



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ÉLABORATION D'UNE INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE POUR L'INCLUSION
DE LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE LA PLURALITÉ DES GENRES EN MILIEU
UNIVERSITAIRE

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (3095)

PAR
MARIE LAPIERRE, B. ÉD, CANDIDATE À LA MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

DIRIGÉ PAR
PRE. SYLVIE L'HEUREUX, PS.ÉD., PROFESSEURE- CHERCHEURE AGRÉGÉE

Novembre 2023

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ÉLABORATION D'UNE INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE POUR L'INCLUSION
DE LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE LA PLURALITÉ DES GENRES EN MILIEU
UNIVERSITAIRE

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (3095)

PAR
MARIE LAPIERRE, B. ÉD, CANDIDATE À LA MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

DIRIGÉ PAR
PRE. SYLVIE L'HEUREUX, PS.ÉD., PROFESSEURE- CHERCHEURE AGRÉGÉE

Accepté le :

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	8
LISTE DES FIGURES	9
ACRONYMES	10
MOTS-CLÉS	10
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION	12
1. Problématique/Réalités.....	16
1.1 <i>Réalités vécues au Canada.....</i>	<i>16</i>
1.1.1 <i>Réalités vécues au Québec.....</i>	<i>18</i>
1.2 <i>Réalités vécues en Abitibi-Témiscamingue</i>	<i>18</i>
1.3 <i>Conséquences d'un milieu non inclusif.....</i>	<i>19</i>
1.3.1 <i>Sphère personnelle</i>	<i>21</i>
1.3.2 <i>Sphère scolaire</i>	<i>21</i>
1.3.3 <i>Sphère professionnelle.....</i>	<i>22</i>
1.3.4 <i>Sphère sociale.....</i>	<i>23</i>
2. Cadre de référence.....	25
2.1 <i>Réalité</i>	<i>25</i>
2.3 <i>Approche psychoéducative</i>	<i>27</i>
2.3.1 <i>Schémas relationnels</i>	<i>29</i>
2.3.2 <i>Structure d'ensemble des actions psychoéducatives</i>	<i>30</i>
2.3.3 <i>Transition de vie</i>	<i>31</i>
2.3.4 <i>Communication</i>	<i>32</i>
2.4 <i>Diversité sexuelle et pluralité des genres (DSPG)</i>	<i>32</i>
2.4.1 <i>Diversité sexuelle</i>	<i>33</i>
2.4.2 <i>Pluralité des genres.....</i>	<i>35</i>

2.5	<i>LGBTQIA+</i>	36
2.6	<i>Stigmatisation</i>	38
2.7	<i>Harcèlement</i>	38
2.7.1	Microagressions	39
2.8	<i>Concept de l'activité sexuelle</i>	39
3.	Méthodologie de l'essai	41
3.1	<i>But et objectifs de l'essai</i>	41
3.2	<i>Démarche d'élaboration de l'essai</i>	42
3.2.1	Type de méthodologie	44
3.2.2	Moyens de cueillette de données	45
3.2.3	Type d'analyse	47
3.2.4	Format et contenu de l'intervention	48
4.	Résultats	50
4.1	<i>But, questionnements et objectifs de l'intervention proposée : formation psychoéducatrice</i>	50
4.2	<i>Format de l'intervention</i>	51
4.2.1	Type d'intervention proposée	51
4.2.2	Nombre de rencontres et la durée de celles-ci	52
4.2.3	L'espace	53
4.2.4	Les approches utilisées	53
4.2.5	La constitution de l'intervention	55
4.2.6	Type et nombre de personnes intervenant	57
4.2.7	Les caractéristiques des personnes participantes visées et leur nombre	57
4.2.8	Considérations éthiques	60
4.3	<i>Contenu de l'intervention</i>	62
4.3.1	Les thèmes abordés	62

4.3.2	Ébauche de la planification de la formation	65
4.4	Évaluation proposée pour la formation psychoéducative.....	72
5.	Discussion	75
5.1	Choix des termes de la diversité.....	75
5.2	Choix de l'intervention	76
5.3	Choix de l'approche d'enseignement.....	77
5.4	Choix de la personne qui anime	79
	CONCLUSION	81
	ANNEXE A- QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE.....	83
	ANNEXE B- QUESTIONNAIRES PRÉ-TEST ET POST-TEST	86
	ANNEXE C- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	88
	ANNEXE D- FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ	89
	LISTE DE RÉFÉRENCES	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Moyens d'évaluation des objectifs de l'essai

Tableau 2 : Personnes participantes

Tableau 3 : Tableau thématique du contenu de l'intervention

Tableau 4 : Structure d'ensemble de la formation

Tableau 5 : Moyens de mesure des objectifs généraux de l'intervention

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La dynamique des conséquences de la non-inclusion sur la DSPG

