

L'ADAPTATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS LGB ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC : QUELS LIENS AVEC LE PROCESSUS DE *COMING OUT*?

ELSA BRAIS-DUSSAULT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

AUDE VILLATTE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

Résumé

En s'appuyant sur le concept d'intersectionnalité, cet article vise à déterminer si : 1) les jeunes LGB (lesbiennes, gais, bisexuel-les) issus de l'immigration (soit les jeunes de « double minorité ») rapportent davantage de difficultés scolaires comparativement à ceux issus d'une seule minorité (sexuelle ou ethnoculturelle) ou d'aucune minorité; et 2) le fait d'avoir dévoilé son orientation sexuelle à la majorité de son réseau est associé à une meilleure adaptation scolaire chez les jeunes LGB issus de l'immigration. L'échantillon compte 5 561 étudiants de niveau postsecondaire (18 à 30 ans), provenant d'établissements québécois et répartis en quatre groupes : les jeunes d'aucune minorité (73,1 %), de simple minorité sexuelle (8,7 %), de simple minorité ethnoculturelle (16,8 %) et de double minorité (1,4 %). Ces jeunes ont rempli un questionnaire électronique (hiver 2017) permettant d'évaluer leur adaptation scolaire sous différents angles : l'adaptation sociale, l'adaptation académique, l'attachement envers l'établissement et les buts académiques. Des analyses de classes latentes ont permis d'identifier six profils d'étudiants en matière d'adaptation scolaire. Des analyses de régression logistique binaire et multinomiale contrôlant l'effet du genre, du niveau de scolarité des parents et du niveau de précarité financière ont ensuite montré que : a) les étudiants de double minorité sont moins nombreux à rapporter une expérience scolaire globalement positive que les étudiants non minoritaires ou de simple minorité; b) le fait d'avoir dévoilé son orientation sexuelle à la majorité de son réseau est associé à une probabilité plus élevée d'avoir une expérience scolaire globalement positive chez les jeunes LGB issus de l'immigration.

Mots-clés : double minorité, adaptation scolaire, LGB, immigration, *coming out*

Abstract

Using the concept of intersectionality, this article seeks to determine: 1) whether LGB (lesbian, gay, bisexual) youth from immigrant backgrounds (i.e., "double minority" youth) report more academic difficulties compared to those from single (sexual or ethnocultural) or no minority backgrounds; and 2) whether having disclosed one's sexual orientation to the majority of one's network is associated with better academic adjustment among LGB youth from immigrant backgrounds. The sample consisted of 5,561 postsecondary students (ages 18-30) from Quebec institutions and was divided into four groups: no minority (73.1%), single sexual minority (8.7%), single ethnocultural minority (16.8%), and double minority (1.4%). These youth completed an electronic questionnaire (Winter 2017) assessing their academic adjustment from different perspectives: social adjustment, academic adjustment, attachment to the institution, and academic goals. Latent class analyses identified six student profiles of academic adjustment. Binary and multinomial logistic regression analyses controlling for the effect of gender, parental education, and level of financial insecurity then showed that (a) dual minority students were less likely to report an overall positive academic experience than non-minority or single minority students; and (b) having disclosed one's sexual orientation to the majority of one's network was associated with a higher likelihood of having an overall positive academic experience among LGB youth with immigrant background.

Keywords: double minority, academic adjustment, LGB, immigration, coming out

Introduction

Les quelques études portant sur l'adaptation scolaire des jeunes de minorité sexuelle au postsecondaire, principalement menées aux États-Unis, soulignent généralement que ces jeunes rapportent une expérience scolaire plus négative que leurs pairs hétérosexuels. Ceux-ci vivraient plus de discrimination, de victimisation, et recevraient moins de soutien social dans leur établissement scolaire (Cortina et al., 2007; Sherriff et al., 2011; Silverschanz et al., 2007). Ces expériences sociales négatives affecteraient de façon importante leur rendement scolaire (Klein & Dudley, 2014; Oswalt & Wyatt, 2011; Woodford et al., 2015). Les rares études menées sur cette question au Canada tendent à confirmer que les jeunes de minorité sexuelle présentent un sentiment de sécurité à l'école plus faible et un niveau de détresse psychologique plus élevé comparativement à leurs pairs hétérosexuels, ce qui nuirait à leurs performances et/ou à leur persévérance scolaires (Boucher et al., 2013; Chamberland et al., 2011).

Au vu de ces constats, et compte tenu de l'importance d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur, l'adaptation psychosociale et scolaire des individus issus de minorités sexuelles constitue une préoccupation majeure du gouvernement québécois depuis quelques années. En attestent d'une part la Stratégie d'action jeunesse 2016-2021 (Secrétariat à la jeunesse, 2016) et, d'autre part, le Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie mis en place pour 2017-2022 (Ministère de la Justice, 2017). Ces textes de référence insistent sur la nécessité de documenter les réalités des individus non hétérosexuels en contexte scolaire et d'identifier d'éventuels sous-groupes particulièrement vulnérables au sein de cette population.

Les jeunes de double minorité

L'expérience scolaire des jeunes de minorité sexuelle issus de l'immigration retient de plus en plus l'attention des experts (Eaton & Desdama, 2017; Yana et al., 2017), sachant que la population québécoise et ses établissements (cégeps et universités) accueillent un taux croissant de populations immigrantes depuis le début des années 2000. Ainsi, 13,7 % de la population totale du Québec se déclarait immigrante en 2016, contre 9,9 % en 2011 (Statistique Canada, 2016).

Le paradigme de l'intersectionnalité propose une

grille de lecture intéressante pour comprendre l'expérience de ces jeunes. Ce paradigme considère les identités sociales comme interdépendantes plutôt que comme des identités distinctes (McConnell et al., 2018). Ces identités sociales s'influencent et produisent des expériences uniques (Crenshaw, 1989; McCall, 2005; Parent et al., 2013; Shields, 2008). Deux hypothèses sont proposées dans la littérature pour expliquer le niveau d'adaptation psychosociale et scolaire des individus issus de la double minorité, soit l'hypothèse des préjudices multiples et l'hypothèse de la résilience.

L'hypothèse des préjudices multiples

L'hypothèse des préjudices multiples a été avancée par Bengtson et Dowd (1978) dans l'étude des groupes doublement minoritaires (Carreon & Noymer, 2011). Ces chercheurs énonçaient que l'appartenance combinée à deux groupes minoritaires ou plus engendrait plus d'événements de vie négatifs que l'appartenance à un seul groupe minoritaire (Carreon & Noymer, 2011; McConnell et al., 2018). Les individus issus des minorités sexuelles et ethnoculturelles pourraient ainsi être confrontés à des stressors propres à leur orientation sexuelle (p. ex. homophobie, *coming out*) et à leur appartenance ethnoculturelle (p. ex. racisme), ce qui contribuerait à les rendre plus vulnérables à la détresse psychologique et aux difficultés d'adaptation.

