemple, au Manitoba, le projet de loi n° 18, *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (milieux scolaires favorisant la sécurité et l'inclusivité)*, associe le langage de l'inclusion et celui de la sécurité pour signifier l'interdépendance de ces deux concepts. Le formidable appui des associations professionnelles ou syndicales d'enseignants envers le projet *Chaque prof* témoigne bien de leur soutien à la cause de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Les résultats du projet démontrent également l'appui d'un grand nombre d'enseignants partout au pays à cet égard. Un défi d'envergure qui découle des données recueillies concerne les mesures à prendre pour rehausser le niveau des pratiques inclusives des personnes LGBTQ afin qu'il corresponde au niveau d'appui à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Qu'est-ce qui retient les éducatrices et éducateurs d'agir en fonction de leurs valeurs d'inclusion des personnes LGBTQ et comment pouvons-nous les soutenir dans leurs efforts?

Dans leur description des initiatives d'inclusion des personnes LGBTQ à l'école, les médias tendent à représenter un conflit entre la foi ou la religion et ce type d'inclusion, comme s'il s'agissait de deux forces toujours en opposition. Les autorités scolaires et les législateurs ont besoin d'être informés qu'il existe un fort appui chez les enseignantes et enseignants canadiens à l'égard de l'inclusion des personnes LGBTQ, y compris chez ceux des écoles catholiques. Des enseignantes et enseignants de partout au pays ont exprimé dans le cadre du projet *Chaque prof* qu'ils sont prêts à embrasser l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Ils l'appuient, ils sont à l'aise de la mettre en œuvre et ils sont conscients de sa nécessité. Mais la crainte d'un manque de soutien et le manque de formation pour bien y arriver les empêchent de passer à l'action. Le projet *Chaque prof* nous apprend que pour la plupart des enseignants, ce sont le manque de formation et la crainte de réactions négatives qui les empêchent de faire leur travail, et non, comme on le suppose souvent, leurs croyances religieuses ou un conflit moral. Au cours des dernières années, on a constaté que de grands progrès ont été réalisés dans beaucoup d'écoles partout au pays, des grandes métropoles aux petites localités éloignées, mais un nombre encore plus grand d'écoles n'ont même pas encore commencé à réfléchir au fait que des élèves et du personnel LGBTQ sont exclus d'une participation sécuritaire et significative à la vie quotidienne de l'école.

L'immobilisme quant à cette question laisse beaucoup trop de jeunes captifs de climats scolaires hostiles, allant des milieux démoralisants aux milieux qui entraînent la mort, comme l'a montré le *Sondage sur le climat national sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes*. Les recommandations qui suivent découlent des constatations du projet *Chaque prof*. Elles traitent du travail qu'il reste à accomplir pour dissiper les craintes des éducatrices et éducateurs et pour renforcer les capacités du système indispensables afin que toutes les écoles canadiennes deviennent des milieux inclusifs et sécuritaires pour tous les élèves.

RECOMMANDATIONS

RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DU GOUVERNEMENT ET DES CONSEILS SCOLAIRES :

1. **Par le biais d'une communication claire et efficace, donner aux enseignants et aux conseillers l'assurance que tous les niveaux du système d'éducation appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ**, et ce, depuis les directions d'écoles jusqu'à l'administration des conseils scolaires et au ministère de l'Éducation. Les résultats montrent que les participants ne sont pas du tout certains de pouvoir compter sur l'appui des dirigeants du système d'éducation

en cas de plainte et beaucoup d'entre eux sont loin d'être persuadés qu'ils en recevraient. Il est particulièrement important de fournir de l'appui aux enseignantes et enseignants qui prennent l'initiative d'inclure du contenu inclusif des personnes LGBTQ dans leur enseignement.