Figure 2 : Intégration vs inclusion

Figure 3 : Structure d'ensemble des actions psychoéducatives

Figure 4 : Les continuums de la sexualité

Figure 5 : Les types d'attirance

Figure 6: Les continuums du genre

Figure 7 : Kinsey Scale

Figure 8 : Déroulement de la démarche méthodologique

Figure 9 : Le tétraèdre pédagogique

Figure 10 : Exemple 1 de diapositives

Figure 11 : Exemple 2 de diapositives

Figure 12 : Exemple 3 de diapositives

Figure 13 : Exemple 4 de diapositives

Figure 14 : Sam

ACRONYMES

CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec
CH	Cisgenre et hétérosexuel.le
CISSSAT	Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue
CNESST	Commission des normes de l'équité de la santé et de la sécurité du travail
DSPG	Diversité sexuelle et pluralité des genres
EDI	Équité, diversité et inclusion
LGB	Lesbienne, gai et bisexuel.le
LGBTQIA+	Lesbienne, gay, bisexuel.le, trans, <i>questionning</i> , queer, intersexe, asexuel.le, allié.e et autres
PAGLCHT	Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie
PASMÉES	Plan d'action en santé mentale étudiante en enseignement supérieur
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

MOTS-CLÉS

Diversité sexuelle, pluralité des genres, inclusion, intervention psychoéducatrice adaptée, intervention probante, formation, région éloignée, diversité, homophobie, transphobie, discrimination, harcèlement, stigmatisation, enseignement supérieur, université.

REMERCIEMENTS

Avant de débiter, je tiens tout d'abord à remercier le ministère de l'Enseignement supérieur pour le soutien financier dans l'élaboration de ce projet. Sans cette aide, la complétion de ce projet aurait été davantage ardue et longue.

Je tiens ensuite à souligner le mentorat de Pre Sylvie L'Heureux qui m'a fait grandir professionnellement et personnellement durant ce parcours. Cette femme unique a su me démontrer son professionnalisme, faire rayonner la psychoéducation, faire preuve d'empathie et d'ouverture dans la réalisation de ce projet et m'aider à compléter mon identité professionnelle avec des techniques et des approches à jour.

Je remercie par la suite ma famille pour tout le soutien reçu durant mes études universitaires, notamment mon conjoint pour son soutien quotidien, son écoute et sa compréhension, mes parents pour leur amour, pour mon éducation basée sur l'ouverture et l'empathie et pour leurs encouragements ainsi que mon frère qui m'a soutenu et qui m'a servi de modèle dans l'écriture au cycle supérieur.

Je dis également merci aux personnes qui ont parcouru cet essai et qui m'ont guidée dans certains passages avec leurs commentaires et leur bienveillance.

Pour terminer, je tiens à remercier chacune des personnes qui ont croisé mon chemin, y compris mes frères, et qui m'ont inspirée et permis d'observer et de vivre la diversité que ce monde a à offrir.

INTRODUCTION

Dans le milieu de l'enseignement supérieur, tel que les universités, il est possible d'observer une multitude de diversités, que ce soit au niveau culturel, social, physique, sexuel ou autres. Bien que la diversité soit aujourd'hui reconnue comme un atout et comme un facteur augmentant la créativité, l'innovation, le bien-être et l'engagement organisationnel, il est encore possible d'observer des attitudes non inclusives, particulièrement envers la diversité sexuelle et la pluralité de genres (DSPG) (Brimhall et *al.*, 2017, p.1). Par exemple, il est reconnu que les personnes trans ont plus de difficultés que les personnes cisgenres et hétérosexuelles (CH) à se trouver un emploi et subissent souvent de la discrimination sur leur identité de genre lorsqu'elles le font. Les comportements emprunts de discrimination, dont ceux perpétuant la stigmatisation et même la non-inclusion, apportent leurs lots de conséquences aux personnes de la DSPG qui en sont victimes. Par exemple, la difficulté des membres du personnel d'un établissement d'utiliser le nouveau nom et genre de la personne étudiante, l'écriture rarement inclusive dans les documents de cours, le manque d'activités de sensibilisation auprès de la communauté universitaire, le faible taux de documentation régionale à ce sujet ainsi que l'absence d'espaces sécuritaires dédiés aux personnes de la DSPG sont des exemples d'attitudes non inclusives observables dans le milieu scolaire. Ces comportements et bien d'autres ont été observés en milieu universitaire, et ce dans plusieurs départements, lors du stage aux Services aux étudiants (SAÉ) de l'UQAT.

Afin d'aborder cet essai en psychoéducation, il est essentiel de comprendre que la DSPG n'est pas une problématique en soi, mais plutôt une réalité, c'est-à-dire la situation actuelle d'une personne telle qu'elle la vit. La problématique est alors directement liée à la discrimination de la DSPG et aux conséquences que celle-ci engendre. C'est donc lorsque la DSPG n'est pas ou est négativement prise en compte que des problématiques surgissent et complexifient le vivre-ensemble. De plus, comme observé durant le stage en milieu universitaire, plusieurs attitudes et comportements discriminatifs sont encore présents envers la DSPG, ce qui la qualifie toujours comme une réalité d'actualité qui nécessite des interventions afin d'être comprise, respectée et incluse.

