

Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ



RAPPORT FINAL



Catherine Taylor, Université de Winnipeg
Tracey Peter, Université du Manitoba
Tamara Edkins, Université du Manitoba
Christopher Campbell, Université de Winnipeg
Gilbert Émond, Université Concordia
Elizabeth Saewyc, Université de la Colombie-Britannique

Inventaire national des interventions des commissions scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ

RAPPORT FINAL

Catherine Taylor, Université de Winnipeg

Tracey Peter, Université du Manitoba

Tamara Edkins, Université du Manitoba

Christopher Campbell, Université de Winnipeg

Gilbert Émond, Université Concordia

Elizabeth Saewyc, Université de la Colombie-Britannique



Stigma and Resilience
Among Vulnerable
Youth Centre



ÉQUIPE DE RECHERCHE

Chercheurs

Catherine Taylor

Chercheuse principale
Université de Winnipeg

Tracey Peter

Analyste principale
Université du Manitoba

Ryan Dyck

Egale Canada

Gilbert Émond

Université Concordia

Jacqueline Gahagan

Université Dalhousie

André Grace

Université de l'Alberta

Helen Kennedy

Egale Canada

Barbara Ravel

Université Laurentienne

Hilary Rose

Université Concordia

Elizabeth Saewyc

Université de la Colombie-Britannique

Annie Smith

McCreary Centre Society

Robb Travers

Université Wilfrid Laurier

Kristopher Wells

Université de l'Alberta

Équipe de recherche et stagiaires

Christopher Campbell

Coordinateur de projet
Université de Winnipeg

Sarah Dobson

Université de la Colombie-Britannique

Christopher Drozda

Université de la Colombie-Britannique

Tamara Edkins

Université du Manitoba

Hélène Frohard-Dourlent

Université de la Colombie-Britannique

Kirk Furlotte

Université Dalhousie

Alexandra Hill-Mann

Université Dalhousie

Rodney Hunt

Université Simon Fraser

B. Bea Miller

Université de la Colombie-Britannique

Stephanie Martin

Compositeur-typographe
McCreary Centre Society

Organismes éducatifs nationaux, provinciaux et territoriaux qui ont recommandé cette étude et ont encouragé la participation :

Alberta School Boards Association
Alberta Teachers' Association
Association of Administrators of English Schools of Quebec
Association of Nova Scotia Educational Administrators
Association of Yukon School Administrators
British Columbia Principals & Vice Principals Associations
British Columbia School Superintendents Association
British Columbia School Trustees' Association
British Columbia Teachers' Federation
Association canadienne des administrateurs scolaires
Canadian Association of Principals
Fédération canadienne des associations foyer-école
Association canadienne des commissions/ conseils scolaires
Fédération canadienne des enseignantes et enseignants
College of Alberta School Superintendents
Edmonton Public School Board
Fédération des enseignantes et enseignants de l'élémentaire de l'Ontario
Institute for Sexual Minority Studies and Services (iSMSS, UAlberta)
Manitoba Association of Parent Councils
Manitoba Association of School Superintendents
Ministère de l'Enseignement postsecondaire et de la Formation
Manitoba School Boards' Association
Manitoba Teachers' Society
New Brunswick Teachers' Association
Newfoundland & Labrador Federation of School Council
Newfoundland and Labrador Teachers' Association
Northwest Territories Teachers' Association
Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse
Nova Scotia Federation of Home and School Association
Nova Scotia Teachers Union
Nunavut Teachers' Association
Ontario Catholic Supervisory Officer's Association
Ontario English Catholic Teachers Association
Ontario Federation of Home and School Associations
Fédération des enseignantes- enseignants des écoles secondaires de l'Ontario
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
PFLAG Canada
Prince Edward Island Teachers' Federation
Public School Boards Association of Alberta
Fédération québécoise des associations foyer-école
Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec
Saskatchewan Teachers' Federation
Tables nationales de lutte à l'homophobie en éducation (Québec)
Faculté de l'éducation, Université de l'Alberta
Faculté de l'éducation, Université de Calgary
The Society for Safe and Caring Schools and Communities
Yukon Teachers' Association

Cette étude a été financée par la bourse n° MOP119472 des Instituts de recherche en santé du Canada : Institut de la santé des femmes et des hommes, et Institut de la santé publique et des populations (Elizabeth Saewyc, chercheuse principale).

L'étude a été approuvée par les comités d'éthique de la recherche de l'Université de Winnipeg (Certificat HE00432 (2-2-1)), de l'Université Concordia (30001895), de l'Université Dalhousie (2013-3027), de l'Université Laurentienne (2013-05-04) et de l'Université de la Colombie-Britannique (H13-01026).

Citation suggérée :

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

© 2016 sous licence de Creative Commons 2.0 ND NC.

Voir : <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>



Table des matières

Résumé	6
Objectif et contexte.....	9
Termes	10
Documentation de recherche.....	11
Méthodes d'étude	15
Recrutement de participants.....	15
Instrument	15
Échantillon.....	16
Analyses.....	18
Limites.....	18
Résultats	19
Politiques d'éducation inclusives des questions LGBTQ	19
Politiques avec des composantes multiples	22
Québec/Reste du Canada	23
Politiques d'éducation inclusives génériques sans attention particulière à l'inclusion LGBTQ ...	24
Comparaison des résultats des politiques génériques et des politiques LGBTQ.....	25
Liberté d'expression du genre et identité transgenre	26
Harcèlement basé sur l'identité transgenre ou transsexuelle	27
Soutien pour les élèves transsexuels en transition	27
Présence d'AGH	27
Programme scolaire inclusif des questions LGBTQ	30
Politique soutenant les contenus/thématiques LGBTQ en classe	31
Évènements contre l'homophobie et pour l'inclusion LGBTQ.....	33
Politiques d'emploi.....	35
Ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ pour la formation du personnel	37
Ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ destinées aux élèves.....	40
Conclusions et recommandations	43
Références.....	46



Résumé

L'Inventaire national des interventions des conseils scolaires pour soutenir le bien-être des élèves LGBTQ (lesbienne, gai/homosexuel, bisexuel, transgenre, altersexuel) était l'un des cinq domaines de recherche dans un vaste projet financé par une bourse de 2 millions \$ des Instituts de recherche en santé, et dirigé par Elizabeth Saewyc de l'Université de la Colombie-Britannique, « Reducing stigma, promoting resilience: Population health interventions for LGBTQ youth » (Réduire la stigmatisation, promouvoir la résilience : Interventions en santé des populations de jeunes LGBTQ). Tous les directeurs généraux des commissions scolaires des écoles du système public en français et en anglais ont été invités à remplir un questionnaire leur posant des questions sur une gamme d'interventions possibles pour soutenir les élèves LGBTQ : les politiques d'inclusion des jeunes LGBTQ, les procédures de harcèlement LGBTQ et génériques, le contenu du cours, l'Alliance gai-hétéro (AGH), les événements génériques et LGBTQ, la formation professionnelle et les ressources pédagogiques.

La réponse a été importante, à 36 % (200 administrateurs scolaires de 141 commissions scolaires) et est représentative des 394 commissions scolaires canadiennes comprenant le rural/urbain, régional, français/anglais et laïque/catholique, ce qui nous permet d'élaborer un inventaire détaillé des interventions de système et d'identifier des modèles. Nous étions particulièrement intéressés par le résultat que les directeurs associaient à chaque intervention, afin de comprendre les alignements et les disparités existantes en travaillant sur un plus grand projet pour identifier les résultats réellement réalisés ou réalisables par des interventions particulières. (Par exemple, les AGH ont été largement adoptées comme méthode simple et peu coûteuse de s'occuper du bien-être des élèves LGBTQ. Nous sommes curieux de savoir ce que les directeurs pensent des résultats obtenus grâce à l'AGH et si l'AGH peut donner les résultats attendus). Pour ce faire, nous avons posé des questions sur divers aspects du sujet comme le comportement à risque réduit, un soutien accru du personnel et des élèves, et un harcèlement réduit.

Voici quelques résultats importants :

- **Résultats.** Dans l'ensemble, les répondants étaient un peu moins enclins à espérer ou percevoir des résultats qui sont plus difficiles à mesurer. Par exemple : la santé mentale, l'estime de soi, l'attachement à l'école, mais aussi les résultats scolaires.
- **Comportements à risque.** Les répondants étaient toujours beaucoup moins enclins à associer des comportements à risque réduit par rapport aux autres résultats.
- **Politique LGBTQ et générique.** Dans l'ensemble, les administrateurs étaient beaucoup moins susceptibles d'associer des politiques génériques que des politiques inclusives LGBTQ avec des résultats positifs pour les étudiants LGBTQ. Ils étaient beaucoup plus susceptibles de déclarer que les politiques génériques avaient été soigneusement appliquées pendant les premières années et les années intermédiaires.
- Les politiques à **multiples** composantes et à une seule composante. Un nombre limité de commissions s'était occupé du bien-être des élèves LGBTQ en s'appuyant sur des politiques à plusieurs composantes, mais de nombreuses commissions scolaires ont rapporté avoir recours à des politiques à une seule composante, le plus souvent le harcèlement.
- **Expression du genre et identité transgenre.** Les commissions rapportaient beaucoup moins de politiques transgenres que de politiques LGBTQ.
- **Alliance Gai-Hétéro (AGH).** Il est remarquable, compte tenu de l'accent mis sur les lois provinciales (Ontario et Manitoba) relatives à la création d'AGH, que les administrateurs aient été un peu moins enclins à associer l'AGH à la réduction du harcèlement des élèves LGBTQ qu'à associer la politique d'inclusion des élèves LGBTQ à de tels résultats.
- **Urbain et rural.** En général, les commissions scolaires urbaines étaient plus enclines à organiser des interventions LGBTQ que les rurales.
- **Régional.** En général, l'Alberta et le Québec avaient moins de chance d'organiser des interventions LGBTQ que les autres régions du Canada. La C.-B., l'Ontario et les provinces de l'Atlantique avaient le plus de ressources LGBTQ.

- **Niveau scolaire.** De nombreuses commissions ont organisé des interventions LGBTQ au niveau primaire et moyen, mais moins qu'au niveau secondaire.
- **Clubs catholiques.** Neuf commissions scolaires ont indiqué qu'elles avaient des « Clubs du respect des différences » (Respecting Differences Clubs, le nom requis par la Ontario Catholic School Trustees' Association) plutôt que des AGH. Nous ne savons pas à quel point ces clubs suivent la doctrine catholique.
- **Objections religieuses.** Il est notable que très peu de commissions (n = <5) aient signalé une opposition personnelle ou communautaire pour des motifs religieux comme raisons pour ne pas organiser une intervention.
- **Pas de harcèlement, pas de problème.** Un petit nombre de répondants ont affirmé qu'il n'y avait aucun harcèlement de nature homophobe dans leur commission scolaire ou que cette politique générique traitait adéquatement le problème. Nous ne savons pas si leur confiance est le résultat de taux réellement inférieurs de harcèlement homophobe dans leurs commissions ou de réponses efficaces au harcèlement homophobe.
- **Programme scolaire.** Un tiers des répondants ont indiqué qu'ils avaient un programme LGBTQ, et, parmi eux, 93 % ont indiqué qu'ils l'avaient du niveau maternel au niveau moyen.
- **Politiques de l'emploi.** La plupart des commissions scolaires disposaient de protection professionnelle LGBTQ, mais une minorité d'entre elles ont indiqué que les enseignants sont ouverts avec les étudiants sur le fait d'être LGBTQ. Les répondants étaient beaucoup moins susceptibles d'associer la protection professionnelle LGBTQ pour le personnel LGBTQ avec des résultats positifs pour les étudiants qu'ils ne l'étaient à associer d'autres interventions avec de tels résultats. Ceci est remarquable étant donné que l'importance de la politique de l'exemple aide les élèves marginalisés et est bien établie dans le système scolaire.

Ce rapport aborde les résultats quantitatifs de l'Inventaire national et propose des recommandations pour des interventions de système et des recherches futures. Des analyses plus poussées en combinaison avec des données qualitatives fournies par les administrateurs fourniront des informations sur des sujets d'intérêt, comme ceux décrits ci-dessus et nous travaillerons ensemble pour identifier les interventions du système scolaire qui favoriseront la sécurité et le bien-être des étudiants LGBTQ.



Objectif et contexte

L'étude de l'Inventaire national est l'un des cinq domaines de recherche dans le plus grand projet financé par des instituts de recherche en santé du Canada, « Réduire la stigmatisation, promouvoir la résilience : Interventions en santé des populations de jeunes LGBTQ ».

L'Inventaire national a été entrepris afin d'élaborer un tableau détaillé des formes et de l'étendue des interventions de système scolaire dans le but de soutenir le bien-être des élèves homosexuels et lesbiens, bisexuels, transgenres, bispirituels, altersexuels et en questionnement (LGBTQ) dans les commissions scolaires dans tout le pays. L'étude visait aussi à mieux comprendre la façon dont les autorités des conseils scolaires associent certaines interventions à certains résultats, afin que nous puissions choisir les rapports intervention/résultat qu'il serait important de tester dans les autres phases du plus grand projet. Ces phases impliquent une évaluation systématique des résultats des interventions grâce aux analyses des données de santé de la population disponible pour les commissions ou régions où les mesures décrites ont été largement mises en œuvre, et par des évaluations des interventions sur le terrain et par des études de cas.

En comparant les opinions des commissions scolaires sur les résultats des interventions (harcèlement réduit grâce à la mise en œuvre de l'Alliance Gai-Hétéro [AGH]) avec des résultats prouvés de réelles interventions (par exemple : suicidalité réduite) identifiés au moyen d'analyse de données de santé de la population et d'évaluations de programmes sur le terrain, notre espoir est que la plus grande étude contribuera à des prises de décisions en milieu scolaire fondées sur des preuves concernant les interventions à mettre en œuvre pour le bien-être des étudiants LGBTQ.

Termes

Niveau primaire, moyen, secondaire : Le classement et la nomenclature des niveaux scolaires varient au Canada et selon les commissions scolaires. Pour cette étude, nous utilisons les termes « primaire » pour décrire les niveaux de la maternelle à la 4^e année, « moyen » de la 5^e à la 8^e et « secondaire » de la 9^e à la 12^e (9^e à 11^e au Québec où les étudiants vont au CÉGEP après la 11^e). Une seule question emploie le terme « élémentaire » pour le niveau primaire et moyen se distinguant ainsi du niveau secondaire.

Alliance Gai-Hétéro : Un club étudiant établi pour offrir un espace sûr où les élèves LGBTQ et leurs alliés puissent se réunir, normalement avec un ou deux animateurs du personnel. La législation en Alberta, Ontario et au Manitoba exige que les directeurs d'écoles publiques permettent aux élèves d'organiser de tels clubs. Ils sont parfois connus sous d'autres noms comme le Club Arc-en-ciel ou le Club du respect des différences.

LGBTQ : Un terme générique pour désigner les minorités sexuelles et de genre comme lesbienne, homosexuel, bisexuel, transgenre, transsexuel, bispirituel et altersexuel. Les autres identités comme le genre intersexuel et asexué sont souvent compris dans la dénomination LGBTQ.

Éducation inclusive des questions LGBTQ : Les efforts pédagogiques, scolaires et programmatiques pour intégrer les étudiants LGBTQ à la vie scolaire.

Administrateur scolaire : Terme désignant le chef ou le directeur d'une commission scolaire et « administrateur scolaire » ou « administrateur en chef » dans certaines commissions ou « directeur, directrice » dans d'autres. Le terme employé dans le présent rapport est celui d'administrateur scolaire ou d'administrateur.

Transition : Le terme désigne le processus de transition permettant de devenir un « autre » sexe ou genre, soit se présentant comme garçon quand on a été connu comme fille ou vice versa. La transition peut, ou non, impliquer une procédure médicale d'alignement sexuel comme le traitement hormonal ou la chirurgie.



Documentation de recherche

Les efforts de système scolaire pour prévenir ou réduire l'homophobie grâce aux diverses interventions sont bien documentés dans ce domaine de recherche. Alors que les chercheurs ont porté leurs revendications de différentes manières, il est clair que la recherche sur les jeunes de minorités sexuelles doit dépasser le catalogue des facteurs de risque et se concentrer sur les facteurs de protection qui augmentent la résilience (Russell, 2005). En d'autres termes, la recherche visant à évaluer les impacts et résultats des différentes interventions pour améliorer la résilience des jeunes LGBTQ, transformer le climat scolaire, et accroître la sécurité et le bien-être des jeunes LGBTQ dans les écoles est essentielle pour faciliter la création d'un climat scolaire favorable aux jeunes LGBTQ. Dans nos recherches, nous nous concentrons sur quatre éléments principaux identifiés par les recherches comme contribuant à un climat de fort soutien scolaire aux élèves LGBTQ : les politiques contre le harcèlement homophobe et pour l'inclusion des jeunes LGBTQ; la présence des clubs de l'Alliance Gai-Hétéro (AGH); et les programmes scolaires favorisant l'inclusion des thématiques LGBTQ pour soutenir les pratiques d'enseignement inclusives.