L'hypothèse de la résilience

L'hypothèse de la résilience appliquée aux populations doublement minoritaires suggère que bien que les membres de la double minorité puissent vivre plus de discrimination comparativement à leurs pairs issus d'une seule minorité, ceux-ci peuvent en même temps disposer de facteurs d'adaptation « supplémentaires ». Les individus LGB issus de minorités ethniques pourraient avoir développé des stratégies d'adaptation suite à la discrimination raciale vécue au cours de l'enfance et être ainsi plus en mesure de faire face aux expériences homophobes ultérieures. De ce fait, ces individus ne seraient pas plus à risque de présenter de la détresse psychologique ou des difficultés adaptatives, comparativement à leurs pairs de simple minorité (Hayes et al., 2011; Wilson & Miller, 2002).

Une étude québécoise réalisée auprès d'étudiants postsecondaires issus d'une minorité sexuelle et ethnoculturelle et qui considérerait différentes facettes de l'adaptation scolaire (réussite scolaire, motivation sco-

laire, sentiment d'appartenance à son établissement, etc.) permettrait d'enrichir les connaissances dont nous disposons sur cette population.

Le coming out

De façon générale, le lien entre le *coming out* et l'adaptation scolaire des jeunes de minorité sexuelle est très peu exploré. Le *coming out* se définit comme le processus de connaissance de soi et d'ouverture de soi à une autre ou plusieurs autres personnes (amis, famille, collègues, réseau social général) par rapport à son orientation sexuelle non exclusivement hétérosexuelle (Cohler & Hammack, 2007; Ford, 2004). Les rares études à avoir exploré le lien entre *coming out* et adaptation scolaire se sont centrées sur des échantillons d'élèves du secondaire sans considérer leur origine ethnoculturelle. Celles-ci rapportent, de plus, des résultats mitigés. D'un côté, les études de D'Augelli et al. (2002), Chesir-Teran et Hughes (2009), Kosciw et al. (2010) et Palmer et al. (2015) montrent que ces étudiants peuvent expérimenter plus de victimisation et d'intimidation en contexte scolaire et manquer plus de jours d'école que les étudiants n'ayant pas fait leur *coming out*. Néanmoins, le choix de ne pas divulguer son orientation sexuelle pourrait aussi avoir des conséquences négatives (notamment un risque accru de dépression) en raison du stress lié à cette dissimulation (Harper & Schneider, 2003). Les étudiants ayant fait leur *coming out* pourraient, en ce sens, avoir une meilleure estime d'eux-mêmes, un plus haut niveau de bien-être et un meilleur succès scolaire (Palmer et al., 2015).

Aucune étude n'a, à notre connaissance, exploré cette question au sein d'un échantillon de jeunes doublement minoritaires, alors même que l'expérience de *coming out* pourrait différer selon la communauté culturelle d'appartenance des individus (Rosario et al., 2004).

Objectifs de recherche

La présente recherche a pour objectif de déterminer, si : a) les étudiants LGB issus de l'immigration présentent un profil d'adaptation scolaire différent de ceux qui ne sont issus d'aucune minorité ou sont issus d'une seule minorité au cours de leurs études postsecondaires; b) les jeunes de double minorité ayant dévoilé leur orientation sexuelle à la majorité de leur réseau rapportent une expérience scolaire plus positive que leurs pairs ne l'ayant fait que partiellement.

Méthodologie

Ce projet de recherche a été réalisé dans le cadre d'une étude plus vaste financée par le CRSH (Villatte, 2016-2018). L'échantillon compte les 5 561 étudiants postsecondaires âgés de 18 à 29 ans ayant rempli un questionnaire en ligne à l'hiver 2017 dans le cadre de l'étude susmentionnée. Les étudiants interrogés proviennent d'une diversité de régions administratives du Québec et principalement des régions de Montréal et Laval ($n = 1\,265$; 24,0 %), de l'Estrie ($n = 939$; 17,8 %) et de l'Outaouais et des Laurentides ($n = 888$; 16,9 %). Cet échantillon compte davantage de femmes que d'hommes (61 % contre 39 %), conformément aux tendances observées dans la population étudiante. Ainsi, selon Statistique Canada (2018), les femmes représentaient 56,2 % des effectifs en 2016-2017 dans la majorité des domaines d'études postsecondaires.

Aux fins de cette étude, les participants ont été regroupés en quatre sous-échantillons, soit les jeunes non minoritaires (ni LGB ni issus de l'immigration : $n = 4\,069$, soit 73,1 % de l'échantillon total), les jeunes de simple minorité sexuelle ($n = 482$, soit 8,7 % de l'échantillon total), les jeunes de simple minorité ethnoculturelle ($n = 934$, soit 16,8 % de l'échantillon total) et les jeunes de double minorité ($n = 76$, soit 1,4 % de l'échantillon total). Chacun des quatre groupes compte une majorité de jeunes femmes (64 % dans le groupe des jeunes non minoritaires, 55 % dans celui de minorité sexuelle et 58 % dans les groupes de minorité ethnoculturelle et de double minorité).

Instruments de mesure

Un questionnaire a permis de considérer les caractéristiques sociodémographiques des participants : leur genre (1 = masculin; 2 = féminin; 3 = autre), leur situation financière (précaire ou non) et le niveau d'études de leurs parents (postsecondaire ou non). Ces variables ont été considérées du fait du grand nombre d'études ayant démontré leur influence sur l'adaptation scolaire des étudiants postsecondaires (Finnie & Muller, 2008; Hango & De Broucker, 2007).

Les participants ont également été invités à remplir une version abrégée du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU) (Carayon & Gilles, 2005; version française du *Student adaptation to college questionnaire* [SACQ, Baker & Siryk, 1989]).

Le questionnaire original compte 67 items et est divisé en quatre sous-échelles : l'adaptation académique (24 items faisant référence aux exigences scolaires du milieu postsecondaire, tels que « Je suis satisfait-e de mon rendement scolaire au collège/à l'université »), l'adaptation sociale (20 items concernant les dimensions sociales et interpersonnelles de l'adaptation au milieu postsecondaire, tels que « Je rencontre autant de gens et me fais autant d'ami-e-s au collège/à l'université que je le veux »), l'adaptation sur le plan émotionnel (15 items visant à déterminer de manière générale le degré de détresse psychologique et de problèmes somatiques associés, tels que « Je me sens tendu-e ou nerveux-euse ces temps-ci ») et l'attachement envers l'établissement (15 items faisant référence à la relation de l'étudiant envers son établissement, tels que « Je sens que je fais partie de ce collège/de cette université et que j'y suis à ma place ») (Baker & Siryk, 1989). Désireuse de limiter le temps de passation du questionnaire de l'étude principale dont sont extraites les présentes données, l'équipe responsable de cette dernière en a proposé une version abrégée. Quinze items par dimension ont été sélectionnés a priori et la sous-échelle « ajustement émotionnel » a été supprimée, en raison de sa redondance avec différentes échelles d'ajustement émotionnel déjà présentes dans le protocole. Une analyse factorielle avec rotation varimax, menée sur l'échelle abrégée utilisée dans le cadre de l'étude principale, a permis de déterminer quatre facteurs, dont trois identiques à ceux que prévoyait l'instrument original : l'adaptation académique (p. ex. « Je suis satisfait-e de mon rendement scolaire »; alpha de Cronbach dans la présente étude : 0,68), l'adaptation sociale (p. ex. « Je me sens très seul-e à l'école ces temps-ci »; alpha de Cronbach : 0,82) et l'attachement à l'établissement (p. ex. « Je sens que je fais partie de cet établissement et que j'y suis à ma place »; alpha de Cronbach : 0,80). Une nouvelle dimension, intitulée « buts académiques » et renvoyant à l'importance que l'étudiant accorde au fait d'obtenir un diplôme, regroupe trois items originellement inclus dans la sous-échelle « adaptation académique » (p. ex. « Obtenir un diplôme collégial/universitaire est très important pour moi »; alpha de Cronbach : 0,87). Des scores élevés correspondent à une meilleure adaptation scolaire, pour chacune des dimensions.