Au fil des années, la fluidité et les changements dynamiques de la DSPG n'ont fait qu'augmenter. L'acronyme a également changé à plusieurs reprises pour essayer d'y inclure la pluralité des diversités et l'authenticité de chaque personne. Aujourd'hui, bien que plusieurs options soient acceptées par la communauté comme LGBTQ+, LGBTQ2+, LGBTQQIP2SAA ou encore LGBTQIA2S+, l'acronyme LGBTQIA+ sera priorisé dans ce texte. Également, bien que l'on

puisse utiliser des termes tels que minorités sexuelles et de genre et diversité sexuelle et de genre, le terme diversité sexuelle et pluralité de genres (DSPG) sera employé dans ce texte.

Le choix de ces concepts a été effectué en fonction des termes les plus employés dans la documentation actuelle québécoise et canadienne. Afin de prioriser une inclusion intersectionnelle, il est également important de comprendre que les réalités concernant le genre, l'orientation sexuelle, la culture, les privilèges, les oppressions et bien d'autres coexistent et s'entrecroisent en tout temps chez une personne et que celles-ci doivent être prises en compte pour former un tout, qu'est l'authenticité de la personne (Downie, 2019, p. 10).

Par ailleurs, actuellement et jusqu'en 2026, les universités du Québec sont dans l'obligation d'appliquer les recommandations du Plan d'action en santé mentale étudiante en enseignement supérieur (PASMÉES). Dans ce plan d'action gouvernemental, les mesures établies ont quatre objectifs communs ainsi que cinq principes directeurs. Dans les objectifs, se trouve notamment : « le développement de mesures de promotion, de prévention et d'intervention adaptées aux besoins et à la diversité de la communauté étudiante » (Gouvernement du Québec, 2021, p. 21). Également, on peut retrouver dans les principes directeurs, les mots qui suivent : « Équité et inclusion : Le Plan d'action reconnaît la diversité de la communauté étudiante et de ses besoins et caractéristiques. Tous les étudiants et étudiantes en enseignement supérieur doivent pouvoir bénéficier d'un environnement favorable à une bonne santé mentale et avoir accès à du soutien et à des services adaptés à leurs besoins » (Gouvernement du Québec, 2021, p. 22).

Plus spécifiquement, la mesure 2.3 du PASMÉES, soit : « Soutenir l'adoption de pratiques institutionnelles et pédagogiques favorables à la diversité, à l'inclusion et à la bonne santé mentale étudiante » précise l'importance de la reconnaissance et de l'acceptation des DSPG des communautés étudiantes (Gouvernement du Québec, 2021, p. 38). Elle précise même qu'un moyen d'élaboration approprié à cette mesure serait l'élaboration d'une formation sur l'inclusion et la santé mentale des populations étudiantes avec des besoins particuliers telles que les personnes issues de la diversité sexuelle et de genre (Gouvernement du Québec, 2021, p. 38).

Le Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie (PAGLCHT) de 2017 à 2022 témoigne également de l'importance d'inclure davantage la DSPG au Québec. Notamment, dans ce PAGLCHT, il est nommé que « des efforts importants doivent encore être consentis afin de lutter contre les préjugés et la discrimination qui perdurent et de briser les mécanismes subtils d'exclusion relevant du déni et de la dévalorisation » (Gouvernement du

Québec, 2017, p. 10). D'ailleurs, malgré les progrès engendrés par ce plan d'action, selon le bilan pour 2020-2021, l'ouverture à la DSPG est encore à travailler au Québec. Notamment, 47 % des personnes participantes au sondage ont été témoins d'homophobie ou de transphobie, alors que 42,1 % en ont été témoins en 2017 (Gouvernement du Québec, 2021, p. 6). Seulement 41 % des personnes sondées seraient assez à l'aise d'agir si elles étaient témoins d'homophobie ou de transphobie (Gouvernement du Québec, 2021, p. 6). Également, 61 % des personnes participantes se disent à l'aise avec les personnes trans, soit seulement 1 % de plus qu'en 2017 et 3 % en dessous de l'objectif fixé au départ par ce PAGLCHT (Gouvernement du Québec, 2021, p. 6). Le PAGLCHT témoigne alors de son désir de « concrétiser la volonté gouvernementale », plus particulièrement la Politique québécoise de lutte contre l'homophobie adoptée en 2009, et de baliser le savoir-faire inclusif avec ses mesures (Gouvernement du Québec, 2017, p. 10).