2. **Élaborer des lois et, au niveau du conseil scolaire, des politiques qui abordent à la fois les questions de la pleine inclusion et de la sécurité personnelle.** Nous avons constaté que le corps enseignant appuie fortement l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et qu'il considère que la sécurité du milieu scolaire exige une pleine inclusion de tous à la vie de l'école. Un certain nombre de provinces (Alberta, Manitoba, Ontario) ont adopté des lois qui obligent les écoles à établir une AGH si les élèves ou les enseignants en font la demande. Nous recommandons que toutes les provinces et tous les territoires modifient leur loi sur l'éducation pour y ajouter des exigences en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ qui vont au-delà des AGH et des politiques anti-harcèlement et qui visent toutes les écoles financées par les fonds publics.
3. **Créer des contenus curriculaires inclusifs des personnes LGBTQ et**

appropriés à chacun des niveaux scolaires et fournir au corps enseignant l'appui nécessaire pour les mettre en œuvre. Rendre ce contenu obligatoire.

4. **Élaborer et mettre en œuvre des politiques d'intervention pour réagir aux cas d'enseignants et d'enseignantes qui contribuent à l'hostilité du climat scolaire par une représentation inexacte et méprisante des personnes LGBTQ en public ou au cours d'interactions avec les élèves.** Ces politiques devraient formuler de façon détaillée les mesures disciplinaires auxquelles s'exposent les personnes qui font de telles remarques.
5. **Fournir des ressources pédagogiques pour tous les niveaux, de la maternelle à la 12^e année.** Les enseignantes et enseignants soulignent que le manque de connaissances et de ressources nuit à la mise en œuvre de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ. Les éditeurs, les conseils scolaires, les groupes de défense des personnes LGBTQ (Gay Lesbian Straight Education Network, Human Rights Campaign, Fonds Égale Canada pour les droits de la personne, Pride Education Network) et les associations professionnelles ou syndicales d'enseignants ont créé

et publié un très grand nombre de ressources, mais nos résultats montrent que beaucoup d'enseignants ne les connaissent pas.

- 6. Fournir du développement professionnel sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ en prêtant une attention particulière à la situation des élèves transgenres dans tous les aspects de ce développement professionnel.** L'enquête sur le climat scolaire menée auprès des élèves a montré que les élèves transgenres risquaient davantage que les élèves LGB de subir du harcèlement et de ne pas se sentir en sécurité à l'école; le sondage mené dans le cadre du projet *Chaque prof* montre que la plupart des enseignantes et enseignants estiment que le milieu scolaire n'est pas sécuritaire pour les élèves transgenres.
- 7. Élaborer des lois et, au niveau du conseil scolaire, des politiques qui obligent toutes les écoles financées par des fonds publics à mettre sur pied une alliance gais-hétéros (ou un groupe équivalent) si les élèves en font la demande et leur fournir des ressources dans une mesure équivalente à celle des autres clubs d'élèves.** Si aucun membre du personnel n'est en mesure d'animer ce groupe, il faudrait veiller à offrir

du développement professionnel à certains membres du personnel ou à tous, afin de développer cette capacité au sein de l'organisation.

RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DES ADMINISTRATIONS SCOLAIRES :

- 1. Faire en sorte que le corps enseignant, les conseillers et les gestionnaires connaissent la législation actuelle et les politiques établies au niveau du conseil scolaire, et qu'ils reçoivent de la formation et des explications en profondeur sur celles-ci.**
- 2. Aider les élèves à établir une alliance gais-hétéros dans leur école.**
- 3. Faire usage d'un langage inclusif pour transmettre l'idée que les membres du personnel et les familles LGBTQ sont bien accueillis** et les intégrer sans discrimination à la vie de l'école.
- 4. Créer des occasions de développement professionnel sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ** et particulièrement sur la diversité de genre et la façon d'appuyer les élèves en transition de genre.
- 5. Rendre visible l'appui aux personnes LGBTQ** par la présentation d'information (babillards, livres de la

bibliothèque, activités à thème), de ressources (livres, affiches, dépliants, brochures) et de politiques, et en veillant à leur mise à jour.

- 6. Fournir aux enseignants des occasions de discussion.** Bien que les connaissances et les ressources soient importantes, il est tout aussi important que les enseignantes et enseignants puissent exprimer toute crainte ou appréhension qu'ils pourraient avoir, qu'ils puissent surmonter l'isolement qu'ils ressentent et puiser du courage du fait de savoir que leurs collègues appuient l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et qu'ils bénéficieraient de leur appui en cas de plaintes à cet égard.
- 7. Appuyer clairement les pratiques inclusives des personnes LGBTQ, y compris le développement professionnel et les ressources.**

RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES OU SYNDICALES D'ENSEIGNANTS :

Les associations professionnelles ou syndicales d'enseignants représentent un vaste réseau national qui possède la capacité professionnelle de mobiliser l'appui à l'inclusion des personnes LGBTQ qui existe chez les enseignants et enseignantes du

Canada, de fournir du développement professionnel pour accroître cet appui et de travailler avec leurs membres pour appuyer les initiatives d'inclusion provenant des diverses instances du système scolaire et du gouvernement.