Les politiques anti-harcèlement sont une des interventions les plus couramment reconnues au niveau de l'administration. Hansen (2007) souligne que l'établissement de politiques officielles au sein des écoles qui interdisent manifestement et explicitement le harcèlement homophobe est un élément essentiel de presque toutes les ressources sur la création d'une atmosphère scolaire soutenant les étudiants LGBTQ (voir aussi Russell et autres, 2010; Szalacha, 2003). Toutefois, Hansen fait remarquer que ces politiques seules ne suffisent pas à provoquer un changement et créer un milieu favorable aux étudiants LGBTQ. Les politiques doivent également avoir le soutien de l'administration et être médiatisées (bien connues) au sein de la communauté scolaire afin de créer un mandat institutionnel clair. De plus, Russell (2011) soutient que les politiques inclusives anti-harcèlement et anti-discrimination spécifiques aux étudiants LGBTQ donnent une base aux autres formes de politiques scolaires de sécurité, des pratiques et des programmes. Ces politiques permettent l'édification des autres composantes. Ces politiques offrent un contexte institutionnel qui soutient l'inclusion scolaire des étudiants LGBTQ et qui donne un appui institutionnel aux administrateurs, enseignants, et au personnel pour s'engager dans des pratiques d'inclusion des étudiants LGBTQ (Russell, 2011). Le réel contenu des politiques peut différer, partant d'une focalisation sur les mesures anti-discrimination ou anti-harcèlement pour aller vers des composantes plus préventives comme les programmes scolaires, les clubs des élèves (AGH), et la formation du personnel ou formation professionnelle (voir Walton, 2004), bien que les effets positifs des politiques sur le ressenti des jeunes étudiants LGBTQ soient bien documentés (exemple : Taylor & Peter et autres, 2011; Kosciw, Diaz, & Greytak, 2008).

Formant la base de la législation canadienne récente (en Ontario, Manitoba et plus récemment en Alberta) et étant l'une des interventions les plus simples à mettre en œuvre, les Alliances d'élèves Gai-Hétéro (AGH) donnent une protection efficace aux jeunes LGBTQ, offrant un facteur de protection psychologique, social et physique (par exemple, voir Black, Feodal, & Gonzalez, 2012). Toutefois, il est à noter que toutes les AGH ne sont pas identiques (Asakura, 2010; Fetner et autres, 2012; Poteat et autres, 2015a), et il n'est pas toujours clair de savoir quelles caractéristiques amènent à un résultat positif. Comme Fetner et autres (2012) le soutiennent, tandis que les AGH servent de facteurs de protection aux élèves LGBTQ, chaque AGH développe son propre caractère, s'inspirant du contexte de l'école et de la communauté, de l'ouverture à l'adhésion et de l'engagement du groupe dans les activités ou le militantisme au sein de leur école ou de la communauté au sens large. Cette non-homogénéité relative à la sécurité offerte par « l'espace protégé » d'une AGH a donné lieu à de nombreuses recherches qui cataloguent les résultats des espaces AGH : un sens de la sécurité accru (Asakura, 2010; Chesir-Teran- & Hughes, 2009; Fetner et autres, 2012; Lee, 2002; Szalacha, 2003), un plus grand attachement à l'école (Birkett, Russell, & Corliss, 2014; Lee, 2002; St John et autres, 2014), de meilleurs résultats scolaires et conséquences (Birkett, Russell, & Corliss, 2014; Gretak et autres, 2013; Kosciw et autres, 2013; Lee, 2002), moins de consommation de drogues à problème (Konishi et autres, 2013), moins d'idées suicidaires et de tentatives de suicide (Goodenow, Szalacha & Westheimer, 2006; Hatzenbuehler, 2011; Saewyc et autres, 2014), un développement de l'identité plus positive (Asakura, 2010; Lee, 2002) et des relations plus significatives et solidaires avec les autres (Asakura, 2010; Lee, 2002; Poteat et autres, 2015b; St John et autres, 2014). Le grand éventail de résultats positifs associés aux AGH touche aussi bien les étudiants hétérosexuels que les étudiants de minorité sexuelle, créant effectivement un climat scolaire général plus positif et tolérant (voir Konishi et autres, 2013; Saewyc et autres, 2014).

Tandis que les divers résultats des AGH sont bien documentés dans les recherches, les chercheurs ont également souligné l'importance du maintien de stratégies d'intervention intégrées pour gagner en efficacité. Szalacha (2003) explique que les différentes interventions touchent des populations variées au sein du système scolaire, comme, par exemple, des politiques de sensibilisation destinées aux administrateurs et donnant un mandat institutionnel aux enseignants afin de défendre la diversité sexuelle au sein de leur école; comme la formation professionnelle du personnel et des enseignants; et des groupes de soutien étudiants comme les AGH touchant la population étudiante. En outre, chaque intervention en renforce une autre, produisant ce qu'elle décrit comme un « effet cumulatif »

(Szalacha, 2003, p. 69-72; voir également : Teran-Chesir & Hughes, 2009; St John et autres, 2014). Dans ce contexte, Szalacha (2003) montre que les interventions les plus efficaces sont celles qui donnent une direction claire et qui énoncent des politiques de soutien mutuel pour encourager le renforcement des capacités et de la programmation en continu (par exemple : les programmes et politiques interdépendants sont plus efficaces, et les responsables scolaires devraient former tout le personnel et les enseignants sur la diversité sexuelle et les questions relatives aux minorités sexuelles). En outre, les recherches suggèrent que les interventions prolongées sont les plus efficaces lorsqu'elles sont mises en place en continu (voir Konishi et autres 2013; MacIntosh 2007; Saewyc & Marshall 2011; Saewyc, Konishi, Rose, & Homma, 2014), bien que des recherches longitudinales supplémentaires soient nécessaires. Toutefois, il est clair qu'une intervention unique portant sur les questions d'inclusion des élèves LGBTQ ne changera pas efficacement le climat scolaire à long terme.

Un autre facteur de protection, lié en grande partie à cela, est la formation professionnelle du personnel. Comme indiqué plus haut dans la discussion sur les politiques, celles-ci sont plus efficaces lorsqu'elles sont bien connues et donnent aux enseignants le soutien institutionnel pour agir (Russell, 2011; Szalacha, 2003). Alors que les enseignants sont censés prendre en charge le travail d'inclusion des élèves de minorité sexuelle dans les écoles, aidés par leur conviction personnelle et les mandats des politiques, la formation professionnelle est nécessaire pour accroître l'efficacité de ces interventions. Par exemple, dans leur analyse de la mise en œuvre des politiques anti-homophobe à l'échelle de la commission scolaire, Goldstein, Collins et Halder (2008) trouvent que la formation professionnelle et la formation des enseignants sont l'un des principaux piliers de la mise en œuvre de politiques efficaces en classe. Dans l'étude pancanadienne sur les perceptions et les expériences en éducation inclusive des questions LGBTQ, les éducateurs ont signalé que ce n'était pas en raison du manque de soutien ou par conviction personnelle que les questions LGBTQ ne figurent pas dans leurs salles de classe, mais plutôt que c'était un manque de ressources et de formation qui les empêchait de s'engager dans l'éducation inclusive des questions LGBTQ (Taylor et autres, 2015). En fait, le personnel de soutien scolaire est un facteur de protection très important pour la résilience des jeunes LGBTQ (Goodenow, Szalacha & Westheimer, 2006; Marshall et autres, 2015; Murphy, 2012; Poteat et autres, 2015b; Russell et autres, 2010; Valenti & Campbell, 2009). Ces relations peuvent s'avérer être extrêmement importantes pour les jeunes élèves LGBTQ, permettant même d'établir des relations de mentorat avec des enseignants et du personnel de soutien scolaire, lorsque, par ailleurs, des possibilités de mentorat n'existent pas (Johnson & Gastic, 2015).

Les programmes scolaires ne sont pas habituellement appliqués de manière systématique au niveau institutionnel et de ce fait, peu d'études ont examiné les effets de programmes inclusifs des thématiques LGBTQ. Ceci dit, le fait que les élèves de populations marginalisées bénéficient de voir leurs identités représentées dans les contenus scolaires est un élément clé de l'éducation inclusive. Les recherches suggèrent que le programme d'inclusion produit des avantages importants pour les jeunes LGBTQ (Russell, 2011), en particulier dans le contexte de l'interdiction officielle ou non officielle historique des contenus LGBTQ. Par exemple, les étudiants qui avaient étudié les questions LGBTQ en classe ont déclaré se sentir plus en sécurité à l'école (Kosciw et autres, 2008; Russell et autres, 2006), éprouver moins de harcèlement (Greytak et autres, 2013; Kosciw et autres, 2008; Russell et autres, 2006) et obtenir de meilleurs résultats académiques (Greytak et autres, 2013; Kosciw et autres, 2010). Dans une étude longitudinale sur une école concernant l'effet de l'inclusion d'une pièce de théâtre « The Laramie Project » et d'un programme scolaire en rapport avec celle-ci, Saewyc et Marshall (2011) rapportent que les attitudes homophobes à l'école ont diminué au fil du temps, suggérant non seulement que la programmation et le programme scolaire intégrés peuvent avoir des avantages pour le climat scolaire touchant les jeunes LGBTQ, mais que les interventions en continu et les stratégies de prévention sont les approches les plus efficaces. En outre, tandis que l'application généralisée du programme scolaire est un cas rare, la majorité des éducateurs canadiens (78 %) rapportent avoir inclus, d'une certaine manière, des contenus LGBTQ dans leurs classes, allant de références ponctuelles à plus fréquentes en passant par plusieurs méthodes (Taylor et autres, 2015); plus généralement, les éducateurs ont signalé lutter contre l'homophobie en utilisant un langage et des exemples inclusifs, abordant des sujets LGBTQ dans des unités de santé et familiales, dont les droits LGBTQ lorsqu'ils discutaient des droits de l'homme (Taylor et autres, 2015, p. 92). Cependant, alors que ces tentatives d'inclusion LGBTQ sont de plus en plus courantes, le besoin de ressources et de formation professionnelle se fait encore sentir, puisqu'environ un enseignant sur cinq a déclaré ne pas connaître de ressources éducatives sur les questions LGBTQ, ni ne connaître de guides de programme scolaire inclusif (Taylor et autres, 2015).



Méthodes d'étude

Recrutement de participants

L'équipe de recherche a obtenu l'appui de plus de 40 organisations en lien avec le milieu scolaire au niveau national, provincial et territorial pour encourager les commissions scolaires à participer (voir la page 3 pour la liste complète). Les administrateurs de l'ensemble des 394 commissions dans les systèmes scolaires publics du Canada ont été invités par courriel, en français ou en anglais selon le cas, à participer à un sondage en ligne. Les participants avaient la possibilité de participer à un tirage pour un iPad mini (ce qu'ils ont pratiquement tous fait).

Instrument

Le sondage a été hébergé en ligne par *FluidSurveys* et était disponible en français et en anglais.

On a d'abord demandé aux répondants leur province, le nom de leur commission scolaire et le nombre d'écoles dans leur commission scolaire. On leur a ensuite demandé si leur commission avait mis en œuvre des interventions particulières et à quel niveau (p. ex. au niveau secondaire seulement, dans toutes les écoles). Les interventions comprenaient ce qui suit : politique inclusive des questions LGBTQ, composantes de politique inclusive, politique générique, AGH, programme scolaire, évènements contre l'intimidation, ressources pour le personnel, ressources pour les élèves, harcèlement des personnes transgenres, formation professionnelle sur les thématiques transgenres, soutien de transition pour les personnes transgenres, et soutien pour le personnel LGBTQ.

On a demandé aux répondants ayant répondu « oui » à une question d'intervention de « cocher tout ce qui s'applique » dans une liste de résultats espérés et perçus pour mettre en œuvre l'intervention (voir « Limites » ci-dessous). Les résultats comprenaient des avantages liés au harcèlement (utilisation réduite de « that's so gay/t'es gai », harcèlement réduit, cyber-intimidation réduite, signalement accru du harcèlement), des avantages psychologiques (estime de soi améliorée, santé mentale améliorée, suicidalité réduite), des avantages comportementaux (comportements à risque réduits, performance/assiduité améliorée à l'école), et des avantages sociaux (attachement accru, inclusion accrue, soutien des pairs, soutien du personnel). Les répondants pouvaient également cocher « Autre » et indiquer des avantages additionnels. Pour certaines interventions, nous avons posé des questions additionnelles (p. ex. pour la question sur les AGH, « Comment s'appellent ces clubs? » pour la question sur le programme scolaire, « Le programme inclusif des questions LGBTQ est-il obligatoire? À quel niveau? »)

On a demandé aux répondants ayant répondu « non » à une question d'intervention de « cocher tout ce qui s'applique » dans une liste de raisons possibles pour ne pas mettre en œuvre l'intervention, dont une opposition projetée (de la part de parents, du personnel, de la communauté ou de groupes religieux), la désapprobation personnelle pour des motifs religieux, ne pas vouloir suggérer une approbation de l'homosexualité, croire que le harcèlement homophobe ne mérite pas d'attention particulière, croire qu'il y a peu ou pas d'incidents semblables dans leur commission scolaire, ou croire qu'une politique générique est adéquate. Les répondants pouvaient de nouveau cocher « Autre » et indiquer des raisons additionnelles pour ne pas mettre en œuvre d'interventions spécifiques.

Le sondage se concluait avec plusieurs questions ouvertes invitant des commentaires concernant des interventions abandonnées, en particulier des interventions efficaces et des approches innovatrices. On a demandé aux répondants ayant indiqué la volonté d'être contacté pour un suivi possible d'indiquer leur nom, leur poste et leurs coordonnées.