Donc, compte tenu des recommandations du ministère en Enseignement supérieur en matière de santé mentale, de la volonté du Gouvernement du Québec de concrétiser les lois et politiques visant à contrer l'homophobie et la transphobie, de la discrimination observable en milieu universitaire, de l'incertitude d'une prise en compte des mesures du PASMÉES et du PAGLCHT au sein de l'université ainsi que du manque de ressources pour les personnes LGBTQIA+ à l'université et en région, l'importance de la mise en place d'une intervention pour l'inclusion de la DSPG est mise en évidence.

Sans un climat inclusif, la discrimination courante envers la DSPG peut engendrer des conséquences alarmantes, et ce sur plusieurs sphères de la personne. Comme développé dans la section suivante, plusieurs conséquences directes peuvent être engendrées, mais également des conséquences indirectes. Celles qui sont directes peuvent se traduire par de l'isolement et de la honte au niveau personnel, un sentiment d'insécurité et de la discrimination dans le milieu scolaire, de la difficulté à se faire embaucher au niveau professionnel ainsi qu'un manque de sentiment d'acceptation au niveau social.

Les conséquences indirectes, mais tout aussi alarmantes se manifester sous forme de problèmes de santé mentale et d'idéations suicidaires dans la sphère personnelle, de décrochage scolaire et de limitations d'aspirations académiques dans la sphère scolaire, de l'invisibilité et des difficultés socio-économiques dans la sphère professionnelle ainsi que des deuils de relation et des difficultés familiales chroniques dans la sphère sociale.

Cet essai a donc comme but d'élaborer une intervention adaptée aux besoins d'inclusion de la DSPG en milieu universitaire dans l'intention de créer un environnement plus inclusif et ainsi permettre l'épanouissement optimal de la communauté universitaire.

Afin de répondre à ce but, cet essai débutera en présentant la section *problématique/réalités* qui, comme discuté ci-haut, fait resurgir la non-inclusion auprès de la DSPG. S'en suivra le *cadre de référence* présentant les différents concepts choisis et abordés dans cet essai. L'essai se poursuivra ensuite avec la *méthodologie* qui inclut le but et les objectifs de l'essai ainsi que la démarche d'élaboration de l'essai. S'en suivront ensuite les résultats de l'essai, soit le but et les objectifs de l'intervention, son format et son contenu ainsi que l'évaluation proposée pour celle-ci. Pour finir, l'essai se terminera par une discussion ainsi qu'une conclusion.

1. PROBLÉMATIQUE/RÉALITÉS

Il est évident que plusieurs réalités peuvent être observées en milieu universitaire et que chacune d'entre elles occupe une place importante dans le tout que forme la communauté universitaire. Toutefois, avec les observations effectuées dans le cadre du stage aux SAÉ ainsi qu'avec les données actuelles sur l'inclusion de la DSPG, il est clair que l'inclusion de la DSPG est un sujet d'actualité qui se doit de progresser encore pour un vivre-ensemble respectueux.

Afin de comprendre cet essai et les raisons qui entourent les différents choix effectués dans le cadre de ce projet, il est d'abord essentiel de comprendre les réalités de la DSPG dans le milieu universitaire. Dans cette section, les réalités vécues par les personnes de la DSPG y sont alors présentées, et ce, sous différents angles.

Avant de débiter, il est indispensable de comprendre que les réalités de la DSPG et la DSPG en soi ne sont pas problématiques. C'est la discrimination, le harcèlement, les micro-agressions et la stigmatisation perpétrés par les personnes côtoyant la DSPG qui sont la réelle problématique nuisant au vivre-ensemble.

1.1 *Réalités vécues au Canada*

Sur une étude canadienne de Peter et *al.* (2021), effectuée de 2019 à 2021 auprès de plus de 3500 personnes étudiantes de 12 ans et plus, s'identifiaient 38 % des personnes comme faisant partie de la diversité sexuelle, soit LGBTQ (p.11). Cela représenterait 19/50 personnes ou encore environ 2/5 personnes étudiantes de 12 ans et plus de votre entourage, qui aurait une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle. Sur ces mêmes 3500 personnes, 6 % s'identifiaient comme trans, non-binaire ou non conforme à un genre. Au total, 39 % des participants s'identifiaient à la communauté LGBTQIA+ ou, en d'autres termes, ne s'identifiaient pas comme une personne cisgenre et hétérosexuelle (CH).

Bien que près de 40 % des personnes participantes font partie de la DSPG, le harcèlement et la discrimination sous toutes leurs formes sont encore en place dans les établissements académiques. Parmi les personnes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires et effectuant des études postsecondaires, de 38 à 47 % entendent des remarques homophobes telles que « That's so gay », « Faggot » et « No homo » au moins une fois par semaine dans leur milieu scolaire (Peter et *al.*, 2021, p. 46). Concernant le harcèlement verbal vécu par les LGBTQIA+, ceux-ci ont été trois fois plus victimes de commentaires négatifs sur leur expression de genre que les personnes CH (Peter et *al.*, 2021, p. 46). Pouvez-vous vous imaginer recevoir

régulièrement des commentaires négatifs sur votre manière de vous habiller, de vous coiffer, de vous comporter?