Pour déterminer l'orientation sexuelle des participants, ceux-ci ont eu à indiquer s'ils se considéraient comme étant : 1 = 100 % hétérosexuel-le; 2 = plutôt hétérosexuel-le; 3 = bisexuel-le; 4 = plutôt homosexuel-le,

gai ou lesbienne; 5 = 100 % homosexuel-le, gai ou lesbienne; 6 = en questionnement. Dans le cadre de cette étude, deux groupes ont été formés : les jeunes LGB (modalités 2, 3, 4 et 5) et les jeunes 100 % hétérosexuels (modalité 1).

L'origine ethnique a, quant à elle, été déterminée en demandant aux jeunes d'indiquer leur pays de naissance et celui de leur père et de leur mère. Les participants ont ensuite été regroupés en deux catégories : issus de l'immigration (1^{re} génération : participant né à l'étranger ou 2^e génération : parent né à l'étranger mais participant né au Canada) ou non (jeunes de 3^e génération ou plus : nés au Canada de parents nés au Canada).

Il était enfin demandé aux participants LGB d'indiquer la ou les personnes auxquelles ils avaient dévoilé leur orientation sexuelle à partir des options suivantes : 1 = à aucune personne jusqu'à maintenant; 2 = à des proches LGB; 3 = à certains amis; 4 = à mes parents; 5 = à des membres de ma famille; 6 = la majorité de mon réseau est au courant de mon orientation sexuelle. Les jeunes ayant coché cette dernière option sont considérés comme ayant fait leur « coming out total » et ont été comparés aux autres participants.

Stratégie d'analyse

Des analyses de classes latentes ont tout d'abord été réalisées à l'aide du logiciel MPlus pour créer des profils d'étudiants à partir des quatre variables scolaires évaluées (intégration sociale, intégration scolaire, engagement institutionnel et buts académiques). Plusieurs indices ont été pris en compte pour estimer la validité du modèle retenu : le critère d'information bayésien (CIB) et le critère d'information d'Akaike (AIC) (idéalement les plus bas possibles), le ratio du maximum de vraisemblance (log-vraisemblance : log-L) ainsi que le niveau d'entropie (qui doit être supérieur à 0,80).

Des analyses d'association khi-deux et des régressions logistiques ont ensuite été réalisées pour déterminer si le fait a) d'être à la fois issu d'une minorité sexuelle et d'une minorité ethnoculturelle (objectif 1) et b) d'avoir dévoilé son orientation sexuelle à la majorité de son réseau chez les jeunes de double minorité (objectif 2) contribuait à prédire le profil d'adaptation scolaire des étudiants. Si une régression logistique multinomiale a pu être réalisée pour atteindre l'objectif 1, une régression logistique binaire a été privilégiée pour l'objectif 2 afin de préserver une puissance statistique satisfai-

santé. Les régressions ont considéré l'effet du genre, de la précarité financière et du niveau de scolarité des parents (mère et père séparément).

Résultats

Le tableau 1 décrit les statistiques relatives aux modèles composés de 1 à 7 classes obtenus dans le cadre des analyses de classes latentes. Un modèle en six classes a été retenu, car il se présentait comme la solution qui fournissait l'ajustement le plus étroit aux données de l'échantillon.

Les modèles en deux et trois classes ont été rejetés parce qu'ils présentaient des niveaux d'entropie inférieurs à 0,80 (respectivement 0,76 et 0,72), soit une probabilité d'attribution des individus à une classe inférieure à 80 %. Le modèle en sept classes a, quant à lui, été rejeté parce que le test du rapport de vraisemblance était non significatif (valeur du p supérieure à 0,05), ce qui indique qu'un modèle en sept classes ne permet pas d'améliorer significativement la catégorisation comparative à un modèle en six classes.

Parmi les modèles en quatre, cinq et six classes, le modèle en six classes a été retenu parce qu'il présentait les CIB et AIB les plus bas (60746,079 et 60525,061). L'entropie était la plus élevée (0,82), ce qui montre une classification d'excellente qualité. De plus, le modèle en six classes était théoriquement pertinent et facilement

interprétable au regard des données recueillies concernant les profils d'étudiants postsecondaires.

Tous les scores des variables continues d'adaptation scolaire ont été transformés en score Z, afin de les rendre comparables et de faciliter l'analyse et la compréhension des profils. Le tableau 2 indique les scores Z. Un score Z supérieur ou égal à 0,30 (ou inférieur ou égal à -0,30) indique que la moyenne des individus de la classe en question diffère significativement de celle des individus des autres classes. Lorsque le score Z excède 0,50 (ou -0,50), on considère que la différence est hautement significative. On constate ici que l'ensemble des indicateurs utilisés (les variables d'adaptation scolaire) contribuent de manière significative à l'identification des classes.

Les différentes classes du modèle en six classes ont été interprétées et nommées selon leurs spécificités. Elles ont été caractérisées ainsi : des étudiants dont l'expérience scolaire est globalement négative et qui présentent de très faibles buts académiques (classe 1); des étudiants qui s'estiment plutôt bien intégrés socialement à leur établissement, mais qui ne valorisent pas les études postsecondaires (classe 2); des étudiants dont l'expérience scolaire est plutôt négative, particulièrement en ce qui concerne l'adaptation sociale (classe 3); des jeunes qui présentent une expérience scolaire neutre (classe 4); des étudiants qui se considèrent comme peu intégrés socialement à leur établissement, mais qui valorisent le fait d'obtenir un diplôme postsecondaire

Tableau 1

Statistiques des modèles en 1 à 7 profil(s)

Modèles de profils	CIA	CIB	Entropie	LV (valeur du p)
Modèle 1 (1 profil)	67983,156	68036,736	—	<,001
Modèle 2 (2 profils)	63231,894	63318,961	,767	<,001
Modèle 3 (3 profils)	62265,197	62385,752	,729	<,001
Modèle 4 (4 profils)	61341,397	61495,440	,802	<,001
Modèle 5 (5 profils)	60892,155	61079,685	,805	,006
Modèle 6 (6 profils)	60525,061	60746,079	,821	,026
Modèle 7 (7 profils)	60186,111	60440,616	,803	,058

Note. Présentation du critère d'information akaike (CIA), du critère d'information bayésien (CIB), du niveau d'entropie (doit être supérieur à ,80) et du ratio du maximum de vraisemblance (log-vraisemblance : LV).