Échantillon

La collecte de données a eu lieu durant la période de février à juin 2014 avec la participation de 141 commissions scolaires (36 %). Ces commissions comprennent environ 48 % des écoles canadiennes (n=6476), et environ 50 % des enseignants canadiens (n=128 131) et 2 403 372 élèves de la prématernelle à la 12^{ème} année (Statistique Canada, s.d.). L'échantillon est représentatif des commissions scolaires canadiennes au niveau régional, par emplacement (p. ex. urbain/rural/éloigné/etc.) et par affiliation religieuse (c.-à-d. laïque/catholique) :

Commissions scolaires catholiques = 9 % (n=12)

Commissions scolaires laïques = 91 % (n=129)

Rural = 70 % (n=99)

Urbain = 30 % (n=42)

CB = 13 % (n=19)

AB = 13 % (n=19)

SK = 4 % (n=6)

MB = 16 % (n=22)

ON = 21 % (n=29)

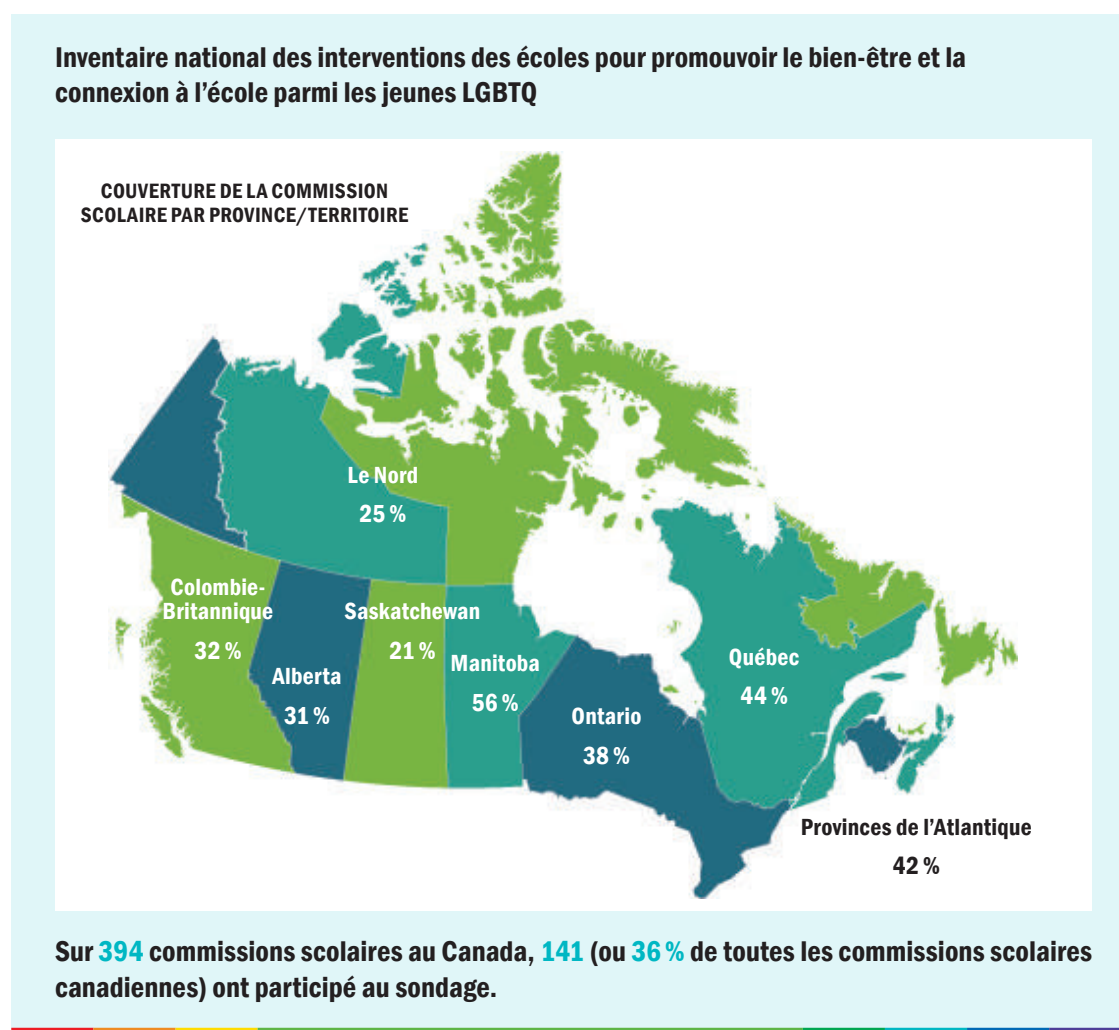
QC = 23 % (n=32)

Atlantique = 7 % (n=10)

Nord = 3 % (n=4)

Remarque : Il y avait de multiples réponses de certaines commissions plus larges pour couvrir divers domaines de responsabilité visés par le sondage. En conséquence, le nombre réel de répondants était 200, qui représentait 141 commissions. Nous avons fusionné manuellement les réponses multiples là où ceci était possible (parce que les répondants avaient répondu à différentes parties correspondant à leur niveau de responsabilité) et pondéré les commissions avec des réponses multiples à 1 là où ceci n'était pas possible (parce que les répondants avaient répondu à des parties se chevauchant avec différentes réponses).

FIGURE 1 : Inventaire national : Taux de réponse par région





Analyses

Après le processus de collecte de données, des analyses à une variable et à deux variables ont été préparées. Notamment, des tableaux croisés avec des estimations et des distributions de fréquence chi carré (χ^2) ont été programmés à l'aide d'IBM SPSS. Malheureusement, la présence d'échantillons de taille relativement petite ($n < 10$) a réduit la capacité d'utiliser toutes les analyses à deux variables. Finalement, les tailles d'effet ont été calculées pour chi carré à l'aide de *phi*.

Dans ce rapport, les dénominateurs (p. ex. x du dénominateur y) varient en fonction du nombre de commissions répondant à une question donnée. Les valeurs décimales de .5 ou plus ont été arrondies à la valeur entière supérieure (p. ex. 4.5 devient 5); dans certains cas, ceci signifie que la somme des totaux ne correspond pas à 100 %.

Les valeurs décimales et les résultats de test de signification seront rapportés dans des publications évaluées par les pairs.

Limites

Nous avons dû combiner résultats « espérés » et « atteints » en une seule catégorie parce qu'il est clair qu'un grand nombre de répondants ont mal compris les instructions de la matrice de question et ont choisi l'un ou l'autre, mais jamais les deux. Le sondage était plutôt long et avait donc un taux d'attrition élevé pour les dernières sections.

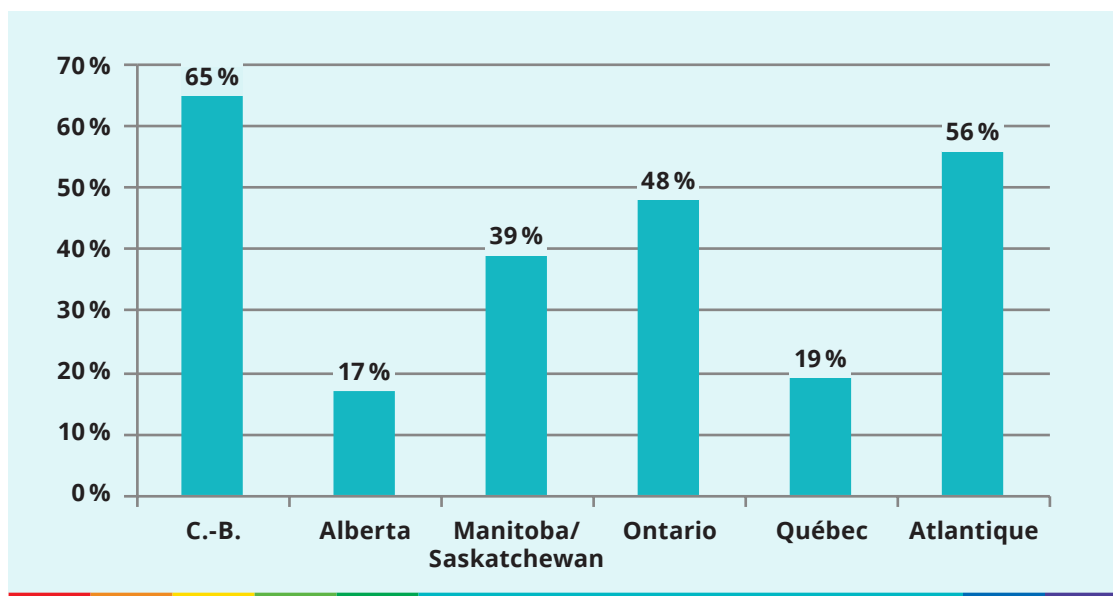
Résultats

Politiques d'éducation inclusives des questions LGBTQ

Plus d'un tiers (38 % ou 48 sur 128) des répondants ont indiqué que leur commission avait une politique visant spécifiquement l'éducation inclusive des questions LGBTQ.

Sans surprise, étant donné les niveaux inégaux d'attention à l'éducation inclusive sur les questions LGBTQ au niveau provincial à travers le pays, il y avait une variation régionale substantielle, avec près des deux tiers (65 % ou 11 sur 17) des administrateurs scolaires de la C.-B. et 56 % (5 sur 9) de ceux de l'Atlantique indiquant avoir une politique inclusive des questions LGBTQ, mais seulement 17 % (3 sur 18) des participants de la province voisine de l'Alberta et 19 % (5 sur 27) de ceux du Québec indiquant en avoir une. (Remarque : Ce sondage a été mené durant les premiers mois du projet de loi 13 en Ontario, du projet de loi 18 au Manitoba, et du projet de loi 56 au Québec, qui obligent les commissions à soutenir l'inclusion et la sécurité des personnes LGBTQ, ce qui suggère que les nombres seraient plus élevés dans ces provinces aujourd'hui. Les projets de loi 13 et 18 obligent aussi les commissions à mettre en place des AGH à la demande des élèves.)

FIGURE 2 : Politique inclusive des questions LGBTQ par région



Presque toutes (98 %) les politiques inclusives des questions LGBTQ couvraient des questions visant le harcèlement, ce qui reflète les origines communes de telles politiques dans un contexte de nécessité de répondre à l'intimidation d'élèves LGBTQ et aux suicides d'élèves LGBTQ victimes d'intimidation.

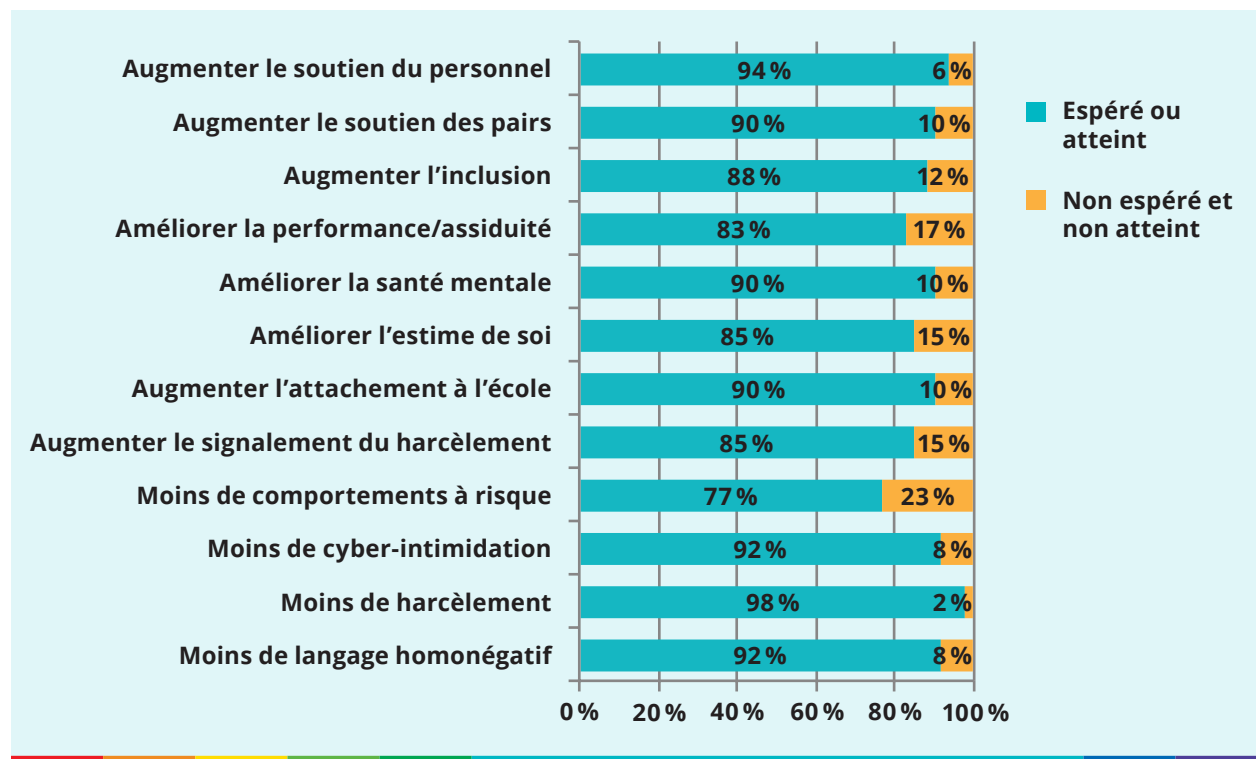
La majorité des politiques soulignaient également l'inclusion au programme scolaire (79 %), la formation professionnelle pour le personnel (67 %), et les clubs AGH ou autre visant l'inclusion LGBTQ (63 %). Il y avait peu de variation régionale, à l'exception des AGH. Par exemple, tous les administrateurs scolaires des commissions du Manitoba ayant des politiques inclusives des questions LGBTQ ont rapporté que les AGH faisaient partie de leur politique, par rapport à seulement 46 % des participants de la C.-B¹. Ces différences peuvent s'expliquer par l'accent placé sur l'importance des AGH au niveau ministériel : c.-à-d. un accent gouvernemental très fort au Manitoba, pas d'accent gouvernemental en C.-B.

Un quart (26 %) des administrateurs scolaires ont indiqué que leur politique inclusive des questions LGBTQ n'était pas encore entièrement mise en œuvre dans les écoles de leur commission scolaire. Parmi ceux ayant indiqué que leur politique inclusive des questions LGBTQ était mise en œuvre, presque tous (94 %) ont indiqué qu'elle était entièrement mise en œuvre au niveau secondaire dans leur commission, alors que 60 % ont indiqué qu'elle était mise en œuvre au niveau moyen, et 57 % au niveau primaire. L'inclusion des thématiques LGBTQ est parfois considérée comme non pertinente avant le niveau secondaire. Bien que l'étendue de l'implémentation soit plus faible au niveau moyen et au niveau primaire, il est à noter dans ce contexte que la majorité des administrateurs ayant des politiques inclusives des questions LGBTQ rapportent les avoir mises en œuvre à tous les niveaux.

On a donné aux administrateurs scolaires une liste de résultats, et on leur a demandé les résultats qu'ils espéraient et ceux qui d'après eux avaient été au moins partiellement atteints grâce à la mise en œuvre d'une politique d'éducation inclusive des questions LGBTQ. Comme indiqué à la figure 3, les répondants ayant une politique d'éducation inclusive des questions LGBTQ étaient plus susceptibles d'associer une telle politique à un harcèlement réduit (98 %), suivi par un soutien accru du personnel (94 %), un langage homonégatif réduit (92 %), une cyber-intimidation réduite (92 %), un soutien accru des pairs (90 %), un attachement accru à l'école (90 %), une santé mentale améliorée (90 %), une inclusion accrue des élèves LGBTQ (88 %), un signalement accru du harcèlement (85 %), une estime de soi améliorée (85 %), une performance/assiduité améliorée (83 %) et des comportements à risque réduits parmi les jeunes LGBTQ (77 %).

¹ Les données provenant de la région du Nord ne pourraient pas être publiées en raison de distributions de faible taille d'échantillon.

FIGURE 3 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre d'une politique d'éducation inclusive des questions LGBTQ



On a demandé aux administrateurs ayant indiqué que leur arrondissement n'avait pas de politique d'éducation inclusive des questions LGBTQ pourquoi ils n'avaient pas mis en œuvre une telle politique. Plus de la moitié (56 %) considéraient qu'une politique générique traitait adéquatement le harcèlement homophobe, alors que 13 % ont indiqué qu'une politique LGBTQ inclusive n'était pas nécessaire parce qu'il y avait très peu ou pas de harcèlement homophobe dans leur arrondissement scolaire. 24 % de plus ont indiqué qu'ils étaient en voie de développer ou qu'ils pensaient développer une politique d'éducation inclusive pour les LGBTQ à l'avenir.

Politiques avec des composantes multiples

Nous avons analysé des différences entre les commissions en ce qui concerne l'inclusion de leurs quatre composantes les plus répandues de politique LGBTQ : le harcèlement, l'inclusion au programme scolaire, la formation professionnelle pour le personnel (FP) et les AGH. Des nombres beaucoup plus faibles (<5 dans chaque cas) ont rapporté d'autres composantes de politique comme des partenariats école/communauté, un espace sécuritaire ou une personne-ressource sécuritaire, ou des toilettes unisexes.

Près d'un tiers des commissions (30 %, ou 41 sur 139 commissions) n'ont rapporté aucune des quatre composantes clés de politique, avec 25 % (34 commissions) en rapportant une sur quatre, 19 % (26 commissions) en rapportant deux, 20 % (28 commissions) en rapportant trois, et 7 % (10 commissions) rapportant les quatre composantes.

Parmi les 48 commissions rapportant une politique avec au moins une des quatre composantes de politique, le harcèlement était le plus répandu (98 % ou 47 commissions), suivi du programme scolaire (79 %, 38 sur 48), de la FP (67 %, 32 commissions) et des AGH (63 % ou 30 commissions).

Dix commissions (7 %, 10 sur 139) ont rapporté avoir une politique LGBTQ qui couvrait l'ensemble des quatre composantes. Il serait intéressant de comparer la situation des élèves LGBTQ dans ces commissions à celles dans les commissions sans politique ou avec une seule composante.

Les commissions ayant au moins une des composantes de politique LGBTQ étaient beaucoup plus susceptibles d'indiquer qu'elle avait été entièrement mise en œuvre dans toutes les écoles au niveau secondaire (94 %, ou 33 sur 35) qu'au niveau primaire (57 %, ou 20 commissions) ou moyen (60 %, 21 commissions). Les commissions avec plus de composantes de politique étaient plus susceptibles de l'avoir mise en œuvre que les commissions avec moins de composantes. Par exemple, toutes les commissions (100 %) avec trois (12 commissions) ou quatre (9 commissions) composantes clés de politique avaient entièrement mis en œuvre la politique dans toutes les écoles secondaires, par rapport à 88 % (7 commissions) de celles avec une composante.