Également, les résultats de cette étude reportent que les personnes LGBTQIA+ étaient deux fois plus susceptibles de vivre du harcèlement physique en lien avec leur expression de genre que les personnes CH (Peter et *al*, 2021, p. 46). Outre les comportements directs dont les personnes LGBTQIA+ peuvent être victimes, elles peuvent également subir de la cyberintimidation (30 %), être la cible de rumeurs blessantes (46 %), voir ses biens volés ou endommagés (13 %) et autres (Peter et *al*, 2021, p. 69). Il est aussi important de noter que les personnes trans ou non binaires sont environ six fois plus à risque de subir de la violence sexuelle en milieu universitaire que les personnes cisgenres (Interligne, 2021, p. 11).

La Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres de l'Université du Québec à Montréal note également que ces personnes peuvent vivre, dans leur milieu scolaire, de la stigmatisation, de l'invisibilisation, du rejet, de l'isolement et de l'anxiété ou du stress relié à la dissimulation ou même à la divulgation de leur identité de genre ou leur orientation sexuelle (2017, p. 1).

Dans le même ordre d'idées, la DSPG peut également faire face à de la discrimination à l'embauche. En 2011, environ 50 % des personnes trans en Ontario gagnaient 15 000 \$ par année ou moins malgré le fait que 71 % de ces personnes possédaient au moins un diplôme d'études postsecondaires. Environ 18 % des personnes trans, dans l'étude, ont avoué s'être fait refuser un emploi à cause de leur identité de genre et 13 % ont déjà perdu un emploi à cause de ces raisons (Fondation Émergence, [s.d.], p. 8). De plus, en 2019, plus de 30 % des personnes canadiennes interrogées avouent qu'elles hésiteraient à embaucher une personne trans (Fondation Émergence, [s.d.], p. 8).

Les personnes de la DSPG vivent également des préjugés dans leur milieu de travail. Notamment, les femmes lesbiennes ou bisexuelles sont trois fois plus victimes d'harcèlement sexuel que les femmes hétérosexuelles (Fondation Émergence, [s.d.], p. 8). Les microagressions sont aussi très présentes dans les milieux de travail. Pour les LGBTQIA+, les gestes tels que l'utilisation des mots « fif » ou « tapette » même non dirigés vers la personne, les regards prolongés lorsque la personne est avec son ou sa partenaire du même sexe et la distance physique plus grande avec une personne trans sont des exemples de microagressions fréquemment observées au travail (Fondation Émergence, [s.d.], p. 10). Pouvez-vous vous

imaginer les conséquences que les microagressions quotidiennes auraient sur vous? C'est ce que plusieurs vivent, ici même en région, partout au Canada et ailleurs dans le monde.

1.1.1 Réalités vécues au Québec

Malheureusement, la situation au Québec est considérée comme pire que celle dans le reste du Canada. Dans un article de *La Presse*, paru en août 2023, la situation actuelle est considérée comme horrifiante par plusieurs membres de la communauté LGBTQIA+ (Vigneault, 2023). Les personnes trans sont particulièrement percutées, et ce, depuis qu'aux États-Unis des projets de lois interdisant notamment l'accès des personnes trans aux toilettes publiques et aux soins entourant l'affirmation de genre, ont été déposés dans plus de la moitié des États (Vigneault, 2023). Certains chefs de partis politiques québécois alimentent également l'insécurité des jeunes trans en adoptant des discours semblables à ceux des Américains (Vigneault, 2023). Avec les projets de loi adoptés et déposés, le fait que certains groupes tentent de criminaliser les professionnels.les et les parents qui accompagnent les personnes trans dans leur transition et l'utilisation de mots tels que « démons » et de « mutants » pour parler des personnes trans justifie incontestablement l'insécurité et l'inquiétude de la communauté LGBTQIA+ (Vigneault, 2023). Une intervenante à Aide aux Trans du Québec, rappelle d'ailleurs, dans cet article, qu'on est souvent à un changement de gouvernement de perdre des droits (Vigneault, 2023).

Le bilan de 2020-2021 du PAGLCHT témoigne également des efforts qu'il reste encore au Québec à fournir afin d'être un endroit inclusif à la DSPG. Par exemple, encore 34 % des personnes sondées croient encore qu'un enfant doit avoir des parents de sexe opposé pour être en mesure de se développer pleinement (Gouvernement du Québec, 2021, p. 6). Le bilan stipule également que 47 % des personnes québécoises interrogées ont été témoins d'homophobie ou de transphobie (Gouvernement du Québec, 2021, p. 6).