Tableau 2

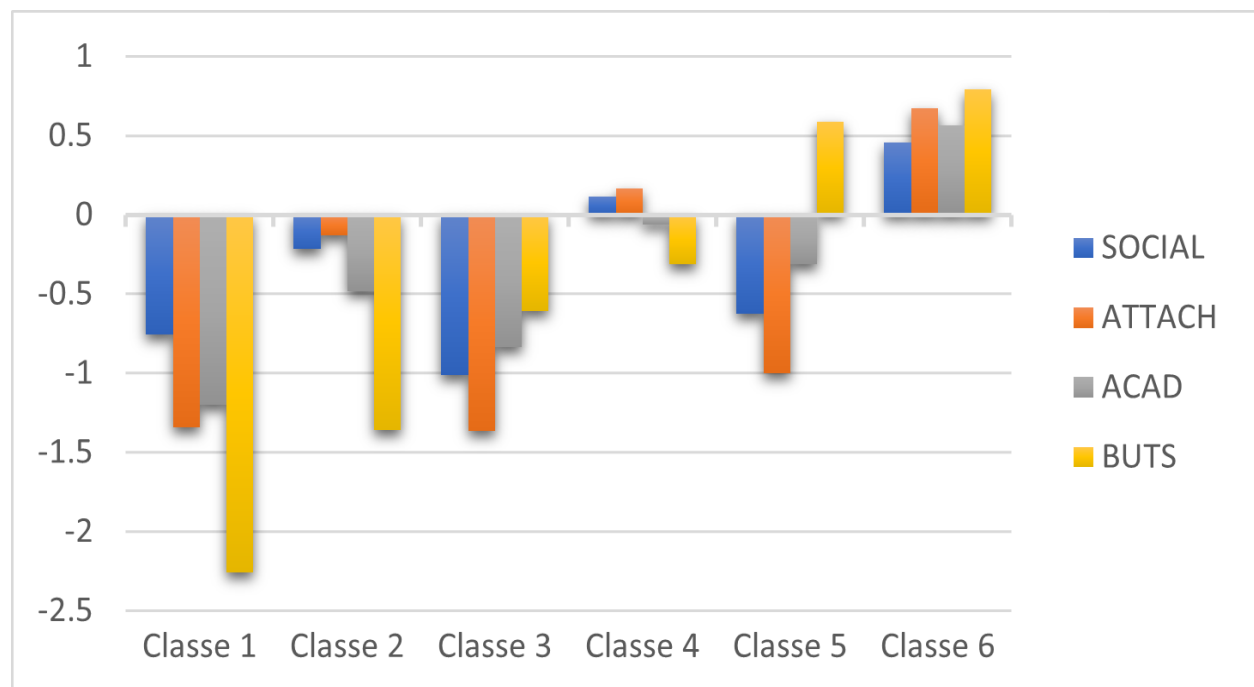
Scores Z des variables de l'adaptation scolaire dans le modèle en 6 profils

Variabes de l'adaptation scolaire	Profil 1 n=435 (7,3%)	Profil 2 n=541 (9,1%)	Profil 3 n=451 (7,6%)	Profil 4 n=1408 (23,6%)	Profil 5 n=565 (9,5%)	Profil 6 n=2565 (42,9%)
Adaptation sociale	-0,759**	-0,214	-1,011**	0,113	-0,624**	0,456*
Attachement institutionnel	-1,344**	-0,131	-1,364**	0,163	-1,004**	0,673**
Adaptation scolaire	-1,198**	-0,483*	-0,835**	-0,061	-0,312*	0,565**
Buts académiques	-2,261**	-1,362**	-0,611**	-0,315*	0,585**	0,789**

Note. * moyenne (score z) différente de la moyenne de l'échantillon total (0,30) ; ** moyenne (score z) très différente de la moyenne de l'échantillon total (0,50).

Figure 1

Spécificités de chacun des six profils d'étudiants selon les quatre variables de l'adaptation scolaire



Note. SOCIAL = adaptation sociale ; ATTACH = attachement à l'institution ; ACAD = adaptation académique ; BUTS = buts académiques.

(classe 5); et des jeunes dont l'expérience scolaire est globalement positive (classe 6). La figure 1 permet de visualiser les spécificités de chaque profil.

Classe 1 – Une expérience scolaire globalement négative et de très faibles buts académiques. La classe 1 contient le plus petit nombre de participants (7,3 % de l'échantillon). Ce groupe est caractérisé par très peu de buts académiques. Ainsi, ces participants accorderaient une très faible importance au fait d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires, comparativement aux participants des cinq autres groupes. Globalement, l'expérience scolaire de ces jeunes est négative. Les participants rapportent des difficultés d'adaptation sociale et académique et un faible attachement à leur établissement.

Classe 2 – Des étudiants plutôt intégrés socialement, mais qui ne valorisent pas les études postsecondaires. Comparativement au profil 1, ce profil, qui regroupe 9,1 % de l'échantillon total, est caractérisé par l'absence de problèmes d'adaptation sociale. Comme leurs pairs de la classe 1, les jeunes du profil 2 évoquent très peu de buts académiques et rapportent certaines difficultés d'adaptation académique. Ce profil présente ainsi des participants accordant une très faible importance au fait d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires et qui rapportent des difficultés sur le plan académique, mais qui semblent s'être bien intégrés à leur établissement et sur le plan social.

Classe 3 – Une expérience scolaire plutôt négative, particulièrement sur le plan de l'adaptation sociale. La classe 3, qui représente 7,6 % des participants, se caractérise par une expérience globalement négative pour toutes les variables, avec un niveau de difficulté particulièrement élevé en matière d'adaptation sociale et un attachement à l'établissement particulièrement faible. Les jeunes relevant de cette classe ne semblent pas avoir développé un bon réseau social ni se sentir appartenir à leur établissement. Bien qu'ils accordent peu d'importance à leurs études postsecondaires, leur expérience semble moins négative que celle des jeunes des classes 1 et 2 sur ce point.

Classe 4 – Une expérience scolaire neutre. Une grande part de l'échantillon (23,6 %) relève de cette classe. Ce groupe est caractérisé par des niveaux « moyens » d'adaptation scolaire dans chacune des dimensions évaluées : en matière de buts académiques, d'adaptation sociale et académique et de sentiment

d'appartenance à l'établissement.