Au niveau régional, nous avons constaté que les commissions scolaires en Alberta (42 %, ou 8 sur 19) et au Québec (42 %, ou 13 sur 31) étaient plus susceptibles de n'avoir aucune des quatre composantes de politique et celles au Manitoba/Saskatchewan (26 %, 7 sur 27) étaient moins susceptibles de n'en avoir aucune. Il y avait moins de variation dans le pourcentage de commissions indiquant avoir les quatre composantes, allant de zéro en Alberta et au Québec à 17 % en Ontario (5 sur 29 commissions).

En ce qui concerne la taille des commissions, nous avons constaté que les commissions avec 10 écoles ou moins étaient plus susceptibles de n'avoir aucune des composantes clés de politique (46 %, ou 11 sur 24), par rapport à 31 % (11 sur 35) des commissions avec 11 à 20 écoles, 28 % (5 sur 18) des commissions avec 21 à 30 écoles, 32 % (8 sur 25) des commissions avec 31 à 50 écoles, 26 % (5 sur 19) des commissions avec 51 à 100 écoles, et trop peu pour rapporter dans les commissions avec 100 écoles ou plus. Les commissions avec 10 écoles ou moins étaient également plus susceptibles d'avoir une seule composante clé de politique (33 %, 8 sur 24 commissions), et aucune commission avec 10 écoles ou moins n'avait les quatre composantes clés de politique. Les 18 plus grandes commissions étaient plus susceptibles d'avoir trois (50 %, 9 sur 18) ou quatre (28 %, 5 sur 18) composantes clés de politique.

Les commissions scolaires catholiques étaient seulement légèrement moins susceptibles que les commissions laïques de n'avoir aucune des composantes clés (catholiques 27 %, ou <5 sur 15 commissions par rapport à laïques 30 %, ou 37 sur 124 commissions), mais ils étaient beaucoup plus susceptibles d'avoir une seule composante (47 %, ou 7 parmi les commissions catholiques par rapport à 22 %, ou 27 parmi les commissions laïques). Les commissions catholiques étaient un peu moins susceptibles d'avoir deux (13 % ou 2) ou trois (13 % ou 2) composantes que les commissions laïques (deux = 19 % ou 24 commissions, ou trois = 21 % ou 26 commissions). Aucune commission catholique n'a indiqué avoir les quatre composantes de politique, par rapport à 8 %, ou 10 parmi les commissions laïques.

Québec/Reste du Canada

Il existe des différences intéressantes dans les contextes réglementaires du Québec par rapport à d'autres parties du Canada, qui peuvent expliquer certaines des différences observées concernant la politique. Par exemple, seulement 19 % (5) des commissions du Québec ont déclaré avoir une politique d'éducation inclusive des questions LGBTQ, par rapport à 57 % (55) des commissions à l'extérieur du Québec. De même, les commissions du Québec étaient beaucoup moins susceptibles d'indiquer avoir une composante de politique visant le harcèlement (50 % ou 5 par rapport à 82 % ou 41 commissions à l'extérieur du Québec), une composante de programme scolaire (40 % ou 4 commissions par rapport à 67 % ou 33 commissions à l'extérieur du Québec), une composante de formation professionnelle (20 % ou 2 par rapport à 58 % ou 29 à l'extérieur du Québec), ou une composante d'AGH (zéro par rapport à 58 % ou 29 commissions à l'extérieur du Québec).

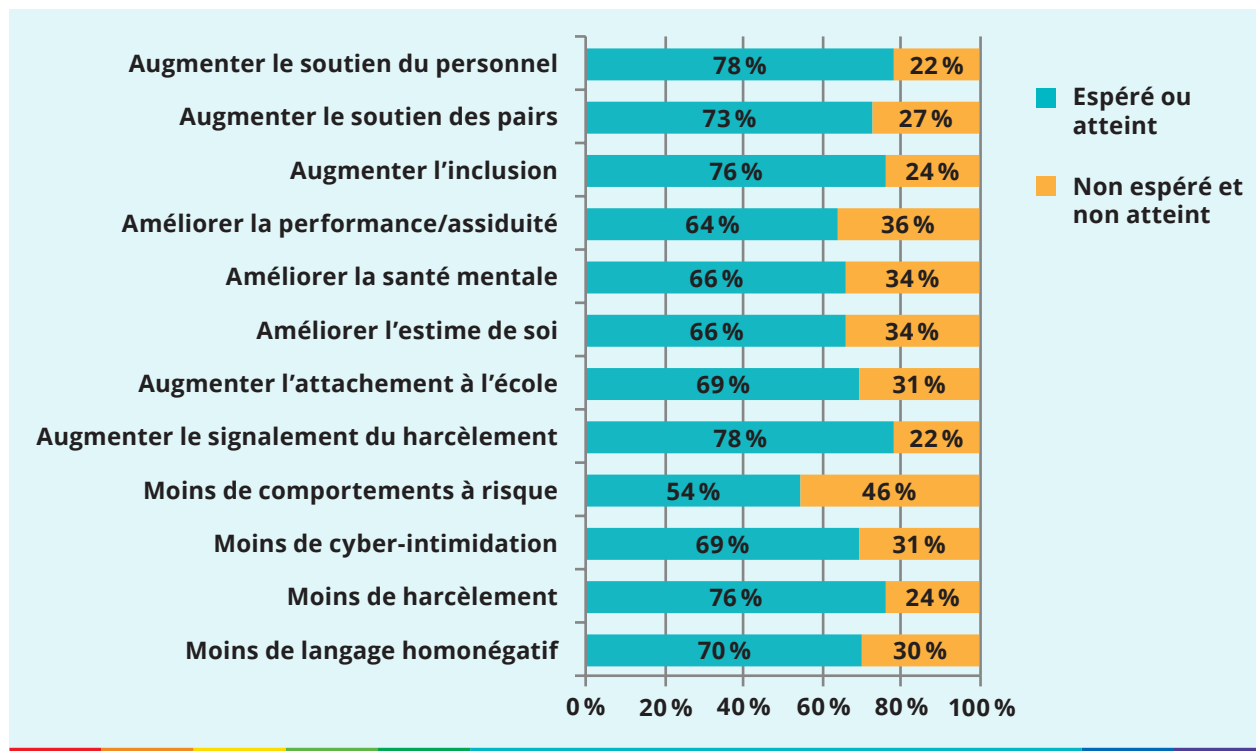
En réponse à la question « Votre politique a-t-elle été entièrement mise en place dans toutes les écoles? », 30 % (<5) des commissions du Québec répondant à la question ont indiqué « oui, au niveau secondaire » par rapport à 60 % (30 sur 50) des commissions à l'extérieur du Québec. De plus, 20 % (<5) ont indiqué « oui, au niveau moyen » par rapport à 38 % (19 sur 50) dans le reste du Canada, et seulement 10 % (<5) ont indiqué « oui, au niveau primaire » par rapport à 38 % (19 commissions) dans le reste du Canada.

Politiques d'éducation inclusives génériques sans attention particulière à l'inclusion LGBTQ

Dans l'ensemble, 42 % des commissions (59 sur 141) ont indiqué qu'ils visaient à protéger le bien-être des élèves LGBTQ grâce à des politiques d'éducation inclusives génériques sans attention particulière aux élèves LGBTQ. Il y avait relativement peu de variation provinciale.

Dix-sept pour cent (ou 10 sur 59) des administrateurs scolaires ont indiqué que leurs politiques d'éducation inclusives génériques n'étaient pas encore entièrement mises en place dans les écoles de leur commission. Parmi ceux ayant indiqué que leur politique d'éducation inclusive générique avait été mise en œuvre (46 administrateurs, 3 ont choisi de ne pas répondre), il y avait peu de variation entre les niveaux scolaires. La grande majorité a indiqué que la politique avait été entièrement mise en œuvre au niveau secondaire (91 %, 42 commissions), au niveau moyen (94 %, 43 commissions) et au niveau primaire (87 %, 40 commissions).

FIGURE 4 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre de politiques d'éducation inclusives génériques sans attention particulière à l'inclusion LGBTQ



On a donné aux administrateurs scolaires une liste de résultats positifs pour les élèves LGBTQ et on leur a demandé les résultats qu'ils espéraient et ceux qui d'après eux avaient été au moins partiellement atteints grâce à la mise en œuvre d'une politique d'éducation inclusive générique sans attention particulière à l'inclusion LGBTQ. Comme indiqué à la figure 4, les administrateurs ayant des politiques génériques étaient plus susceptibles de les avoir associées à des résultats plus facilement visibles : soutien accru du personnel pour les élèves LGBTQ (78 %), signalement accru par les élèves LGBTQ ayant été harcelés (78 %), harcèlement réduit (76 %), inclusion accrue des élèves LGBTQ (76 %), et soutien accru par les pairs pour les élèves LGBTQ (73 %). Moins d'administrateurs ont associé des politiques génériques à des résultats plus difficiles à voir de l'extérieur : attachement accru à l'école (69 %), cyber-intimidation réduite (69 %), santé mentale améliorée (66 %), estime de soi améliorée (66 %), et performance/assiduité améliorée parmi les élèves LGBTQ (64 %). Cependant, il est aussi à noter que l'un des résultats les plus faciles à détecter, un langage homonégatif réduit (70 %), n'était pas au premier rang des résultats associés à la politique générique. Les administrateurs étaient moins susceptibles d'associer des politiques génériques à des comportements à risque réduits parmi les élèves LGBTQ, avec seulement 54 % espérant ou percevant une telle réduction, par rapport à 77 % des administrateurs scolaires ayant des politiques LGBTQ les associant à des comportements à risque réduits.

Comparaison des résultats des politiques génériques et des politiques LGBTQ

Dans l'ensemble, les administrateurs scolaires des commissions scolaires ayant des politiques génériques étaient beaucoup moins susceptibles d'associer leurs politiques à des résultats positifs pour les élèves LGBTQ que les administrateurs des commissions ayant des politiques LGBTQ. Par exemple, 70 % de ceux ayant des politiques génériques ont associé leur politique à une utilisation réduite du langage homonégatif, par rapport à 92 % de ceux de commissions ayant des politiques LGBTQ. Une comparaison des nombres aux figures 3 et 4 montre un écart de 12 à 24 points entre les commissions ayant des politiques génériques et celles ayant des politiques LGBTQ pour la plupart des autres indicateurs aussi (p. ex., 66 % santé mentale dans les commissions génériques, 90 % dans les commissions spécifiques). En fait, le seul résultat que les administrateurs avec des politiques génériques étaient presque aussi enclins à associer à des avantages pour les élèves LGBTQ était un signalement accru du harcèlement (78 % générique par rapport à 85 % spécifique), peut-être parce que certaines commissions conceptualisent le bien-être des élèves LGBTQ principalement sur le plan de la protection contre le harcèlement.

Il existe un écart semblable dans la comparaison des modèles de mise en œuvre des politiques génériques et LGBTQ, ce qui peut refléter une perception que ces dernières sont plus difficiles à mettre en œuvre et qu'elles ne sont pas pertinentes au niveau primaire ou

moyen. Dix-sept pour cent des administrateurs scolaires ayant des politiques génériques ont indiqué qu'elles n'étaient pas encore entièrement mises en œuvre dans les écoles de leur commission scolaire, par rapport à 26 % des administrateurs ayant des politiques LGBTQ. Bien que ceux ayant des politiques génériques et ceux ayant des politiques LGBTQ étaient également susceptibles d'indiquer que leur politique avait été entièrement mise en œuvre au niveau secondaire (91 % par rapport à 94 %), ceux ayant des politiques génériques étaient beaucoup plus susceptibles d'indiquer que leur politique avait été entièrement mise en place au niveau primaire et au niveau moyen : 94 % au niveau moyen, par rapport à 60 % pour ceux ayant des politiques LGBTQ, et 87 % au niveau primaire, par rapport à 57 % pour ceux ayant des politiques LGBTQ.

Liberté d'expression du genre et identité transgenre

On a demandé aux administrateurs scolaires si leur commission scolaire avait des politiques protégeant la liberté d'expression du genre ou l'identité transgenre. Beaucoup moins d'administrateurs ont répondu à cette série de questions, ce qui peut suggérer que leur commission n'avait pas de politique concernant l'expression du genre ou l'identité transgenre (remarque : ces nombres plus faibles peuvent refléter l'attrition des participants, car cette série de questions a été posée vers la fin du sondage).

Parmi ceux ayant répondu, un tiers des répondants (34 %, ou 35 sur 102) ont indiqué avoir une politique visant le harcèlement en raison de l'expression du genre, 24 % (24 sur 102 commissions) ont indiqué avoir une politique visant le harcèlement en raison de l'identité transgenre ou transsexuelle, et 13 % (13 sur 102) ont indiqué avoir une politique visant le soutien pour les élèves transsexuels faisant la transition d'homme à femme ou vice-versa. De plus, 35 % (36 sur 102) ont indiqué « autre »; plusieurs parmi ceux ayant sélectionné la catégorie « autre » ont indiqué que ces politiques étaient en développement, qu'ils avaient une politique générique, ou qu'ils suivaient les codes des droits de l'Homme provinciaux ou la Charte des droits et libertés.

Quatre-vingt-quatre pour cent des participants ayant rapporté avoir une politique visant le harcèlement basé sur l'expression du genre (26 sur 31) ont indiqué que cette politique était mise en œuvre dans certaines ou toutes leurs écoles (10 % dans toutes les écoles secondaires, dans seulement 3 sur 31 commissions, 74 % dans toutes les écoles, 23 sur 31 commissions).

Seules 9 commissions ont indiqué avoir des ressources disponibles pour les enseignants du primaire concernant l'expression du genre. Parmi elles, quelques-unes seulement ont indiqué que les politiques avaient été mises en œuvre dans certaines ou toutes leurs écoles (29 % dans certaines écoles primaires, 36 % dans toutes les écoles primaires).

Harcèlement basé sur l'identité transgenre ou transsexuelle

Dix-sept commissions (81 % des 21 ayant répondu à la question) ont indiqué avoir une politique visant le harcèlement basé sur l'identité transgenre ou transsexuelle. Parmi elles, une seule a indiqué que la politique avait été mise en œuvre dans toutes les écoles secondaires seulement, et 76 % ont indiqué qu'elle avait été mise en place dans toutes les écoles. Seules 9 commissions ont indiqué avoir des ressources associées disponibles pour les enseignants au niveau primaire. Cependant, un peu plus de commissions (16 %, ou 15 sur 93) ont indiqué qu'elles offraient des ateliers sur le harcèlement basé sur l'identité transgenre ou transsexuelle.

Soutien pour les élèves transsexuels en transition

Treize pour cent (13 sur 102) ont indiqué avoir une politique soutenant les élèves en transition. De plus, parmi les participants ayant indiqué avoir des ressources spécifiques disponibles pour les enseignants du primaire concernant le soutien des élèves en transition, 70 % (ou 7) ont indiqué que cette politique était mise en œuvre dans certaines ou toutes leurs écoles (20 % dans certaines écoles primaires, 50 % dans toutes les écoles primaires). Plus de commissions (12 %, ou 11 sur 93) ont indiqué offrir des ateliers sur le soutien des élèves en transition.