1.2 Réalités vécues en Abitibi-Témiscamingue

Étant donné que cet essai a pour sujet la DSPG dans le milieu universitaire abitibien, les réalités de la DSPG en Abitibi-Témiscamingue sont essentielles à aborder. Tout d'abord, le faible taux de documentation en lien avec la DSPG en région est en soi un exemple d'un manque d'inclusion et une réalité trop souvent observée dans les régions éloignées (Dwyer *et al.*, 2015 dans Audet, 2022). Dans les régions rurales en général, les personnes LGBTQIA+ rencontrent une difficulté commune qu'est l'in vraisemblance de séparer sa vie privée et publique (Chamberland et Paquin, 2007, p. 18). En effet, la flexibilité et la graduation de la visibilité sont beaucoup moins grandes

dans une région rurale où les personnes se croisent souvent dans des contextes plus personnels tels qu'à l'épicerie, au restaurant, dans les événements locaux, etc. (Chamberland et Paquin, 2007, p. 18). Le concept interactionniste d'une réalité, décrit dans le *cadre de référence*, est donc plus difficile à manier pour les personnes en milieux ruraux. Il peut également être plus difficile pour les personnes, même celles s'identifiant comme LGBTQIA+, de percevoir la DPSP comme un concept fluide puisque les étiquettes sont davantage ancrées à cause de la proximité des régions rurales.

L'isolement est aussi souvent présent chez la DSPG vivant en régions éloignées. Le manque de modèles, de ressources, de lieux de rencontre, d'activités collectives et d'organismes communautaires est aussi en cause (Chamberland et Paquin, 2007, p. 28). Pourtant, la DSPG n'est pas moins présente ou importante dans ces régions. En 2016, l'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue comptait plus de 40 % des couples ouvertement homosexuels de l'Abitibi-Témiscamingue à Rouyn-Noranda. Toutefois, de 2019 à 2021, aucune subvention n'a été accordée par le Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue aux organismes communautaires œuvrant dans le secteur de la DSPG (L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2023).

1.3 Conséquences d'un milieu non inclusif

La stigmatisation, tels que le harcèlement et la discrimination, ainsi que les attitudes non inclusives envers la DSPG peuvent entraîner des conséquences dans plusieurs sphères environnementales d'une personne et à plusieurs niveaux de gravité. Toutefois, même si les conséquences sont prises en compte séparément dans la documentation, les sphères environnementales de la personne s'entremêlent et ce mélange dynamique crée une problématique complexe aux conséquences multiples. Le manque d'inclusion dans une de ces sphères peut alors entraîner des conséquences dans une ou plusieurs autres sphères de la vie de la personne comme démontré dans la figure 1 créée à la suite de la recherche effectuée pour cet essai.