Classe 5 – Des étudiants peu intégrés socialement, mais qui valorisent leurs études postsecondaires. Cette classe, qui compte 9,5 % de l'échantillon total, est caractérisée par un très faible attachement à l'établissement, de grandes difficultés sociales et des difficultés scolaires (quoiqu'à un niveau moindre), mais la présence de forts buts académiques. Ce profil représente donc des étudiants qui sont peu intégrés socialement et qui ne se sentent pas appartenir à leur établissement, mais qui accordent une grande importance au fait d'obtenir un diplôme postsecondaire tout en présentant quelques difficultés sur le plan académique.

Classe 6 – Une expérience scolaire globalement positive. La plus grande portion de l'échantillon (42,9 %) relève de cette classe. Ce profil est caractérisé par des niveaux élevés d'adaptation dans l'ensemble des dimensions évaluées. Les étudiants de cette classe se disent bien adaptés socialement et scolairement. Ils indiquent avoir un fort sentiment d'appartenance à leur établissement et accorder une importance élevée au fait d'obtenir leur diplôme postsecondaire.

L'adaptation scolaire des jeunes issus à la fois d'une minorité sexuelle et ethnoculturelle

Les résultats issus de l'analyse du khi-deux, présentés dans le tableau 3, permettent d'illustrer la distribution des différents profils d'adaptation scolaire à travers les quatre catégories de statut minoritaire. Cette analyse confirme tout d'abord l'existence d'une relation significative entre les deux variables (khi-deux = 44,968, ddl = 15; p -valeur = 0,000), indiquant que le statut des participants n'est pas indépendant de leur profil scolaire. Les valeurs résiduelles des cellules du tableau croisé nous permettent d'identifier où se situent les différences. En effet, une valeur résiduelle > 1,96 correspond à une cellule surreprésentée et contribue à la signification du khi-deux et inversement, une valeur < -1,96 correspond à une cellule sous-représentée. On peut donc affirmer que les jeunes de double minorité sont surreprésentés au sein des profils 1 et 2 (soit ceux qui témoignent d'une adaptation scolaire plutôt négative – respectivement 14,8 % et 14,8 % p/r à 7,3 % et 9,1 %) et sous-représentés au sein du profil 6 (25,9 % p/r à 42,9 %), qui correspond à une adaptation scolaire globalement

Tableau 3

Tableau croisé de la distribution des profils selon les statuts de minorités

		Profil 1 n=435 (7,3%)	Profil 2 n=541 (9,1%)	Profil 3 n=451 (7,6%)	Profil 4 n=1408 (23,6%)	Profil 5 n=565 (9,5%)	Profil 6 n=2565 (42,9%)
AM - Aucune minorité	n=4280	06,8%	08,7%	07,2%	23,9%	08,9 %	44,6%
MS - Minorité sexuelle	n=1067	08,2%	10,1%	07,6%	22,5%	11,3% ↑	40,3%
ME - Minorité ethnique	n=510	08,4%	08,6%	10,0% ↑	23,9%	09,8%	39,2%
DM - Double minorité	n=108	14,8% ↑	14,8% ↑	10,2%	21,3%	13,0%	25,9% ↓

↑ : valeur résiduelle > 1,96 (sur-représentation de la cellule)

↓ : valeur résiduelle < -1,96 (sous-représentation de la cellule)

positive. Les jeunes de minorité ethnoculturelle sont, quant à eux, surreprésentés au sein du profil 3 (10,0 % p/r à 7,6 %), qui représente une expérience scolaire plutôt négative, particulièrement sur le plan de l'adaptation sociale. Enfin, les jeunes de minorité sexuelle sont surreprésentés au sein du profil 5 (11,3 % p/r à 9,5 %), représentant un faible niveau d'intégration sociale mais une forte valorisation des études postsecondaires.

Le tableau 4 présente les résultats de la régression logistique multinomiale réalisée pour déterminer si le statut des participants (aucune minorité, minorité sexuelle, minorité ethnoculturelle, double minorité) permet de prédire la probabilité de rapporter une expérience scolaire globalement positive (profil 6) plutôt qu'un autre profil d'adaptation scolaire, en contrôlant l'effet du genre, de la précarité et du niveau d'études des parents. Les résultats indiquent que les hommes ont davantage de probabilités de rapporter une adaptation scolaire de type 1, 2 ou 4 (soit une adaptation scolaire négative ou neutre) qu'une adaptation scolaire de type 6 (globalement positive), comparativement aux femmes (respectivement F vs H : $\text{Exp}[B] = 0,566, p < 0,01$; $\text{Exp}[B] = 0,706, p < 0,01$; $\text{Exp}[B] = 0,844, p < 0,05$). Le fait d'être en situation de précarité augmente également la probabilité d'appartenir à un profil d'adaptation scolaire négative ou très négative (profils 1, 2, 3 et 5) plutôt qu'à un profil d'adaptation scolaire globalement positive (profil 6)

(respectivement P vs non-P : $\text{Exp}[B] = 1,574, p < 0,01$; $\text{Exp}[B] = 1,299, p < 0,05$; $\text{Exp}[B] = 1,644, p < 0,01$; $\text{Exp}[B] = 1,302, p < 0,05$). Le niveau d'études des parents ne discrimine pas l'appartenance aux différents profils problématiques par rapport au profil 6. Finalement, le statut minoritaire démontre des différences entre les profils 1, 2 et 5 par rapport au profil 6. Lorsque comparés aux jeunes de double minorité, ceux d'aucune minorité ont moins de risques de se retrouver dans les profils 1, 2 et 5, soit des profils d'adaptation scolaire négative ou très négative, que dans le profil globalement positif (respectivement AM vs DM : $\text{Exp}[B] = 0,332, p < 0,01$; $\text{Exp}[B] = 0,474, p < 0,05$; $\text{Exp}[B] = 0,439, p < 0,05$). Les jeunes de simple minorité (sexuelle ou ethnoculturelle) ont, quant à eux, moins de risques de faire partie du profil 1 (soit le profil d'adaptation scolaire le plus négatif) que d'être dans le profil 6, comparativement aux individus de double minorité (respectivement MS vs DM : $\text{Exp}[B] = 0,391, p < 0,01$; ME vs DM : $\text{Exp}[B] = 0,428, p < 0,05$).