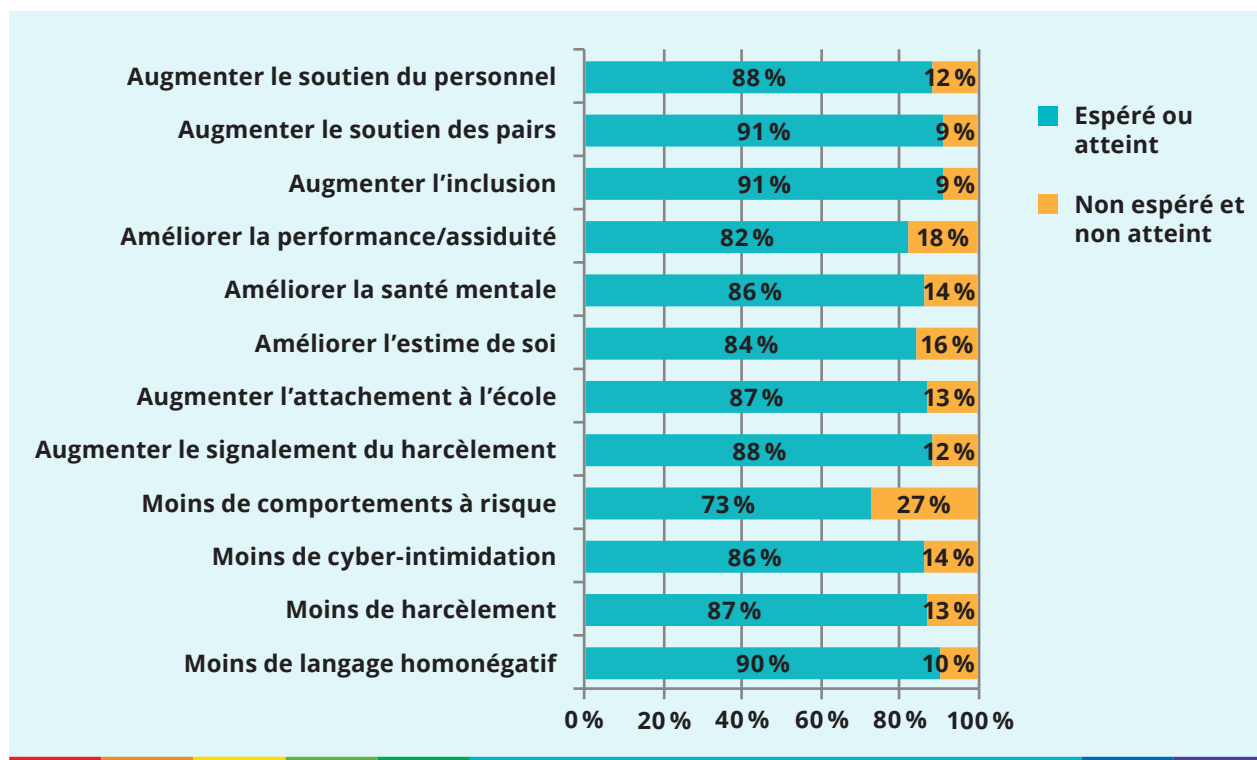
Présence d'AGH

Plus de la moitié (51 %, ou 62 sur 122) des répondants ont indiqué que leur commission avait une alliance gai-hétéro (AGH) ou un club LGBTQ, suivi de 41 % (50 sur 122) ayant indiqué avoir des clubs de diversité ou de justice sociale avec un aspect LGBTQ parmi d'autres sujets, 59 % (72 sur 122) ayant indiqué avoir des clubs scolaires génériques contre l'intimidation et pour le respect, et 12 % (15 sur 122) ayant indiqué ne pas avoir de clubs contre l'intimidation ou pour des écoles respectueuses. De plus, 38 % (46 sur 122) des participants ont indiqué que leur commission scolaire avait des AGH ou des clubs de justice sociale équivalents au niveau primaire ou moyen (M-8).

La majorité des participants (53 % ou 57 sur 107) ayant des clubs ont indiqué que leur club était appelé « Alliance gai-hétéro », suivi de « Club de justice sociale » (25 % ou 27 commissions), « Club Diversité » (13 % ou 14), « Club Arc-en-ciel » (10 % ou 11) et « Club du respect des différences » (8 % ou 9). (Remarque : « Respecting Differences Club » est le terme préconisé par l'Ontario Catholic Schools Trustees' Association pour l'utilisation dans les commissions scolaires catholiques publiques de l'Ontario.)

Il est à noter que, avec l'inclusion de la variation régionale pour les AGH comme composante de politique inclusive des questions LGBTQ (tel que discuté à Q2 ci-dessus), il y avait des variations intéressantes entre les provinces concernant la présence d'AGH ou de clubs LGBTQ. En particulier, les commissions en C.-B. (94 %, ou 16 sur 17), en Ontario (89 %, ou 23 sur 26) et dans les provinces de l'Atlantique (88 %, 7 sur 8 commissions) étaient plus susceptibles d'avoir des clubs semblables que les commissions au Manitoba/Saskatchewan (56 %, 14 sur 25), en Alberta (47 %, 8 sur 17) et au Québec (31 %, 8 sur 26). Les administrateurs scolaires de l'Alberta (53 %, 9 sur 17) et du Québec (69 %, 18 sur 26) étaient beaucoup plus susceptibles d'indiquer avoir des clubs génériques ou pas de clubs. De plus, les commissions scolaires urbaines (84 %, 32 sur 38 commissions) étaient beaucoup plus susceptibles que les commissions rurales (54 %, 45 sur 84) d'avoir une AGH ou un autre club LGBTQ.

FIGURE 5 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre d'AGH ou de clubs LGBTQ



On a donné aux administrateurs ayant indiqué avoir des AGH ou des clubs LGBTQ une liste de résultats et on leur a demandé les résultats qu'ils espéraient ou qu'ils percevaient comme ayant été au moins partiellement atteints grâce à la mise en place de leur AGH ou autre club LGBTQ. Comme indiqué à la figure 5, les administrateurs étaient plus susceptibles d'associer ces clubs à un soutien accru des pairs (91 %) lors de la mise en œuvre d'une AGH ou d'un club LGBTQ, suivi par une inclusion accrue (91 %), un langage homonégatif réduit (90 %), un soutien accru du personnel (88 %), un signalement accru du harcèlement (88 %), un harcèlement réduit (87 %), un attachement accru à l'école (87 %), une cyber-intimidation réduite (86 %), une santé mentale améliorée / un comportement suicidaire réduit (86 %), une estime de soi améliorée (84 %), une performance/assiduité améliorée (82 %) et des comportements à risque réduits parmi les jeunes LGBTQ (73 %). Il est à noter que, compte tenu de l'accent dans la législation provinciale (Ontario, Manitoba, et plus récemment Alberta) placé sur l'établissement d'AGH, les administrateurs étaient un peu moins susceptibles d'associer les AGH à une réduction du harcèlement pour les élèves LGBTQ qu'ils l'étaient d'associer la politique inclusive des questions LGBTQ à de tels résultats (98 % pour la politique par rapport à 87 % pour les AGH/clubs).

On a demandé aux administrateurs scolaires ayant indiqué que leur commission n'avait pas d'AGH (ou autres clubs LGBTQ comme les Clubs Arc-en-ciel) pourquoi ils n'avaient pas mis en œuvre une telle politique. Quarante pour cent (12 sur 30 administrateurs) estimaient qu'une politique générique traitait adéquatement le harcèlement homophobe, alors que 17 % (5 sur 30) ont indiqué qu'une politique inclusive des questions LGBTQ n'était pas nécessaire parce qu'il y avait très peu ou pas de harcèlement homophobe dans leur commission scolaire. Aucune n'a indiqué ne pas avoir développé de club AGH en raison d'une opposition parentale, communautaire ou religieuse ou en raison de leurs convictions religieuses personnelles. (Nous ne savons pas si leur confiance se reflète réellement dans des taux plus faibles de harcèlement homophobe dans leur commission ou si cette confiance s'explique par une réponse efficace au harcèlement homophobe.)

Programme scolaire inclusif des questions LGBTQ

Près d'un tiers des administrateurs (32 %, 31 sur 96) ayant répondu à la question concernant le programme scolaire ont indiqué que des écoles dans leur commission avaient un programme inclusif des questions LGBTQ. Presque autant (45) ont choisi de ne pas répondre à la question, ce qui peut indiquer l'incertitude; dans tous les cas, 22 % seulement (31 sur 141) parmi tous les administrateurs ont indiqué que leur commission avait un programme scolaire inclusif des questions LGBTQ. Parmi ceux ayant indiqué un programme inclusif des questions LGBTQ, 93 % (28 sur 30) ont indiqué qu'il y avait un tel programme dans les écoles primaires de leur commission. Les administrateurs en C.-B. (40 %, 6 sur 15), en Ontario (52 %, 11 sur 21), et dans les provinces de l'Atlantique (67 %, 2 sur 3) étaient plus susceptibles d'indiquer avoir un tel programme que ceux en Alberta (29 %, 4 sur 14), au Manitoba/Saskatchewan (22 %, 4 sur 18) ou au Québec (18 %, 4 sur 22). Les commissions urbaines (46 %, ou 13 sur 28) étaient beaucoup plus susceptibles que les commissions rurales (27 %, 18 sur 68) d'avoir un programme inclusif des questions LGBTQ.

Quarante-deux pour cent (13 sur 31) des participants ayant indiqué avoir un programme scolaire inclusif des questions LGBTQ ont indiqué qu'il était obligatoire en raison d'une politique provinciale/territoriale, suivi par obligatoire selon la division (32 % ou 10 sur 31) et obligatoire par la loi (16 % ou 5 sur 31). Il est à noter que 32 % (10 sur 31) ont indiqué que leur programme inclusif des questions LGBTQ n'était pas obligatoire.

Parmi ceux ayant un programme, 87 % (27 sur 31) ont indiqué que le contenu LGBTQ apparaissait dans la matière Santé/rerelations saines dans leur commission scolaire, suivi de Langues (48 %, 15 sur 31) et Histoire/Études sociales (42 % ou 13 sur 31). Certains participants ont également indiqué que de nombreuses autres matières de leur commission comprenaient du contenu LGBTQ (55 %, ou 17 sur 31).

On a demandé aux administrateurs ayant indiqué que leur commission n'avait pas de contenu LGBTQ dans leur programme scolaire pourquoi ils n'avaient pas mis en œuvre une telle politique. Un tiers (34 %, ou 22 sur 65) parmi ceux sans programme ont indiqué qu'une politique générique traitait adéquatement le harcèlement homophobe, alors que 22 % (14 sur 65) ont indiqué qu'un programme inclusif des questions LGBTQ n'était pas nécessaire parce qu'il y avait très peu ou pas de harcèlement homophobe dans leur commission scolaire. Onze pour cent (7 sur 65) ont indiqué qu'ils souhaitaient mettre en œuvre un programme LGBTQ, mais qu'ils avaient des ressources insuffisantes. Il est à noter que très peu de commissions (<5) ont indiqué une opposition personnelle ou communautaire pour des motifs religieux.

Politique soutenant les contenus/thématiques LGBTQ en classe

Seize pour cent des participants (15 sur 97) indiquent avoir une politique soutenant les enseignants qui incluent du contenu LGBTQ dans leur programme, si le contenu correspond à un programme approuvé par le ministère ou la division, et 18 % (17 sur 97) des participants indiquent avoir une telle politique s'appliquant tant que le contenu est adapté à l'âge et pertinent pour le programme. Au niveau régional, les participants de l'Ontario étaient plus susceptibles de convenir qu'ils avaient une politique soutenant le contenu LGBTQ en classe (57 %, ou 12 sur 21), alors que les participants au Québec étaient moins susceptibles (15 %, ou 3 sur 20). Les participants urbains (46 %, ou 16 sur 35) étaient beaucoup plus susceptibles d'indiquer avoir une telle politique soutenant le contenu LGBTQ dans la classe que les participants ruraux (26 %, ou 16 sur 62).

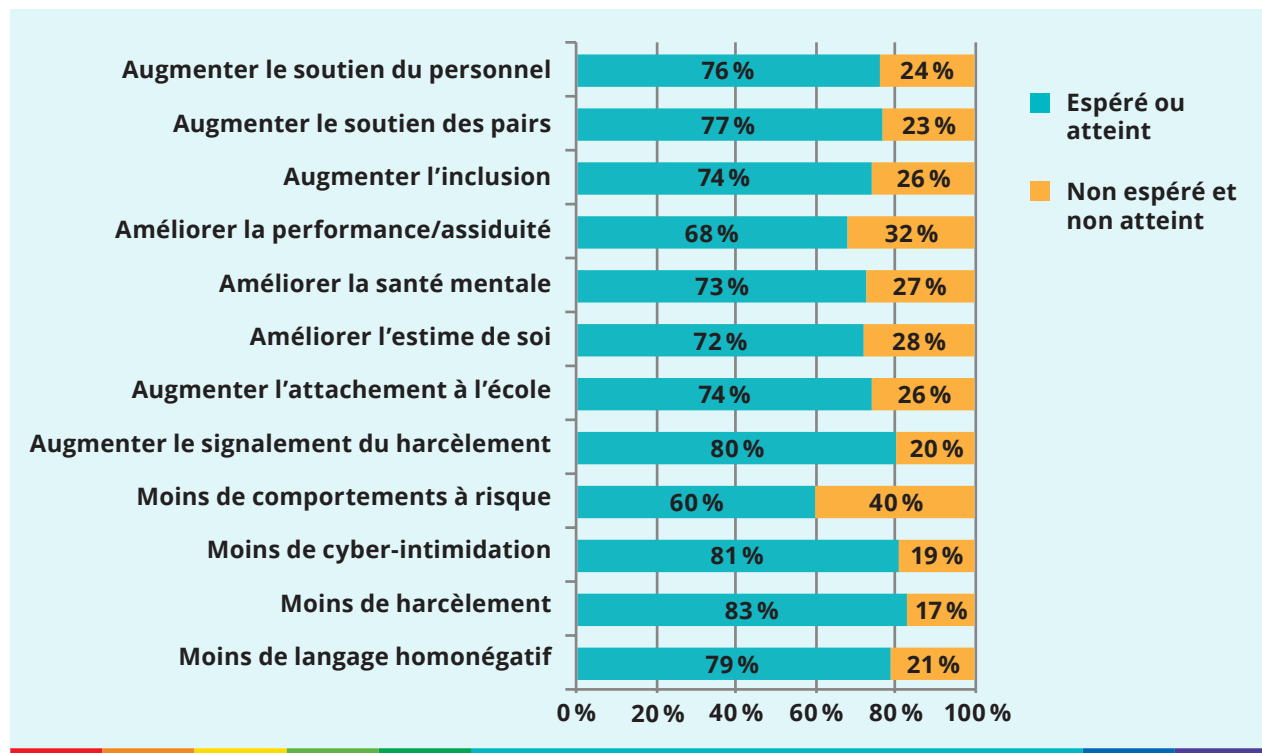
Cependant, la majorité des participants ont indiqué qu'ils n'avaient pas de politique soutenant les enseignants qui enseignent du contenu LGBTQ (67 %, 65 sur 97). Il y avait une grande variation régionale pour cette question, de 43 % (9 sur 21) en Ontario disant ne pas avoir de politique semblable à 75 % (9 sur 12) en Alberta et 75 % (12 sur 16) en C.-B., et 85 % (17 sur 20) au Québec. Les commissions rurales (74 %, 46 sur 62) étaient plus susceptibles que les commissions urbaines (54 %, 19 sur 35) d'indiquer qu'ils n'avaient pas de politique semblable.

On a demandé aux administrateurs ayant indiqué que leur commission n'avait pas de politique soutenant les enseignants qui enseignent du contenu LGBTQ pourquoi ils n'avaient pas mis en œuvre une politique semblable. Près de la moitié (49 %, ou 32 sur 65) estimaient qu'une politique générique traitait adéquatement le harcèlement homophobe, alors que 26 % (17 sur 65) ont indiqué qu'une politique inclusive des questions LGBTQ n'était pas nécessaire parce qu'il y avait très peu ou pas d'incidents de harcèlement homophobe dans leur commission scolaire.

Programmes ou événements génériques contre l'intimidation

Presque tous les participants (99 %, ou 113 sur 114) ont indiqué que leur commission scolaire avait des programmes ou des événements génériques contre l'intimidation. Il n'y avait presque aucune variation régionale entre les provinces.