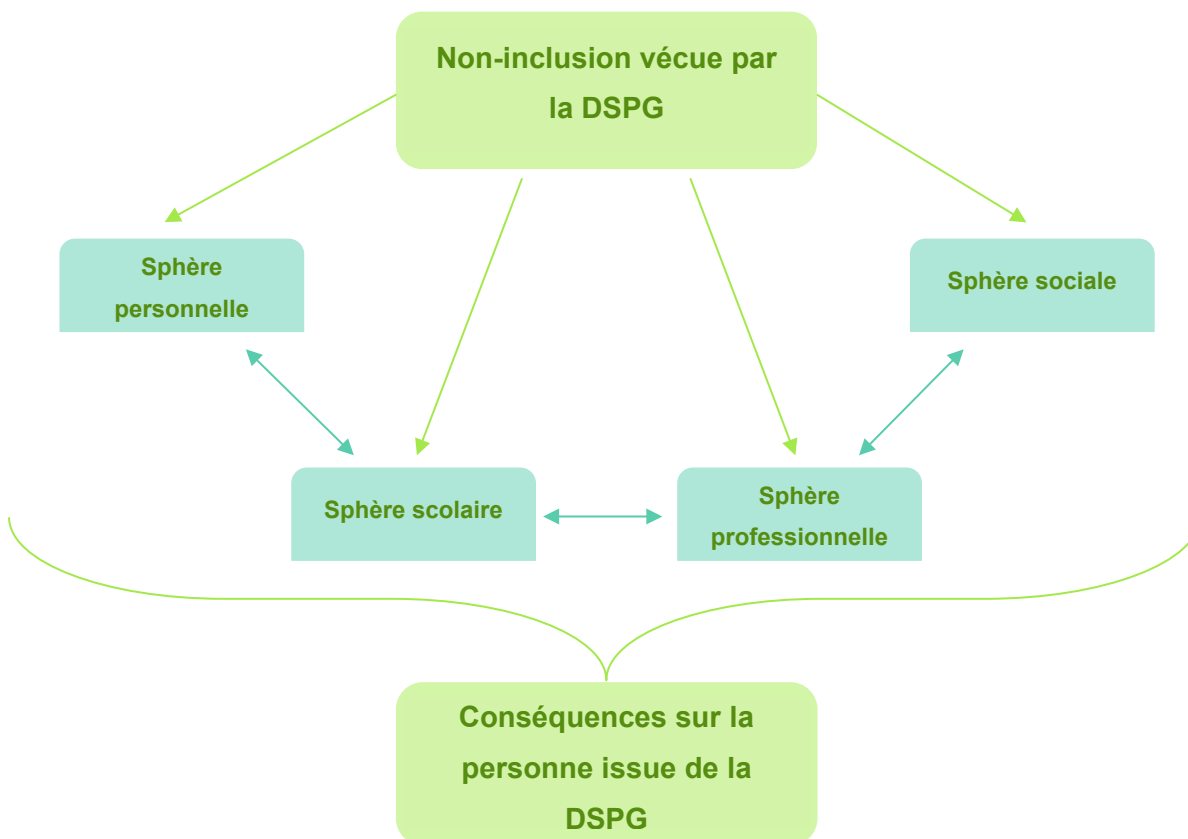


Figure 1 : La dynamique des conséquences de la non-inclusion sur la DSPG

À la lumière des interactions illustrées dans cette figure et des attitudes non inclusives en milieu universitaire comme le manque d'activités de sensibilisation et la difficulté des membres du personnel d'utiliser le nouveau nom et genre de la personne étudiante tel que décrit plus haut, une intervention adaptée auprès de ce personnel devient nécessaire au bien-être de la communauté universitaire.

Pourquoi intervenir auprès des employés.es et non auprès de la communauté étudiante ? La réponse est simple, l'influence du personnel sur le climat inclusif d'une organisation touche davantage de sphères. En d'autres termes, l'influence personnelle et surtout professionnelle que peut avoir un membre du personnel sur une personne étudiante est généralement plus importante que la situation inverse. Les employés.es, surtout les professeurs.es et les enseignants.es, exercent une grande influence sur les attitudes des personnes étudiantes et sont souvent considérés.es comme des modèles pour celles-ci dans leur domaine.

Leur influence peut alors être exercée sur la sphère scolaire et professionnelle à première vue, mais est également exercée indirectement sur la sphère sociale, particulièrement sur les interactions dans le milieu universitaire, et influence aussi, par conséquent, la sphère personnelle, en particulier le bien-être des personnes étudiantes comme expliqué ci-dessous.

1.3.1 Sphère personnelle

Au niveau du bien-être personnel, le manque d'inclusion peut notamment entraîner des comportements de dissimulation chez la personne. L'individu visé peut ressentir des symptômes psychologiques tels que de la honte, une baisse significative de l'estime de soi, un sentiment d'impuissance, une vision négative de son orientation sexuelle ou de son identité de genre et un sentiment d'obligation de devoir changer (Chaire de recherche sur la DSPG, 2017, p. 2). Il est également possible d'observer de la dépression, des troubles de stress post-traumatique et des troubles anxieux (Chaire de recherche sur la DSPG, 2017, p. 2).

La stigmatisation et l'hétéronormativité dans un milieu peuvent également influencer négativement le sommeil et l'alimentation de la personne et même engendrer de l'automutilation (Chaire de recherche sur la DSPG, 2017, p. 2). Dans le même ordre d'idées, les jeunes LGB font trois fois plus de tentatives de suicide que les jeunes CH, dont quatre fois plus de tentatives médicalement sérieuses (Chaire de recherche sur la DSPG, 2017, p. 2). Chez les personnes trans, c'est 47 % d'entre iels qui ont des idéations suicidaires et le 1/3 qui font des tentatives de suicide (Chaire de recherche sur la DSPG, 2017, p. 2).

1.3.2 Sphère scolaire

Compte tenu du milieu de spécialisation du stage, soit les SAÉ de l'UQAT, le fait que la plupart des données empiriques ont été amassées dans le milieu universitaire et en prenant en compte que les personnes étudiantes passent la majorité de leur temps éveillé dans le milieu universitaire, il est essentiel d'aborder la discrimination présente dans la sphère scolaire de la DSPG.

Dans le vaste réseau scolaire québécois de 18 universités, dont 10 d'entre elles faisant partie du réseau de l'Université du Québec (UQ), y compris l'UQAT, plusieurs conséquences de la non-inclusion de la DSPG peuvent prendre forme. Une des premières conséquences observées dans la sphère scolaire chez la DSPG, c'est le sentiment d'insécurité dans l'établissement. Certains facteurs tels que les établissements scolaires dans les petites villes, les milieux ruraux et les communautés éloignées peuvent influencer cette insécurité (Peter et al, 2021, p. 79). En effet,

parmi les élèves fréquentant les établissements correspondant à ces critères, 10 % disent ne pas se sentir en sécurité contre 5 % en milieu urbain (Peter et al, 2021, p. 79). Lorsque les élèves trans sont questionnés, 90 % d'entre eux identifient au moins un endroit non sécuritaire pour les personnes de la DSPG, dans leur établissement scolaire (Peter et al, 2021, p. 74). En moyenne, les personnes de la DSPG identifient 3,5 endroits non sécuritaires dans leur école (Peter et al, 2021, p. 74). De plus, comparativement à l'étude effectuée entre 2008 et 2009, le nombre de personnes LGBTQIA+ ayant identifié au minimum un endroit non sécuritaire pour eux dans leur école a augmenté de 7 % (Peter et al, 2021, p. 75).