Coming out et adaptation scolaire au sein de l'échantillon de double minorité

Les résultats de l'analyse du khi-deux présentés au sein du tableau 5, révèlent que les jeunes de double minorité qui ont dévoilé leur orientation sexuelle à l'ensemble

Tableau 4

Effet du statut (VI) sur l'appartenance aux profils 1 à 6 selon la catégorie de référence « double minorité » en considérant l'effet du genre, la précarité financière et le niveau de scolarité des parents (mère et père séparément) – régression logistique multinomiale

	F vs H Exp(B)	Précarité Exp(B)	Mère post sec Exp(B)	Père post sec Exp(B)	AM vs DM Exp(B)	MS vs DM Exp(B)	ME vs DM Exp(B)
Profil 1 vs 6	0,566**	1,574**	0,844	1,110	0,332**	0,391**	0,428*
Profil 2 vs 6	0,706**	1,299*	1,025	1,034	0,474*	0,567	0,551
Profil 3 vs 6	0,863	1,640**	0,938	1,129	0,571	0,532	0,851
Profil 4 vs 6	0,844*	1,025	1,114	1,013	0,688	0,670	0,787
Profil 5 vs 6	0,985	1,302*	1,131	1,042	0,439*	0,625	0,524

Note. AM = aucune minorité ; MS = minorité sexuelle ; ME = minorité ethnoculturelle ; DM = double minorité. La catégorie de référence est le statut de double minorité (DM). ** $p < ,01$. * $p < ,05$. a : effet marginalement significatif ($p < ,08$). Les valeurs exp(B) réfèrent aux rapports de cote (ou « odds ratio »). Un rapport de cote plus grand que 1 indique une augmentation des chances de faire partie du profil scolaire concerné, tandis qu'un rapport de cote de moins de 1 diminue les probabilités d'appartenance à ce profil.

Tableau 5

Tableau croisé de la distribution des profils selon le statut de coming-out

		Profils 1 à 5 n=81 (73,6%)	Profil 6 n=29 (26,4%)
Coming-out partiel	n=73	72,8%	48,3%
Coming-out total	n=37	27,2%	51,7% ↑

↑ : valeur résiduelle > 1,96 (sur-représentation de la cellule)

de leur réseau sont surreprésentés au sein du profil 6 (globalement positif) d'adaptation scolaire. Plus de la moitié (51,7 %) des jeunes au sein de ce profil ont réalisé leur coming out total, tandis qu'ils ne sont que 27,2 % à l'avoir fait au sein des autres profils d'adaptation scolaire.

Le tableau 6 présente enfin les résultats de la régression logistique binaire réalisée pour déterminer si le fait d'avoir dévoilé son orientation sexuelle à la majorité de son réseau est associé à une probabilité plus élevée de rapporter une expérience scolaire globalement positive (profil 6) comparativement à celle d'appartenir à n'im-

porte quel autre profil scolaire au sein de l'échantillon de double minorité, en contrôlant l'effet du genre, de la précarité et du niveau d'études des parents. Les résultats indiquent que le *coming out* contribue à prédire significativement le niveau d'adaptation scolaire, le *coming out* partiel étant associé à une moins grande probabilité d'appartenir au profil 6 comparativement au *coming out* total (partiel vs total : $\text{Exp}[B] = 0,293$, $p < 0,05$).

Tableau 6

Effet du coming-out (VI) sur l'appartenance au profil 6 versus aux autres profils selon la catégorie de référence « coming-out total » en considérant l'effet du genre, la précarité financière et le niveau de scolarité des parents (mère et père séparément) – régression logistique binaire

	F vs H Exp(B)	Précarité Exp(B)	Mère post sec Exp(B)	Père post sec Exp(B)	CP vs CT Exp(B)
Profils 1 à 5 vs 6	0,672	0,734	1,349	0,710	0,293*

Note. CP = coming-out partiel ou absence de coming-out ; CT = coming-out total. La catégorie de référence est le fait d'avoir réalisé un coming-out total (CT). ** $p < ,01$. * $p < ,05$. a : effet marginalement significatif ($p < ,08$). Les valeurs exp(B) réfèrent aux rapports de cote (ou « odds ratio »). Un rapport de cote plus grand que 1 indique une augmentation des chances de faire partie du profil scolaire concerné, tandis qu'un rapport de cote de moins de 1 diminue les probabilités d'appartenance à ce profil.

Discussion et conclusion

Cette étude visait, dans un premier temps, à explorer le niveau d'adaptation scolaire des étudiants de double minorité comparativement à celui des étudiants de simple minorité ou non minoritaires. Les résultats ont permis de démontrer que le statut de double minorité est associé à une probabilité significativement accrue de rapporter une expérience scolaire négative (de façon générale ou sur le plan social plus particulièrement) ainsi qu'à une probabilité plus faible de témoigner d'une expérience scolaire globalement positive. Ces résultats semblent aller dans le sens de l'hypothèse des préjudices multiples (Bengtson & Dowd, 1978; Carreon & Noymer, 2011), qui considère que le fait d'appartenir à une double minorité contribue à accroître le risque de vivre des difficultés d'adaptation (scolaires ou psychosociales). Ces résultats concordent, plus largement, avec le paradigme de l'intersectionnalité, qui stipule qu'il est crucial de considérer la combinaison de plusieurs appartenances minoritaires pour saisir les expériences vécues par les individus (Carreon & Noymer, 2011; McConnell et al., 2018).

Notre second objectif consistait à évaluer dans quelle mesure le fait d'avoir ou non dévoilé son orientation sexuelle à la majorité de son réseau était associé à l'adaptation scolaire des jeunes de double minorité. Notre hypothèse ne présageait pas du sens des différences, sachant que les résultats dans la littérature scientifique sont plutôt controversés jusqu'à maintenant. Les résultats de l'analyse de régression logistique binaire réalisée ont démontré que le fait d'avoir réalisé

un coming out total était significativement associé à une probabilité plus élevée d'appartenir à la classe 6 (soit à la classe d'adaptation scolaire globalement positive). Le fait d'affirmer son orientation sexuelle dans ses différents milieux de vie pourrait témoigner d'une intégration harmonieuse de son orientation sexuelle qui aurait un effet protecteur sur l'adaptation psychosociale et scolaire des individus LGB (Mohr & Kendra, 2011; Riggle et al., 2014). Notons toutefois que le faible nombre de jeunes de double minorité dans notre échantillon limite la puissance statistique des analyses et nécessite de rester prudents quant à ces conclusions.

Cette étude est la première recherche, à notre connaissance, à explorer l'adaptation scolaire des étudiants postsecondaires de double minorité au Québec en tenant compte des multiples facettes de l'adaptation scolaire (intégration sociale, intégration scolaire, engagement institutionnel et buts académiques; Tinto, 1975, 1993; Tinto & Pusser, 2005) et en considérant les liens possibles entre le processus de coming out et l'adaptation scolaire au sein de cette population. Néanmoins, un certain nombre de limites nécessitent d'être mentionnées. Tout d'abord, nous avons considéré l'ethnicité sous l'angle du statut migratoire uniquement et de façon autorapportée, sans prendre en compte les variables culturelles, religieuses et sociales associées à ce statut. De même, nous avons regroupé les jeunes L, G et B au sein d'un seul groupe, alors que plusieurs recherches montrent que les jeunes bisexuels seraient confrontés à des enjeux différents de ceux de leurs pairs LG (Birkett et al., 2009; Boucher et al., 2013; Dodge & Sandfort, 2007; Herek, 2002; Kosciw et al., 2009; McLean, 2008;

Robinson & Espelage, 2011). En plus de devoir faire face aux expériences de stigmatisation émanant de la communauté hétérosexuelle, ils peuvent également subir de la « biphobie » au sein des communautés homosexuelles (Herek, 2002).