FIGURE 6 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre de programmes ou d'événements génériques contre l'intimidation



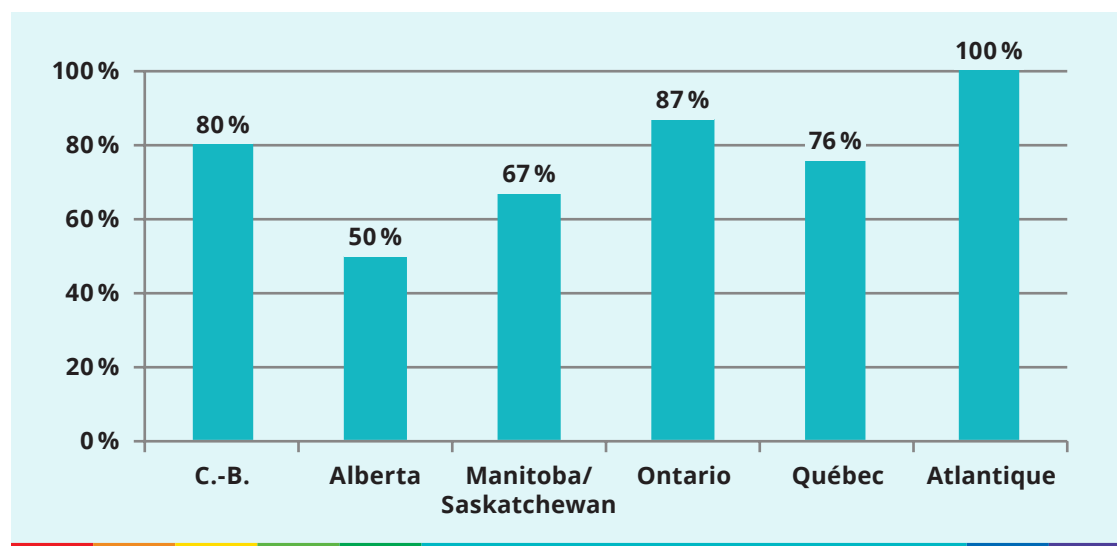
On a donné aux administrateurs une liste de résultats et on leur a demandé les résultats qu'ils espéraient et ceux qui d'après eux avaient été au moins partiellement atteints grâce à la mise en œuvre de programmes ou d'événements génériques contre l'intimidation. Comme indiqué à la figure 6, les participants étaient plus susceptibles d'associer de tels programmes et événements à un harcèlement réduit des jeunes LGBTQ (83 %), une cyber-intimidation réduite (81 %), un signalement accru du harcèlement (80 %), un langage homophobe réduit (79 %), un soutien accru par les pairs (77 %), et un soutien accru du personnel (76 %) lors de la mise en œuvre de programmes ou d'événements génériques contre l'intimidation. Moins de répondants espéraient ou ont atteint un attachement accru à l'école (74 %), une inclusion accrue (74 %), une santé mentale améliorée et un comportement suicidaire réduit (73 %), une estime de soi améliorée (72 %), une performance/assiduité améliorée (68 %), et des comportements à risque réduits parmi les jeunes LGBTQ (60 %) grâce à la mise en œuvre d'une politique générique contre l'intimidation.

Évènements contre l'homophobie et pour l'inclusion LGBTQ

Soixante-quatorze pour cent des participants (79 sur 107) ont indiqué que les écoles de leur commission avaient des événements contre l'homophobie et pour l'inclusion LGBTQ (tels que les événements pour le mois de la fierté gaie, la Journée Rose, ou Ally week).

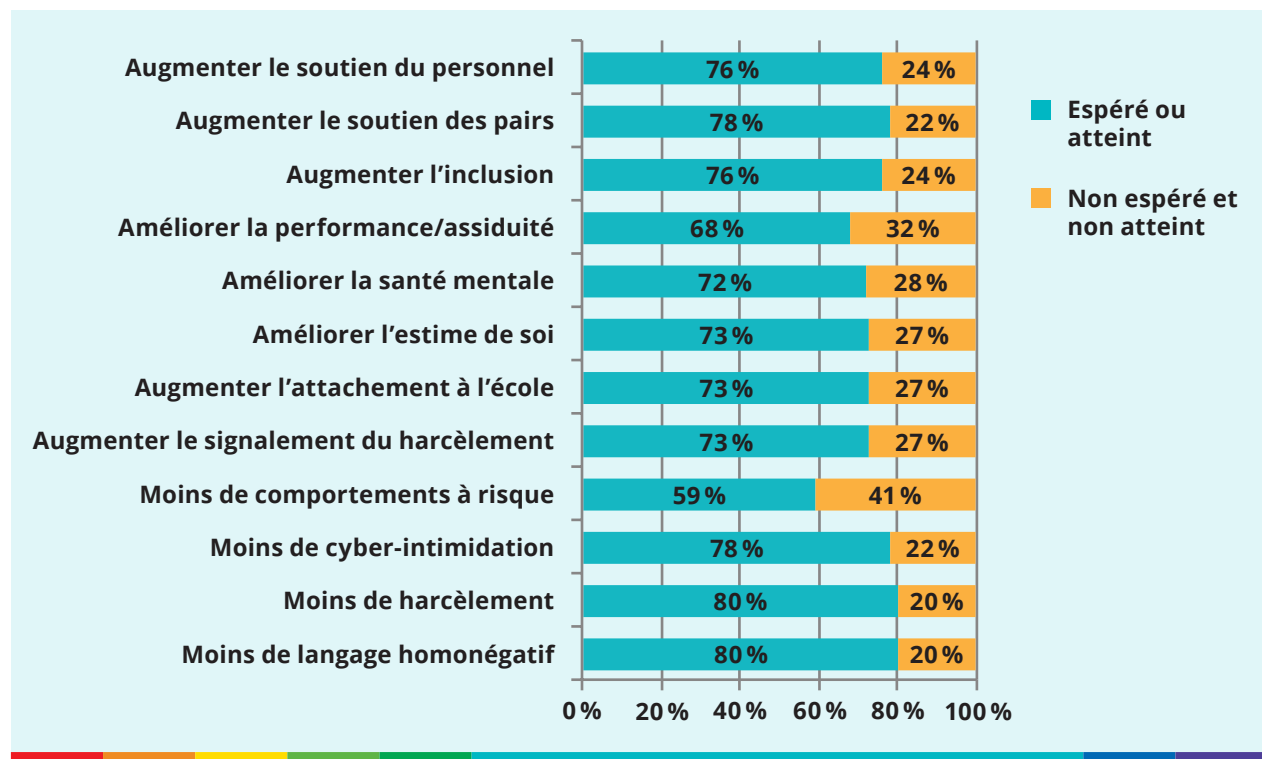
Il y avait une certaine variation régionale entre les provinces. L'ensemble des sept administrateurs scolaires des provinces de l'Atlantique ont indiqué avoir des événements contre l'homophobie et pour l'inclusion LGBTQ (comme les événements du mois de la fierté gaie, la Journée Rose ou Ally week) par rapport à 80 % (12 sur 15) des participants en C.-B. et seulement 50 % (8 sur 16) en Alberta. Les commissions scolaires catholiques (57 %, 4 sur 7) étaient moins susceptibles que les commissions scolaires laïques (75 %, 75 sur 100) d'indiquer avoir des événements semblables. Les commissions urbaines (84 %, 31 sur 37) étaient plus susceptibles que les commissions rurales (69 %, 48 sur 70) d'indiquer avoir des événements semblables.

FIGURE 7 : Pourcentage de répondants indiquant la présence d'évènements contre l'homophobie et pour l'inclusion LGBTQ (comme les événements du mois de la fierté gaie, la Journée Rose ou Ally Week) par province



On a donné aux administrateurs une liste de résultats et on leur a demandé les résultats qu'ils espéraient et ceux qui d'après eux avaient été au moins partiellement atteints grâce à la mise en œuvre d'événements contre l'homophobie et pour l'inclusion LGBTQ (comme les événements du mois de la fierté gaie, la Journée Rose, ou Ally Week). Comme indiqué à la figure 8, le plus grand nombre de répondants ont associé la mise en œuvre d'événements semblables à un harcèlement réduit des jeunes LGBTQ (80 %), un langage homophobe réduit (80 %), une cyber-intimidation réduite (78 %), un soutien accru des pairs (78 %), un soutien accru du personnel (76 %), et une inclusion accrue des jeunes LGBTQ (78 %). Moins de répondants ont associé de tels événements à une estime de soi améliorée des jeunes LGBTQ (73 %), un attachement accru à l'école (73 %), un signalement accru du harcèlement (73 %), une santé mentale améliorée (72 %), une performance/assiduité améliorée (68 %), et des comportements à risque réduits parmi les jeunes LGBTQ (59 %) grâce à la mise en œuvre d'événements contre l'homophobie ou pour l'inclusion LGBTQ. Il est à noter qu'il n'y a pas de différences considérables entre les événements génériques contre l'intimidation et les événements LGBTQ en ce qui concerne la probabilité pour les administrateurs de les associer à des résultats positifs pour les élèves LGBTQ.

FIGURE 8 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre d'événements contre l'homophobie et pour l'inclusion LGBTQ (comme les événements du mois de la fierté gaie, la Journée Rose, ou Ally Week)



On a demandé aux administrateurs ayant indiqué que leur commission scolaire n'avait pas d'événements contre l'homophobie ou pour l'inclusion LGBTQ (comme les événements du mois de la fierté gaie, la Journée Rose, ou Ally Week) pourquoi ils n'avaient pas mis en œuvre de tels événements. Près de la moitié (43 %, ou 12 sur 28) ont indiqué considérer que la politique générique traitait adéquatement le harcèlement homophobe, suivi d'un autre 25 % (ou 7 sur 28) ayant indiqué qu'une politique inclusive des questions LGBTQ n'était pas nécessaire parce qu'il y avait très peu ou pas d'incidents de discrimination contre des élèves LGBTQ dans leur commission scolaire.

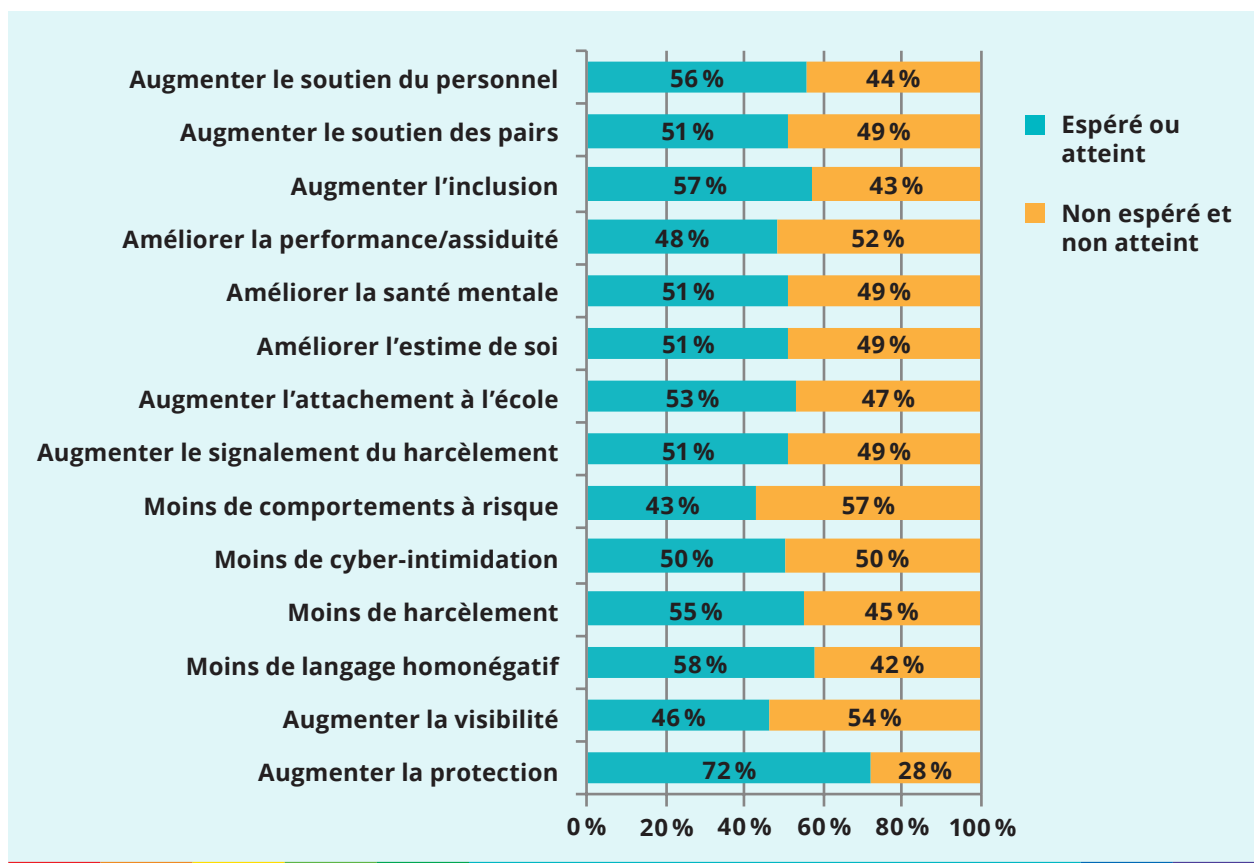
Politiques d'emploi

Très peu de participants ont indiqué que les politiques d'emploi de leur commission scolaire ne protégeaient pas les enseignants et le personnel scolaire LGBTQ (7 %, 6 sur 92). Les résultats régionaux vont de 17 % en Alberta à zéro en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique, sans différence significative entre les commissions urbaines et rurales.

Quatre-vingt-six pour cent des participants (79 sur 92) ont indiqué que l'orientation sexuelle était protégée dans leurs politiques contre la discrimination des employés, suivi de 31 % (44 sur 92) avec des politiques protégeant l'identité transgenre. Au niveau régional, les protections d'emploi concernant l'orientation sexuelle allaient de 67 % en Alberta à 100 % en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique. Il n'y avait pas de différence significative entre les commissions rurales et urbaines. Les protections d'emploi concernant l'identité transgenre allaient de 38 % au Québec à 80 % dans les provinces de l'Atlantique. De plus, les participants des commissions urbaines (70 %, ou 21 sur 30) étaient beaucoup plus susceptibles d'indiquer que l'identité transgenre était protégée que leurs homologues ruraux (37 %, ou 23 sur 62).

Cependant, un nombre beaucoup plus faible a rapporté que les enseignants pouvaient être ouverts avec les élèves au sujet de leur orientation sexuelle (57 %, ou 52 sur 92) ou de leur statut transgenre (41 %, 38 sur 92). À la question de savoir si les enseignants pouvaient être ouverts avec les élèves concernant leur orientation sexuelle, les résultats variaient au niveau régional de 33 % (4 sur 12) en Alberta à 80 % (4 sur 5) dans les provinces de l'Atlantique. Il y avait seulement une légère différence entre les commissions urbaines (60 %, ou 18 sur 30) et les commissions rurales (55 %, ou 34 sur 62). Au niveau régional, les participants de l'Alberta étaient moins susceptibles d'indiquer que les enseignants pouvaient être ouverts concernant leur statut transgenre (33 %, 4 sur 12), alors que les participants de l'Ontario étaient plus susceptibles d'indiquer que les enseignants pouvaient être ouverts (50 %, 9 sur 18). Les participants urbains (47 %, 14 sur 30) étaient plus susceptibles que les participants ruraux (39 %, 24 sur 62) d'être d'accord.

FIGURE 9 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre de politiques d'emploi pour protéger les enseignants et le personnel scolaire LGBTQ



Seuls 20 % (18 sur 92) ont indiqué qu'ils avaient tenté d'embaucher des enseignants ou autres membres du personnel LGBTQ. Les commissions urbaines (30 %, ou 9 sur 30) étaient beaucoup plus susceptibles que les commissions rurales (15 %, ou 9 sur 62) d'avoir tenté d'embaucher des membres du personnel LGBTQ.

Comme le montre la figure 9, près de la moitié des administrateurs ont associé les protections d'emploi pour les enseignants et le personnel scolaire LGBTQ à des résultats positifs pour les élèves LGBTQ, ce qui est une portion substantiellement plus faible que pour les interventions discutées précédemment. La plupart des répondants ont vu un lien entre ces politiques des employés et un résultat de protection accrue des employés LGBTQ (72 %); et le plus petit nombre a vu un lien entre ces politiques et des comportements à risque réduits parmi les jeunes LGBTQ (43 %). Ils étaient plus susceptibles d'associer ces politiques à (par ordre croissant) une visibilité accrue des employés LGBTQ (46 %), une performance/assiduité améliorée parmi les élèves LGBTQ (48 %), une cyber-intimidation réduite (50 %), un soutien accru par les pairs (51 %), une santé mentale améliorée (51 %), une estime de soi améliorée (51 %), un signalement accru du harcèlement (51 %), un attachement accru à l'école (53 %), un harcèlement réduit (55 %), un soutien accru du personnel (56 %), une inclusion accrue des élèves LGBTQ (57 %), et un langage homophobe réduit (58 %).