- 1. Travailler activement avec les ministères de l'Éducation pour créer et mettre en œuvre des lois et règlements efficaces pour appuyer l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.** Les membres des associations syndicales et professionnelles ont exprimé clairement qu'ils appuient ce travail, mais qu'ils ont besoin que l'on fasse preuve d'un leadership solide à tous les niveaux du système d'éducation.
- 2. Soutenir activement les conseils scolaires pour créer et mettre en œuvre des politiques efficaces à l'appui de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.**
- 3. Sensibiliser de façon efficace les divers intervenants afin de confirmer et de clarifier leur appui (ou les limites de cet appui) aux membres qui font ce travail et aux éducatrices et éducateurs LGBTQ en particulier.** Nous avons constaté que même dans les provinces où les associations professionnelles ou syndicales d'enseignants font preuve d'un très grand soutien, la confiance

des répondants à l'égard de cet appui se situait autour de 70 %.

4. **Élaborer et mettre en œuvre des plans d'intervention pour réagir aux cas d'enseignantes et d'enseignants qui contribuent à l'hostilité du climat scolaire envers les élèves et le personnel LGBTQ.**
5. **Mettre sur pied une AGH ou un groupe équivalent pour leurs membres.**

RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DES RESPONSABLES DES PROGRAMMES DE FORMATION À LA PROFESSION ENSEIGNANTE :

1. **Faire en sorte que les étudiantes et étudiants aient accès à des cours intégrant du contenu LGBTQ** tout au long de leurs études dans le cadre du baccalauréat en éducation.
2. **Proposer, au niveau du post-baccalauréat et des cycles supérieurs, des cours sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ afin que puissent en bénéficier les éducatrices et éducateurs déjà en poste dans le système d'éducation.**
3. **Fournir au corps professoral et aux personnes chargées de la supervision des stages des occasions d'apprendre comment**

inclure du contenu LGBTQ dans les cours et les expériences de stage et de discuter de la façon d'y arriver.

4. **Collaborer avec les ministères, les conseils scolaires et les associations syndicales et professionnelles d'enseignants et d'enseignantes afin que les normes provinciales et territoriales en matière de programme d'études incluent la diversité sexuelle et de genre à tous les niveaux et dans toutes les matières.**
5. **Manifester du leadership et servir d'exemples aux conseils scolaires et aux collectivités en appuyant publiquement l'éducation inclusive des personnes LGBTQ et toute nouvelle mesure législative à ce sujet.**
6. **Mettre sur pied une AGH pour les étudiantes et étudiants en éducation.**

RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DE TOUS LES EMPLOYEURS AU SEIN DU SYSTÈME D'ÉDUCATION :

1. **Accroître la capacité du système en soulignant que l'expertise en matière d'éducation inclusive des personnes LGBTQ constitue un atout chez les candidats à des postes d'enseignement et d'administration scolaire,** et encourager activement les personnes possédant cette expertise à postuler.
2. **Inclure les personnes LGBTQ dans la liste des personnes faisant partie des groupes encouragés à postuler.**

Cette mesure se traduit par l'ajout de « personnes LGBTQ » aux femmes et aux personnes de minorités visibles dans les annonces de poste au sein du système scolaire. Il est important que les élèves LGBTQ aient des modèles d'adultes LGBTQ qui réussissent et qui sont respectés, et que les autres élèves puissent constater qu'on peut réussir et être respecté tout en étant LGBTQ. Nos résultats montrent qu'en général, les enseignantes et enseignants LGBTQ n'ont pas divulgué leur identité aux autorités scolaires au moment de leur embauche et qu'ils l'ont fait par la suite seulement auprès d'un petit nombre de collègues et de gestionnaires en qui ils avaient confiance.