Les résultats de cette étude sont d'intérêt pour les professionnels impliqués dans le cheminement personnel et académique des étudiants postsecondaires de minorité sexuelle et de minorité ethnoculturelle. Ils soulignent l'importance de prendre en considération les défis et les enjeux particuliers rencontrés par les étudiants de double minorité (l'adaptation à l'expression sexuelle et l'adaptation socioculturelle) afin d'être en mesure de les accompagner dans leur cheminement scolaire. Des actions de sensibilisation et de formation menées auprès des professionnels en place, mais aussi l'intégration de contenus relatifs aux enjeux de la diversité (sexuelle, ethnoculturelle ou autres) au sein des cours offerts aux futurs professionnels en éducation et en relation d'aide semblent nécessaires à cet effet. De façon générale, la mise en place d'environnements de vie inclusifs et favorables à la diversité ainsi que la lutte contre les actes discriminatoires et l'intimidation, en ce qu'elles favoriseraient l'intégration sociale et le processus de dévoilement de l'orientation sexuelle dans un environnement académique sécuritaire, semblent des avenues incontournables pour promouvoir l'adaptation scolaire des étudiants postsecondaires des minorités sexuelles et ethnoculturelles.

L'apport de cette étude est une vue d'ensemble du profil d'adaptation scolaire des étudiants postsecondaires de double minorité au Québec. Dans un contexte de recherches futures, il serait intéressant de tenir compte de l'identité et de l'expression de genre des étudiants. Ainsi, plusieurs études portent sur les populations transgenres et transsexuelles dans les milieux scolaires (Montigny & Podmore, 2014; Richard, 2015; Tourki et al., 2018; Vallerand et al., 2018). Ces études démontrent, notamment, des différences notables entre les personnes cisgenres (Dubuc, 2014; Chambre de commerce gaie du Québec [CCGQ], 2014) et les personnes transgenres ou transsexuelles (CCGQ, 2014) dans les capacités d'adaptation sociales et académiques. L'étude simultanée et combinée des populations de minorité sexuelle et de minorité de genre apporterait des données plus complètes sur ces populations et plus représentatives des différences et des ressemblances dans les capacités

d'adaptation sociale et académique de ces individus.

De plus, il serait pertinent d'effectuer des études plus approfondies sur l'adaptation scolaire des étudiants issus de l'immigration afin de préciser les différences qui existent potentiellement entre les jeunes de première et de deuxième génération, ainsi qu'en fonction des pays d'origine. Certaines études soulèvent la pertinence d'étudier le niveau de traditionalisme de la famille et de la communauté culturelle et religieuse d'appartenance comme possible facteur de risque ou de protection (Goulet, Villatte, Vaillancourt & Piché, 2019; O'Donnell et al., 2011). Il serait également pertinent d'étudier l'impact distinct du statut de double minorité sur, respectivement, les personnes lesbiennes, gaies et bisexuelles, ainsi que les facteurs de risque et de protection particuliers à chacun de ces sous-échantillons. Une exploration et une analyse plus approfondies du processus de *coming out*, au sein d'un échantillon de jeunes de « double minorité » plus conséquent, permettraient, enfin, de valider les résultats obtenus dans le cadre de cette étude et de préciser si le fait de dévoiler son orientation sexuelle est protecteur quel que soit le niveau d'ouverture à la diversité sexuelle des milieux de vie du jeune, par exemple.

Pour conclure, l'étude confirme l'importance d'être attentifs à la situation des étudiants de double minorité et d'offrir des ressources et des services adaptés aux étudiants postsecondaires s'identifiant comme appartenant à une double minorité, en privilégiant notamment des mesures susceptibles d'améliorer leur niveau d'intégration sociale et une intégration harmonieuse de leur orientation sexuelle.

Références

- Bengtson, V. L., & Dowd, J. J. (1978). Aging in minority populations. An examination of the double jeopardy hypothesis. *Journal of Gerontology*, 33(3).
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: the moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Boucher, K., Blais, M., Hébert, M., Gervais, J., Banville-Côté, C., Bédard, I., Dragieva, N., & l'équipe de recherche PAJ. (2013). La victimisation homophobe

- et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans : Résultats d'une enquête de recherche. *Recherches et Éducatons*. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1566>
- Carayon, S., & Gilles, P.-Y. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 10. <https://doi.org/10.4000/osp.463>
- Carreon, D., & Noymer, A. (2011). Health-related quality of life in older adults: testing the double jeopardy hypothesis. *Journal of Aging Studies*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2011.01.004>
- Chamberland, L., Petit, M.-P., Richard, G., & Chevrier, M. (2011). Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : quels facteurs de protection? *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30(2), 13–29. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2011-0014>
- Chambre de commerce gaie du Québec. (2014). *Lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre en milieu de travail*. <https://cclgbtq.org/wp-content/uploads/2015/12/Lexique-LGBT.pdf>
- Chesir-Teran, D., & Hughes, D. J. (2009). Heterosexism in high school and victimization among lesbian, gay, bisexual, and questioning students. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 963–975. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9364-x>
- Cohler, B. J., & Hammack, P. L. (2007). The psychological world of the gay teenager: social change, narrative and “normality”. *Journal of Youth and Adolescence*, 36. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9110-1>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1). <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W., & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17, 148–167. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.2.148.20854>
- Dodge, B., & Sandfort, T. G. M. (2007). A review of mental health research on bisexual individuals when compared to homosexual and heterosexual individuals. Dans B. A. Firestein (éd.), *Becoming visible: Counseling bisexuals across the lifespan*, 28–51. Columbia University Press.
- Dubuc, D. (2014). *LGBTQI2SNBA+ : les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle*. Comité Orientations et identités sexuelles. FNEEQ-CSN. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Glossaire-2017-08-14-corr.pdf>
- Eaton, A., & Desdamona, R. (2017). Social challenges faced by queer Latino college men: Navigating negative responses to coming out in a double minority sample of emerging adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4). <http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000134>
- Finnie, R., & Mueller, R. E. (2008). *The effects of family income, parental education and other background factors on access to post-secondary education in Canada* [a MESA project research paper, Queen's University School of Policy Studies]. Educational Policy Institute. https://www.yorku.ca/pathways/literature/Access/MESA_Finnie_Mueller.pdf
- Ford, J. (2004). Substance use, the social bond, and delinquency. *Sociological Inquiry*, 75(1). <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2005.00114.x>
- Gingras, M.-E., & Belleau, H. (2015). *Les avantages et les désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de littérature*. Inédit/Working paper, 2. Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/2678/1/Inedit02-15.pdf>
- Goulet, M., Villatte, A., Vaillancourt, A., & Piché, G. (2019). Coming out, symptômes anxieux ou dépressifs et risque d'abandon scolaire chez les adultes émergents issus de la diversité sexuelle. *Quintessence*, 10(8). <https://qualaxia.org/wp-content/uploads/quintessence-vol10-n8.pdf>
- Hango, D., & De Broucker, P. (2007). Education-to-labour market pathways of Canadian youth: Findings