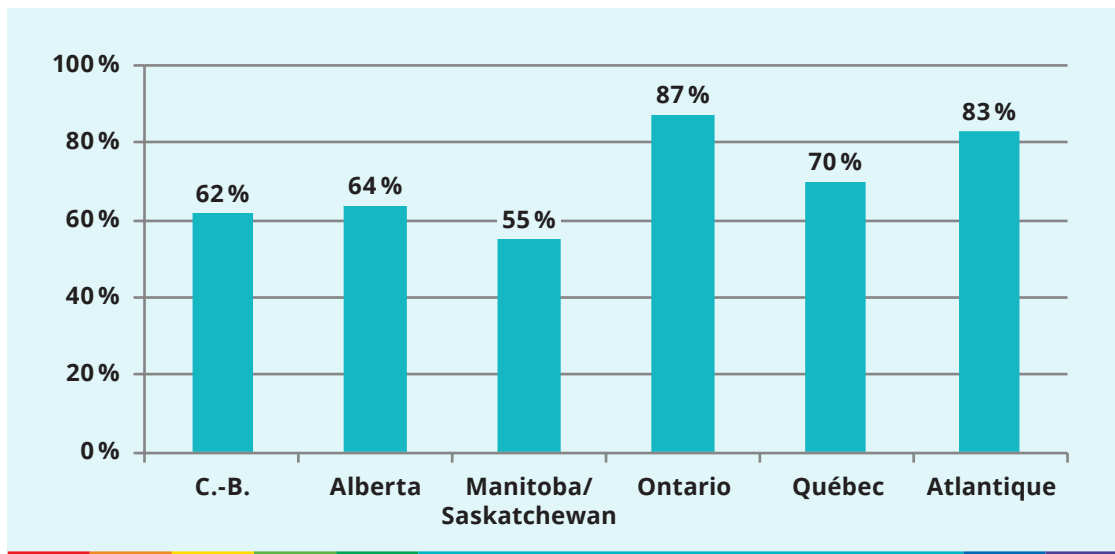
Il est possible que des interventions se concentrant plus directement sur la vie étudiante fournissent en réalité des résultats plus bénéfiques pour les élèves LGBTQ. Cependant, l'importance pour les élèves marginalisés d'avoir des modèles dans le personnel scolaire a été bien établie dans la documentation, et le lien entre protections d'emploi pour le personnel LGBTQ et des avantages pour les élèves LGBTQ justifie une enquête plus approfondie étant donné les faibles niveaux de confiance trouvés dans cette étude.

Ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ pour la formation du personnel

Soixante-huit pour cent des administrateurs (69 sur 101) ont indiqué que leur commission offrait des ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ pour la formation du personnel (comme du soutien de programme, des possibilités de FP, des ateliers).

Il existe une certaine variation régionale entre les provinces. Par exemple, 87 % (20 sur 23) des participants en Ontario ont indiqué la présence de ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ pour la formation du personnel, par rapport à 70 % (14 sur 20) des participants au Québec et 62 % (8 sur 13) des participants en C.-B.

FIGURE 10 : Présence de ressources d'éducation inclusives des questions LGBTQ pour la formation du personnel (comme du soutien de programme, des possibilités de FP, des ateliers) par province



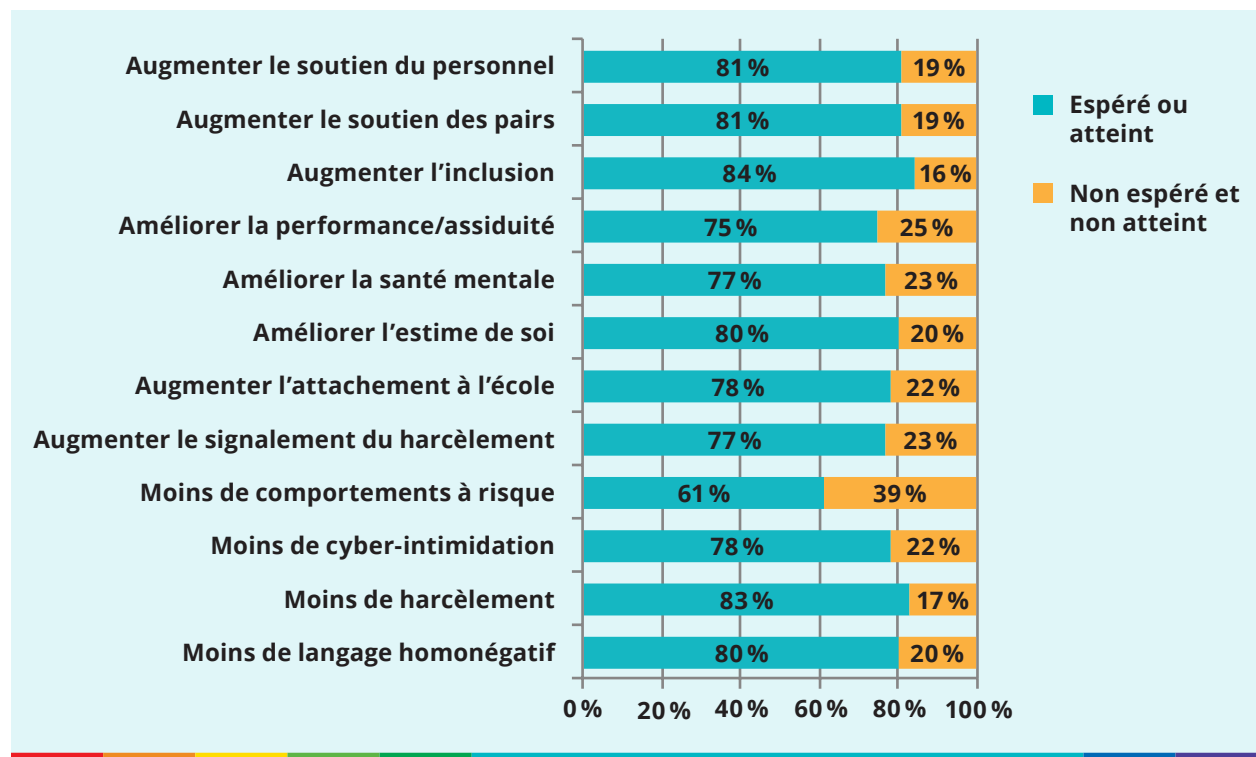
Quatre-vingts pour cent des participants (50 sur 63) ont indiqué que certaines ou toutes leurs écoles primaires avaient des ressources LGBTQ disponibles pour les enseignants du primaire (40 % certaines écoles primaires, 40 % toutes les écoles primaires). Vingt et un pour cent (13 sur 63) ont indiqué qu'il n'y avait pas de ressources spécifiques pour les enseignants du primaire.

Les commissions scolaires catholiques (88 %, ou 7 sur 8) étaient plus susceptibles que les commissions laïques (67 %, ou 62 sur 93) d'avoir des ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ pour la formation du personnel. (Remarque : le sondage n'a pas posé de questions concernant la nature des ressources d'éducation, c.-à-d. si elles affirmaient l'identité LGBTQ ou non.) Les commissions urbaines (77 %, ou 26 sur 34) étaient un peu plus susceptibles que les commissions rurales (64 %, ou 43 sur 67).

On a demandé aux administrateurs ayant indiqué avoir ces ressources (69) quels types de ressources étaient disponibles en tant que ressources d'éducation inclusives des questions LGBTQ pour la formation du personnel. Les ressources disponibles les plus répandues étaient : conseillers scolaires formés concernant les questions LGBTQ (68 %), personne-ressource de la division ou de la commission scolaire concernant les questions LGBTQ (57 %) et ressources web LGBTQ (p. ex. egale.ca, myGSA.ca, glsen.org, pridnet.ca, pflagcanada.org) (55 %). D'autres ressources mentionnées comprenaient d'autres enseignants formés concernant les questions LGBTQ (46 %), des comités ou des groupes d'enseignants visant les questions LGBTQ (44 %), personne-ressource ou personnel d'organisation d'enseignants visant les questions LGBTQ (44 %), des fonds de bibliothèque LGBTQ (42 %), des centres communautaires LGBTQ (p. ex. 519 Church, Rainbow Resource Centre) (33 %), des guides de programme LGBTQ (33 %) et des réseaux d'éducateurs LGBTQ (p. ex. Global Respect in Education, Pride Education Network) (30 %).

On a donné aux administrateurs scolaires une liste de résultats et on leur a demandé les résultats qu'ils espéraient et ceux qui d'après eux avaient été au moins partiellement atteints grâce à la mise en œuvre de ressources d'éducation LGBTQ pour la formation du personnel. Comme indiqué à la figure 11, les répondants étaient plus susceptibles d'indiquer avoir espéré ou atteint une inclusion LGBTQ accrue (84 %), un harcèlement réduit des jeunes LGBTQ (83 %), un soutien accru du personnel (81 %), un soutien accru des pairs (81 %), une estime de soi améliorée des jeunes LGBTQ (80 %), et un langage homophobe réduit (80 %) en mettant en œuvre des ressources d'éducation LGBTQ pour la formation du personnel (soutien de programme, possibilités de FP, ateliers). Moins de répondants espéraient ou ont atteint une cyber-intimidation réduite (78 %), un attachement accru à l'école (78 %), une santé mentale améliorée et un comportement suicidaire réduit (77 %), un signalement accru du harcèlement (77 %), une performance/assiduité améliorée (75%), et des comportements à risque réduits parmi les jeunes LGBTQ (61 %) grâce à la mise en œuvre de ressources d'éducation pour la formation du personnel.

FIGURE 11 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre de ressources d'éducation LGBTQ pour la formation du personnel (comme le soutien de programme, des possibilités de FP, des ateliers)



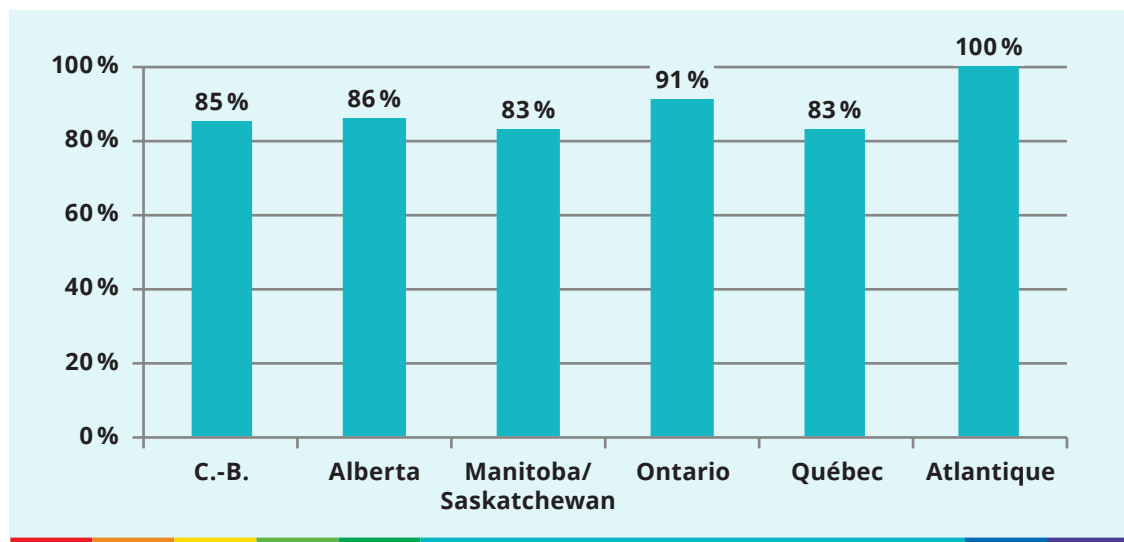
On a demandé aux administrateurs ayant indiqué que leur commission scolaire n'avait pas de ressources LGBTQ disponibles pour les enseignants (32) pourquoi ils n'avaient pas mis en place de telles ressources. Certains participants ont indiqué qu'une politique générique existante traitait adéquatement le harcèlement homophobe (22 %), et d'autres participants ont indiqué que des ressources d'éducation inclusives des questions LGBTQ n'étaient pas nécessaires, car il y avait très peu ou pas d'incidents de discrimination contre les élèves LGBTQ dans leur commission scolaire (25 %). Dix-neuf pour cent ont indiqué avoir des ressources insuffisantes et 9 % que le harcèlement homophobe ne justifiait pas une attention particulière.

Ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ destinées aux élèves

Quatre-vingt-quatre pour cent des participants (82 sur 98) ont indiqué que leur commission scolaire offrait des ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ aux élèves (comme une bibliothèque ou du matériel d'orientation, des affiches ou des brochures).

Il y a une variation régionale relativement faible entre les provinces concernant la présence de ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ destinées aux élèves. Cent pour cent (5 sur 5) des participants de l'Atlantique ont indiqué avoir ces ressources pour les élèves, par rapport à 85 % (11 sur 13) en C.-B. et 83 % (19 sur 23) au Québec.

FIGURE 12 : Présence de ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ destinées aux élèves (comme une bibliothèque ou du matériel d'orientation, des affiches ou des brochures) par province



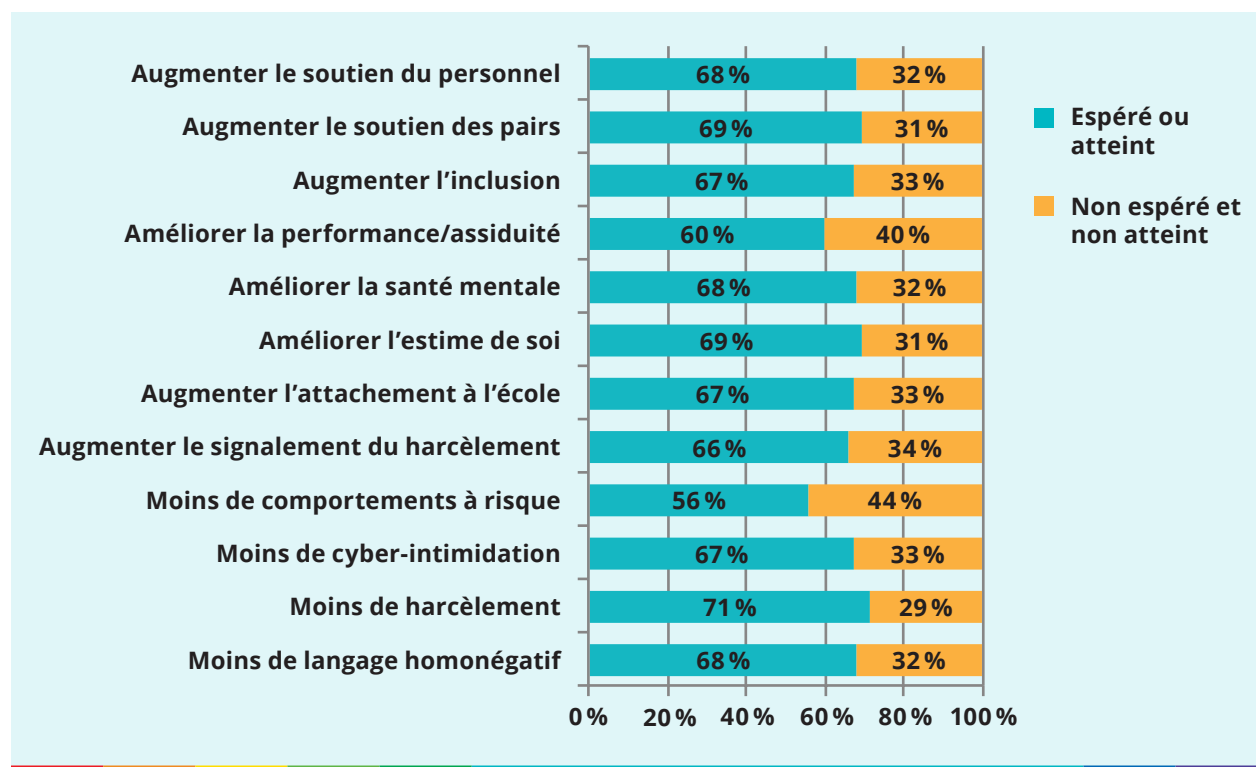
Les commissions scolaires catholiques (83 %, ou 5 sur 6) et les commissions laïques (84 %, ou 77 sur 92) étaient pratiquement identiques pour l'offre de ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ aux élèves. (Remarque : le sondage n'a pas posé de questions concernant la nature des ressources pour les élèves, c.-à-d. si elles affirment l'identité LGBTQ ou non.)

Les commissions urbaines (86 %, ou 30 sur 35) étaient légèrement plus susceptibles que les commissions rurales (83 %, ou 52 sur 63) d'offrir des ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ aux élèves.

Soixante-six pour cent des administrateurs (48 sur 73) ont indiqué que certaines ou toutes les écoles primaires avaient des ressources LGBTQ (comme une bibliothèque ou du matériel d'orientation, des affiches ou des brochures) disponibles pour les élèves du primaire (36 % certaines écoles primaires, 30 % toutes les écoles primaires).