3. **Fournir officiellement de l'appui à tous les niveaux au droit de l'enseignant ou de l'enseignante de s'identifier comme LGBTQ** au travail afin qu'il ou elle devienne un modèle pour les élèves LGBTQ et qu'il ou elle puisse sensibiliser et informer les autres élèves ainsi que ses collègues. Les participantes et participants LGBTQ rapportent qu'ils ne connaissent que quelques personnes LGBTQ à leur école. Cette situation laisse entendre que les personnes LGBTQ ne sont pas bien accueillies à l'école.
4. **Faire en sorte que les membres du personnel LGBTQ sont traités également à tous les égards.** Par exemple, accorder les mêmes droits aux avantages sociaux aux conjoints LGBTQ que ceux dont bénéficient les autres employés.

RECOMMANDATIONS À L'INTENTION DES ORGANISMES RELIGIEUX :

1. **Repenser l'idée communément admise selon laquelle l'inclusion des personnes LGBTQ est une lutte entre la foi et les droits LGBTQ.** Beaucoup d'enseignantes et enseignants qui s'identifient à une religion ou à une confession religieuse particulière, y compris beaucoup d'enseignants conservateurs sur le plan religieux, soutiennent non seulement

l'éducation inclusive des personnes LGBTQ, mais la mettent aussi en œuvre. Beaucoup d'autres voudraient faire de même.

- 2. Susciter des occasions où les enseignantes et enseignants qui s'opposent à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ pour des motifs religieux peuvent prendre conscience que les élèves LGBTQ ont aussi le droit de recevoir une éducation inclusive et se sentir en sécurité à l'école.** Le fait que les droits LGBTQ entrent parfois en conflit avec les droits religieux n'a pas pour effet d'abolir le droit de ces enseignants de continuer à croire que les relations entre personnes du même sexe et la diversité sexuelle sont répréhensibles, mais il n'a pas non plus pour effet d'éteindre les droits des élèves LGBTQ à la sécurité, au respect et à l'inclusion à l'école.

- 3. Encourager les intervenants religieux et autres personnes croyantes à faire part plus ouvertement de leur appui à l'éducation inclusive des personnes LGBTQ.**

- 4. Appuyer à tous les niveaux les initiatives du corps enseignant en vue de la mise en œuvre de l'éducation inclusive des personnes LGBTQ à la fois dans les écoles laïques et dans les écoles religieuses financées par les fonds publics.**

[RÉFÉRENCES]

- Angus Reid (2010). *Same-sex relations: Canadians and Britons are more open on same- sex relations than Americans* [Data file], [En ligne], [http://angusreidglobal.com/wp-content/uploads/2010/07/2010.07.26_SameSex.pdf].
- Canada (2013). *Immigration and ethnic diversity in Canada*, Canada National Household Survey, 2011, Ottawa, Statistics Canada. [En ligne]. [www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.pdf] (Consulté le 5 mai 2015).
- Canadian Teacher Magazine* (2014). Demographics, [En ligne], [www.canadianteachermagazine.com/ads/CTM-AdKit-2014.pdf]. (Consulté le 28 mai 2015).
- Chambre de commerce gaie du Québec (CCGQ), *Lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre en milieu de travail*, 2013. [En ligne], [<http://cclgbtq.org/wp-content/uploads/2015/02/Lexique-LGBT.pdf>]
- Duncan, M. L., et Kemmelmeier, M. (2012). Attitudes toward same-sex marriage: An essentialist approach, *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 12(1), 377-399.
- Gilmour, H. (2014). Positive mental health and mental illness, *Health Reports*, 25, 3-9.
- Harris Interactive and GLSEN (2005). *From teasing to torment: School climate in America, a survey of students and teachers*, New York, GLSEN.
- Herek, G. M., et Capitanio, J. P. (1996). "Some of my best friends:" Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexual attitudes toward gay men and lesbians, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 412-424.
- Hoy, W.K., et Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools, *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.

- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life, *Journal of Health and Social Research*, 43, 207-222.
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions, *Gender and Education*, 20(6), 555-570.
- Meyer, E. J., Taylor, C., et Peter, T. (2014). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD) inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators, *Journal of Sex Education*, 15(3), 221-234.
- Morrison, M. A., et Morrison, T. G. (2011). Sexual orientation bias toward gay men and lesbian women: Modern homonegative attitudes and their associations with discriminatory behavioural intentions, *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 2573-2599.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., et Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment, *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Ontario Human Rights Commission. (2005), *Policy and Guidelines on Race and Racial Discrimination*. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press.
- Peter, T., Roberts, L. W., et Dengate, J. (2011). Flourishing in life: An empirical test of the dual continua model of mental health and mental illness among Canadian university students, *International Journal of Mental Health Promotion*, 13(1), 13-22.
- Schneider, M. S., et Dimito, A. (2008). Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, transgender issues in the schools: The experience in Ontario, Canada, *Journal of LGBTQ Youth*, 5(4), 49-71.
- Short, D. (2013). *Don't be so gay! Queers, bullying, and making schools safe*, Vancouver, UBC Press.

Taylor, C. et Peter T., et McMinn, T. L., Paquin, S., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., & Schachter, K. (coll.) (2011). *Every class in every school: The First National Climate Survey on Homophobia in Canadian Schools: Final Report*, Toronto, : Egale Canada Human Rights Trust. Peut être consulté à : egale.ca.

Taylor, C., Peter, T., Meyer, E., Ristock, J., Short, D., & Campbell, C. (À paraître). Conflicting beliefs, perceptions and practices: Findings from the Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canadian Shools, *Journal of LGBT Youth*, Special Issue on "International Perspectives on Homophobic and Transphobic Bullying In Schools". doi : 10.1080/19361653.2015.1087929.

LOIS ET POLITIQUES

Alberta (2009). *Education Act*, A.B.Q.B., c.E-0.3 (QL). [Le projet de loi n° 44 de l'Alberta visant à modifier l'Alberta's *Human Rights Act* a été adopté le 1^{er} juin 2010 et est entré en vigueur le 1^{er} septembre 2010. La loi a été abrogée le 18 mars 2015. Par la suite, le projet de loi n° 10 de l'Alberta, *Act to Amend the Alberta Bill of Rights to Protect Our Children*, est entré en vigueur le 1^{er} juin 2015.]

- ⇒ Le projet de loi n° 44 peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.assembly.ab.ca/ISYS/LADDAR_files/docs/bills/bill/legislature_27/session_2/20090210_bill-044.pdf.
- ⇒ Le projet de loi n° 10 peut être consulté à : http://www.assembly.ab.ca/ISYS/LADDAR_files/docs/bills/bill/legislature_28/session_3/20141117_bill-010.pdf.

Manitoba (2013). *Loi sur les écoles publiques*, c. P250 de la C.P.L.M., par. 41(1.8)(a),(b) (QL). Le projet de loi n° 18, *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (milieux scolaires favorisant la sécurité et l'inclusivité)* a été adopté le 13 septembre 2013 et est entré en vigueur le 10 octobre 2013. On peut consulter le projet de loi à : <https://web2.gov.mb.ca/bills/40-2/b018f.php>.

Ontario, *Loi sur l'éducation*, L.R.O. 1990, c. E.2, art. 265 (QL). [Le projet de loi n° 13, *Loi de 2012 pour des écoles tolérantes* a été présenté en première lecture le 30 novembre 2011 et a été intégré à la *Loi sur l'éducation* le 10 juin 2012.] On peut consulter le projet de loi n° 13 à : http://ontla.on.ca/web/bills/bills_detail.do?locale=fr&BillID=2549.

Québec, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3, s. 169.1(1)(a.1) (QL). [Le projet de loi n° 56, *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* a été présenté le 15 février 2012, adopté le 12 juin 2012 et sanctionné le 15 juin 2012.] On peut consulter le projet de loi n° 56 à : <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-56-39-2.html>.

Vancouver School Board. (2014a). *ACB: Sexual Orientation and Gender Identities*. Vancouver, Vancouver School Board. [En ligne] <https://www.vsb.bc.ca/district-policy/acb-sexual-orientation-and-gender-identities>

Vancouver School Board. (2014b). *ACB Regulation 1: Sexual Orientation and Gender Identities*. Vancouver, Vancouver School Board. [En ligne] <https://www.vsb.bc.ca/district-policy/acb-r-1-sexual-orientation-and-gender-identities>