- from the Youth in transition survey. *Pathways to the Labour Market Series*, 5. CPRN research report.
- Harper, G. W., & Schneider, M. (2003). Oppression and discrimination among lesbian, gay, bisexual, and transgendered people and communities: A challenge for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 31(3–4), 243–52. <https://doi.org/10.1023/A:1023906620085>
- Hayes, J., Kennedy, C., Edens, A., & Locke, B. (2011). Do double minority students face double jeopardy? Testing minority stress theory. *Journal of College Counseling*, 14. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2011.tb00267.x>
- Herek, G. M. (2002). Heterosexuals' attitudes toward bisexual men and women in the United States. *Journal of Sex Research*, 39(4). <https://doi.org/10.1080/00224490209552150>
- Klein, N. A., & Dudley, M. G. (2014). Impediments to academic performance of bisexual college students. *Journal of American College Health*, 62(6), 399–406. <https://doi.org/10.1080/07448481.2014.917653>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., & Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 976–988.
- 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*. Gay, Lesbian and Straight Education Network. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512338.pdf>
- Kosciw, J., Palmer, N., & Kull, R. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. *American Journal of Community Psychology*, 55(1–2), 167–178.
- McConnell, E. A., Janulis, P., Phillips, G., Truong, R., & Birkett, M. (2018). Multiple minority stress and LGBT community resilience among sexual minority men. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/sgd0000265>
- McLean, K. C. (2008). The Emergence of narrative identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4). <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00124.x>
- Ministère de la Justice du Québec. (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022 : pour un Québec riche de sa diversité*. <https://www.justice.gouv.qc.ca/ministere/la-lutte-contre-lhomophobie-et-la-transphobie/>
- Mohr, J. J., & Kendra, M. S. (2011). Revision and extension of a multidimensional measure of sexual minority identity: The lesbian, gay, and bisexual identity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 234–245.
- Montigny, J., & Podmore, J. (2014). Space for queer and trans youth? Reflections on community-based research in Montreal. *Global Studies of Childhood*, 4(4). <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2014.4.4.298>
- O'Donnell, S., Meyer, I. H., & Schwartz, S. (2011). Increased risk of suicide attempts among Black and Latino lesbians, gay men, and bisexuals. *American Journal of Public Health*, 101(6), 1055–1059.
- Oswalt, B. S., & Wyatt, T. J. (2011). Sexual orientation and differences in mental health, stress, and academic performance in a national sample of U.S. college students. *Journal of Homosexuality*, 58(9), 1255–1280. <https://doi.org/10.1080/00918369.2011.605738>
- Parent, M. C., DeBlaere, C., & Moradi, B. (2013). Approaches to research on intersectionality: Perspectives on gender, LGBT, and racial/ethnic identities. *Sex Roles*, 68(11–12), 639–645. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-013-0283-2>
- Richard, G. (2015). *Why LGBT issues matter in education/Pourquoi les enjeux LGBT important dans le domaine de l'éducation* [Keynote conference]. 7e Congrès d'éducation international à Ottawa, Canada. https://www.researchgate.net/profile/Gabrielle-Richard/publication/280882570_Pourquoi_les_enjeux_LGBT_importent_dans_le_domaine_de_l%27education/links/55ca404608aea2d9bdcbfc58/Pourquoi-les-enjeux-LGBT-important-dans-le-domaine-de-leducation.pdf

- Riggle, E. D. B., Mohr, J. J., Rostosky, S. S., Fingerhut, A. W., & Balsam, K. F. (2014). A multi-factor lesbian, gay, and bisexual positive identity measure (LGB-PIM). *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 1*(4). <https://doi.org/10.1037/sgd0000057>
- Robinson, J. P., & Espelage, D. L. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher, 40*(7). <https://doi.org/10.3102/0013189X11422112>
- Rosario, M., Schrimshaw, E., & Hunter, J. (2004). Ethnic racial differences in the coming-out process of lesbian, gay, and bisexual youths: A comparison of sexual identity development over time. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 10*(3), 215–228.
- Secrétariat à la jeunesse du Québec. (s.d.). *Stratégie d'action jeunesse 2016-2021*. <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/>
- Sherriff, N. S., Hamilton, W. E., Wigmore, S., & Giambrone, B. L. (2011). What do you say to them? Investigating and supporting the needs of lesbian, gay, bisexual, trans, and questioning (LGBTQ) young people. *Journal of Community Psychology, 39*(8), 939–955. <https://doi.org/10.1002/jcop.20479>
- Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles, 59*(5–6), 301–311. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8>
- Silverschanz, P., Cortina, L. M., Konik, J., & Magley, V. (2007). Slurs, snubs, and queer jokes: incidence and impact of heterosexist harassment in academia. *Sex Roles, 58*(3), 179–191. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9329-7>
- Statistique Canada. (2016). *Perspective géographique, Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-fra.cfm?Lang=Fra&GK=PR&GC=24&TOPIC=7>
- Statistique Canada (2018). *Effectifs et diplômés postsecondaires au Canada, 2016-2017*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181128/dq181128c-fra.htm>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/ipeds/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf
- Tourki, D., Ou Jin Lee, E., Baril, A., Hébert, W., & Sansfaçon, A. P. (2018). Au-delà des apparences : analyse intersectionnelle de vécus de jeunes trans migrants et racisés au Québec. *Revue Jeunes et Société, 3*(1). <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/132>
- Vallerand, O., Marcotte, S., Lavoie, K., Charbonneau, A., & Houzeau, M. (2018). GRIS-Montréal, témoin et acteur de l'évolution des attitudes des élèves du secondaire envers la diversité sexuelle. *Revue Jeunes et Société, 3*(1). <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/126>
- Villatte, A., Tardif-Grenier, K., & Mathieu, V. (2020). La détresse psychologique des jeunes adultes émergents issus de la diversité ethnoculturelle et sexuelle au Québec. *Canadian Journal of Behavioural Science, 52*(2), 140–148. <https://doi.org/10.1037/cbs0000149>
- Wilson, B. D. M., & Miller, R. L. (2002). Strategies for managing heterosexism used among African American gay and bisexual men. *Journal of Black Psychology, 28*(4), 371–391. <https://doi.org/10.1177/009579802237543>
- Woodford, M. R., Kulick, A., & Atteberry, B. (2015). Protective factors, campus climate, and health outcomes among sexual minority college students. *Journal of Diversity in Higher Education, 8*(2), 73–87. <https://doi.org/10.1037/a0038552>
- Yana, S. D., Beausoleil, C., Beauvais, B., & Laur, E. (2017). *Immigration et démographie au Québec*. Gouvernement du Québec. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PubImmigration_et_demo_2015.pdf

Information de contact

Elsa Brais-Dussault
elsabrais@gmail.com