On a demandé aux administrateurs ayant indiqué que des ressources étaient disponibles pour les élèves (82) quels types de ressources étaient disponibles en tant que ressources d'éducation inclusive des questions LGBTQ destinées aux élèves. Les ressources disponibles les plus répandues étaient : bibliothèque de l'école (74 %), conseiller d'orientation s'identifiant comme un allié (68 %), et enseignants s'identifiant comme des alliés (59 %). D'autres ressources comprenaient les AGH (54 %), le programme (38 %) et les enseignants LGBT (34 %).

FIGURE 13 : Résultats espérés ou atteints grâce à la mise en œuvre de ressources d'éducation LGBTQ pour les élèves (comme une bibliothèque ou du matériel d'orientation, des affiches ou des brochures)



On a donné aux administrateurs une liste de résultats et on leur a demandé les résultats qu'ils espéraient et ceux qui d'après eux avaient été au moins partiellement atteints grâce à la mise en œuvre de ressources d'éducation LGBTQ pour le développement des élèves. Comme indiqué à la figure 13, les répondants étaient plus susceptibles d'avoir espéré ou atteint un harcèlement réduit (71 %), une estime de soi améliorée (69 %), un soutien accru des pairs (69 %), un soutien accru du personnel (68 %), une santé mentale améliorée (68 %) et un langage homophobe réduit (68 %) grâce à la mise en œuvre des ressources d'éducation LGBTQ pour le développement des élèves (comme une bibliothèque ou du matériel d'orientation, des affiches ou des brochures). Moins de répondants espéraient ou ont atteint une inclusion accrue (67 %), un attachement accru à l'école (67 %), une cyber-intimidation réduite (67 %), un signalement accru du harcèlement (66 %), une performance ou assiduité améliorée (60 %), et des comportements à risque réduits parmi les jeunes LGBTQ (56 %) grâce à la mise en œuvre de ressources d'éducation LGBTQ pour le développement des élèves.

On a demandé aux administrateurs ayant indiqué que leur commission scolaire n'avait pas de ressources LGBTQ (comme une bibliothèque ou du matériel d'orientation, des affiches ou des brochures) disponibles pour les élèves (16) pourquoi ils n'avaient pas mis en place de telles ressources. Seuls quelques individus ont indiqué qu'ils ne disposaient pas de telles ressources. Les raisons pour ne pas mettre en œuvre de ressources d'éducation inclusives des questions LGBTQ incluaient que leur politique générique traitait adéquatement le harcèlement homophobe, et qu'il y avait très peu ou pas d'incidents de harcèlement homophobe dans leur commission scolaire pour justifier de telles ressources. (Trop peu de participants (<5) ont indiqué des raisons pour nous permettre d'en rendre compte.)



Conclusions et recommandations

La forte participation des responsables des commissions scolaires à travers le pays à l'Inventaire national reflète une prise de conscience croissante des dommages causés par des cultures scolaires non inclusives des élèves LGBTQ, et une détermination croissante à résoudre le problème grâce à des interventions à l'échelle des commissions. Chacune des interventions au sujet desquelles nous avons interrogé les participants avait été mise en œuvre au niveau de la commission dans au moins certaines commissions. Une minorité de commissions avaient mis en place plusieurs interventions, dont les quatre piliers de l'éducation inclusive des questions LGBTQ : politique spécifique concernant le harcèlement des élèves LGBTQ, contenu de cours, formation professionnelle, et alliances gai-hétéro ou équivalent. D'un autre côté, certaines commissions n'avaient mis en place aucune intervention LGBTQ, et les responsables ont indiqué que des interventions spécifiques n'étaient pas nécessaires parce que les politiques et programmes génériques d'école sécuritaire étaient suffisants pour protéger les élèves LGBTQ.

Cette étude nous a montré les résultats spécifiques que les responsables des commissions scolaires associent à des interventions particulières : leurs espérances et, dans certains cas, leurs impressions d'avoir mis en place une série d'améliorations au climat scolaire et à la résilience des élèves LGBTQ. Nous avons appris que la vaste majorité espérait en effet chacun des avantages potentiels que nous avons énumérés en mettant en œuvre leurs politiques et leurs programmes.

Certaines espérances se répétaient, menant à des recommandations et suggestions de projet pour des recherches futures :

- Un petit nombre de commissions avaient mis en œuvre plusieurs interventions, ce qui correspond à la documentation qui recommande des approches à plusieurs volets d'éducation inclusive. Des recherches plus approfondies sont nécessaires pour comparer l'état du bien-être des élèves LGBTQ dans les commissions sans et avec de multiples interventions LGBTQ.
- Les administrateurs scolaires étaient moins susceptibles d'associer des interventions à des réductions des comportements à risque, ou à des résultats plus difficiles à évaluer, comme une santé mentale améliorée ou un attachement accru à l'école. Ceci suggère le besoin de recherches futures visant à identifier quelles interventions offrent des avantages dans ces domaines cruciaux de préoccupation.
- Les administrateurs scolaires étaient beaucoup moins susceptibles d'associer des politiques génériques que des politiques LGBTQ à des résultats positifs pour les élèves LGBTQ. Certaines commissions, en revanche, ont indiqué que les politiques génériques étaient adéquates pour protéger les élèves LGBTQ, ou que le harcèlement des élèves LGBTQ n'était pas un problème dans leur commission. Des recherches plus approfondies sont nécessaires pour savoir si ces convictions se reflètent dans de faibles incidences de harcèlement des élèves LGBTQ dans ces commissions (avec d'autres indicateurs de bien-être des élèves LGBTQ).
- Les commissions étaient beaucoup plus susceptibles d'indiquer que des politiques génériques avaient été entièrement mises en place au niveau primaire et au niveau moyen. Ceci suggère que des politiques LGBTQ ne sont pas mises en œuvre parce qu'elles sont considérées comme non appropriées pour le niveau primaire ou pour d'autres raisons non liées aux avantages perçus pour les élèves LGBTQ. Une approche pour résoudre ce problème serait la formation professionnelle au niveau de la commission pour les directeurs scolaires concernant les avantages de l'éducation inclusive des questions LGBTQ à tous les niveaux d'éducation.
- Les commissions étaient beaucoup moins susceptibles d'indiquer avoir une politique visant les personnes transgenres qu'ils l'étaient d'indiquer avoir une politique LGBTQ. (Cependant, depuis le moment du sondage au printemps 2014, plusieurs autres commissions ont développé une politique d'accommodation des personnes transgenres, et dans plusieurs cas, elle est beaucoup plus détaillée et complète que leurs politiques LGBTQ.)
- Les AGH étaient assez répandues, mais elles n'étaient pas associées aussi fortement que certaines autres interventions au harcèlement réduit des élèves LGBTQ. Les AGH sont un aspect clé de la législation provinciale visant la sécurité et le bien-être des jeunes LGBTQ, et elles sont parfois le seul moyen mis en œuvre pour promouvoir des écoles sécuritaires et inclusives des questions LGBTQ. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour déterminer la configuration optimale des AGH (p. ex. obligatoire, activités, composition) pour maximiser leurs avantages.

- L'inclusion au programme scolaire a été indiquée dans environ un tiers des commissions, et dans la plupart d'entre elles, à tous les niveaux du système scolaire. La représentation dans le programme est une composante clé de l'éducation inclusive pour les élèves marginalisés, et ceci devrait être encouragé pour les commissions qui ont peut-être hésité par le passé à appuyer du contenu de cours et des pratiques d'enseignement LGBTQ.
- Il y avait une variation régionale, urbaine/rurale et catholique/laïque significative dans la mise en place des diverses interventions, qui indiquent le besoin d'études supplémentaires pour comparer l'état du bien-être des élèves LGBTQ dans ces différents contextes, et en particulier pour comparer le bien-être des jeunes LGBTQ dans les écoles avec et sans interventions particulières dans un contexte particulier (p. ex. écoles avec/ sans AGH dans les commissions scolaires rurales).
- Très peu d'administrateurs ont identifié leurs propres objections religieuses ou la peur d'objections de la communauté religieuse comme raison pour ne pas avoir mis en œuvre d'interventions LGBTQ. Pourtant, l'éducation inclusive des questions LGBTQ est généralement présentée dans les médias comme étant perpétuellement en conflit avec la conscience religieuse. Nos résultats de faibles niveaux d'opposition religieuse (ainsi que ceux de sondages d'opinion publique [p. ex. Howell, 2014] et The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive Education [Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock, et Short, 2015]) suggèrent que l'opposition religieuse a été surestimée.
- Les commissions étaient beaucoup moins susceptibles d'associer les protections d'emploi pour le personnel LGBTQ, dont le droit d'être ouvert concernant le fait d'être LGBTQ avec les élèves, à des résultats positifs pour les élèves qu'ils l'étaient d'associer d'autres interventions à de tels résultats. Cependant, l'importance de modèles pour les élèves marginalisés est bien établie dans le système scolaire et dans la documentation, ce qui suggère que les enseignants LGBTQ ne devraient pas être découragés d'être ouverts avec les élèves.

Les systèmes scolaires doivent comprendre quels types d'intervention sont efficaces pour atteindre des résultats particuliers afin de régler le problème des climats scolaires non inclusifs. D'autres domaines dans le projet plus large Réduire la stigmatisation, promouvoir la résilience incluent une analyse statistique des données de santé de la population pour identifier des liens entre les interventions et le bien-être des jeunes LGBTQ, et des études de cas approfondies des mises en œuvre particulièrement prometteuses. Des rapports futurs présenteront les résultats de ces études.



Références

- Asakura, K. (2010). Queer youth space: A protective factor for sexual minority youth. *Smith College Studies in Social Work, 80*(4), 361-376. DOI: 10.1080/00377317.2010.516716
- Birkett, M., Russell, S. T., & Corliss, H. L. (2014). Sexual-orientation disparities in school: The meditational role of indicators of victimization in achievement and truancy because of feeling unsafe. *American Journal of Public Health, 104*(6), 1124-1128. DOI: 10.2105/AJPH.2013.301785
- Black, W. W., Fedewa, A. L., & Gonzalez, K. A. (2012). Effects of “Safe School” programs and policies on the social climate for sexual-minority youth: A review of the literature. *Journal of LGBT Youth, 9*(4), 321-339. DOI: 10.1080/19361653.2012.714343
- Fetner, T., Elafros, A., Bortolin, S., & Drechsler, C. (2012). Safe spaces: Gay-Straight Alliances in high schools. *Revue canadienne de sociologie, 49*(2), 188-207. DOI: 10.1111/j.1755-618X.2011.01290.x
- Goldstein, T., Collins, A., & Halder, M. (2008). Anti-homophobia education in public schooling: A Canadian case study of policy implementation. *Journal of Gay & Lesbian Social Services, 19*(3/4), 47-66. DOI: 10.1080/10538720802161540
- Goodenow, C., Szalacha, L., & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools, 43*(5), 573-589. DOI: 10.1002/pits.20173
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Kull, R. M., & Palmer, N. A. (2013). The effects of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence, 12*(1), 45-63.
- Hansen, A. L. (2007). School-based support for GLBT students: A review of three levels of research. *Psychology in the Schools, 44*(8), 839-848. DOI: 10.1002/pits.20269
- Hatzenbuehler, M. L. (2011). The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth. *Pediatrics, 127*(5), 896-903. DOI: 10.1542/peds.2010-3020
- Howell, T. 15 déc. 2014. Poll finds support for gay-straight alliances among Alberta Catholics. Calgary Herald. <http://calgaryherald.com/news/local-news/poll-finds-support-for-gay-straight-alliances-among-alberta-catholics>
- Johnson, D., & Gastic, B. (2015). Natural mentoring in the lives of sexual minority youth. *Journal of Community Psychology, 43*(4), 395-407. DOI: 10.1002/jcop.21692

- Konishi, C., Saewyc, E., Homma, Y., & Poon, C. (2013). Population-level evaluation of school-based interventions to prevent problem substance use among gay, lesbian and bisexual adolescents in Canada. *Preventative Medicine, 57*, 929-933. DOI: 10.1016/j.ypmed.2013.06.031
- Kosciw, J. G., Diaz, E. M., & Greytak, E. A. (2008). *The 2007 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M., & Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence, 12*(1), 45-63. DOI: 10.1080/15388220.2012.732546
- Lee, C. (2002). The impact of belonging to a high school Gay/Straight Alliance. *The High School Journal, 85*(3), 13-26.
- MacIntosh, L. (2007). Does anyone have a Band-Aid? Anti-homophobia discourses and pedagogical impossibilities. *Educational Studies, 41*(1), 33-43. DOI: 10.1080/00131940701308874
- Marshall, A., Yarber, W. L., Sherwood-Laughlin, C. M., Gray, M. L., & Estell, D. B. (2015). Coping and survival skills: The role school personnel play regarding support for bullied sexual minority-oriented youth. *Journal of School Health, 85*(5), 334-340.
- Murphy, H. E. (2012). Improving the lives of students, gay and straight alike: Gay-Straight Alliances and the role of school psychologists. *Psychology in the Schools, 49*(9), 883-891. DOI: 10.1002/pits.21643
- Poteat, V. P., Scheer, J. R., Marx, R. A., Calzo, J. P., & Yoshikawa, H. (2015a). Gay-Straight Alliances vary on dimensions of youth socializing and advocacy: Factors accounting for individual and setting-level differences. *American Journal of Community Psychology, 55*, 422-432. DOI: 10.1007/s10464-0159722-2
- Poteat, V. P., Yoshikawa, H., Calzo, J. P., Gray, M. L., DiGiovanni, C. D., Lipkin, A., Mundy-Shephard, A., Perrotti, J., Scheer, J., R., & Shaw, M. P. (2015b). Contextualizing Gay-Straight Alliances: Student, advisor, and structural factors related to positive youth development among members. *Child Development, 86*(1), 176-193. DOI: 10.1111/cdev.12289
- Russell, S. T. (2005). Beyond risk: Resilience in the lives of sexual minority youth. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 2*(3), 5-18.

- Russell, S. T. (2011). Challenging homophobia in schools: Policies and programs for safe school climate. *Educar em Revista, Curitiba, Brésil, 39*, 123-138.
- Russell, S. T., Kostroski, O., McGuire, J. K., Laub, C., & Manke, E. (2006). LGBT issues in the curriculum promotes school safety. *Safe schools research brief, 4*, n.p. Consulté sur <http://www.casafeschools.org/FactSheet-curriculum.pdf>
- Russell, S. T., Kosciw, J., Horn, S., & Saewyc, E. (2010). Safe schools policy for LGBTQ students. *Social Policy Report, 24*(4), 3-17.
- Saewyc, E., & Marshall, S. (2011). Reducing homophobia in high school: The effects of "The Laramie Project" play and an integrated curriculum. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), S111.
- Saewyc, E. M., Konishi, C., Rose, H. A., & Homma, Y. (2014). School-based strategies to reduce suicidal ideation, suicide attempts, and discrimination among sexual minority and heterosexual adolescents in Western Canada. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 5*(1), 89-112.
- Statistique Canada. (s.d.) *Recensement de la population 2011*. Dernière mise à jour le 29 avril 2014. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/search-recherche/lst/page.cfm?Lang=E&GeoCode=24&TABID=1&G=1&Geo1=PR&Code1=01&Geo2=0&Code2=0> (consulté le 19 décembre 2014).
- St. John, A., Travers, R., Munro, L., Liboro, R., Schneider, M., & Greig, C. L. (2014). The success of Gay-Straight Alliances in Waterloo Region, Ontario: A confluence of political and social factors. *Journal of LGBT Youth, 11*(2), 150-170. DOI: 10.1080/19361653.2014.878564
- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education, 110*(1), 58-88. Consulté sur <http://www.jstor.org/stable/10.1086/377673>
- Taylor, C., & Peter, T., with McMinn, T. L., Paquin, S., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., & Schachter, K. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools: Final report*. Toronto ON: Egale Canada Human Rights Trust.
- Taylor, C., Peter, T., Campbell, C., Meyer, E., Ristock, J., & Short, D. (2015). *The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canada's K-12 schools: Final report*. Winnipeg, MB: Manitoba Teachers' Society.
- Valenti, M., & Campbell, R. (2009). Working with youth on LGBT issues: Why Gay-Straight Alliance advisors become involved. *Journal of Community Psychology, 37*(2), 228-248. DOI: 10.1002/jcop.20290
- Walton, G. (2004). Bullying and homophobia in Canadian schools: The politics of policies, programs, and educational leadership. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 1*(4), 23-36. DOI: 10.1300/J367v01n04_03