Les milieux non inclusifs peuvent également entraîner chez la DSPG de l'absentéisme, du décrochage scolaire, un manque de sentiment d'appartenance et une limitation des aspirations académiques (Chaire de recherche sur la DSPG, 2017, p. 1 et 2). Par le fait, 37 % des élèves LGBTQIA+ reportent avoir manqué de l'école parce qu'ils ne se sentaient pas en sécurité, comparativement à 18 % chez les élèves CH (Peter et al, 2021, p. 85).

Sur un point plus précis, les personnes trans à qui les établissements scolaires ont permis de changer leur nom ou pronom ont un sentiment d'attachement plus fort envers leur école que celles à qui les établissements l'ont refusé (Peter et al, 2021, p. 97). Environ 80 % des personnes ne pouvant pas faire ces changements ont avoué ne pas aimer être à l'école contre 57 % des personnes ayant pu faire ces changements (Peter et al, 2021, p. 97).

Aussi, les activités ou événements promouvant l'inclusion dans l'école ont démontré une influence positive sur le sentiment d'appartenance ainsi que sur le sentiment de pouvoir se confier à certains membres du personnel (Peter et al, 2021, p. 99).

1.3.3 Sphère professionnelle

Comme l'UQAT se situe dans une région éloignée, les gens sont susceptibles de se côtoyer dans plusieurs milieux à la fois. Cela-dit, le respect entre les personnes prend encore plus d'importance dans le bien-être de chacune d'elles. Le respect entre les personnes étudiantes et le personnel de l'université est donc également important, surtout si les personnes concernées travaillent ou travailleront dans le même domaine et risquent davantage de se croiser dans un autre contexte. Pour ce, la sphère professionnelle est importante à prendre en compte dans les réalités de la DSPG.

Ce qui est le plus observé comme conséquence de la stigmatisation et la non-inclusion dans un milieu de travail, c'est l'anxiété (Fondation Émergence, [s.d.], p. 11). En 2015, une étude

canadienne démontre que pour 50 % des personnes LGBTQIA+, leur *coming out* au travail est important ou très important (Fondation Émergence, [s.d.], p. 11). Toutefois, plus de 60 % des personnes LGBTQIA+ ne sont pas « out » à leur patron.ne et 54 % ne le sont même pas auprès de leurs collègues (Fondation Émergence, [s.d.], p. 11). Ce choix d'invisibilité provient souvent des craintes associées à des expériences passées négatives ou encore à un milieu de travail dont l'atmosphère est non inclusive (Fondation Émergence, [s.d.], p. 11). Cette invisibilité peut rapidement provoquer de l'isolement qui ne fait que provoquer davantage de stress et d'anxiété. En effet, cacher une partie de son identité demande des efforts et complique les situations de socialisation et l'authenticité de la personne (Fondation Émergence, [s.d.], p. 13). Lorsqu'on parle d'une personne qui concilie travail et études, les conséquences s'entremêlent rapidement et s'accumulent, augmentant ainsi les facteurs de risque des conséquences personnelles tels que le suicide, l'automutilation, la dépression, etc. De plus, malgré l'augmentation des lois à ce sujet, la DSPG subit encore trop souvent de la discrimination à l'embauche même.

Il est également reconnu que le processus d'embauche est plus complexe pour les personnes trans. Par exemple, il peut être difficile de demander une lettre de recommandation d'un.e ancien.ne employeur.e si cette personne ignore l'identité de genre actuelle de la personne effectuant la demande. Cette dernière peut alors se sentir obligée de révéler sa transidentité avant même d'être embauchée. Ce problème a également été démontré, tel que mentionné dans la *problématique* ci-dessus, dans une étude de 2011 indiquant que 71 % des personnes trans ont une formation postsecondaire et qu'environ 50 % d'entre elles gagnent seulement 15 000 \$ par année ou moins (Breault et Baker, [s.d.], p. 31).

Le manque d'inclusion dans les milieux professionnels peut également créer des conséquences à la DSPG comme une difficulté d'accès aux services offerts par le milieu tel que des soins de santé, de l'aide financière, des assurances, etc.

1.3.4 Sphère sociale

Comme la majeure partie de la socialisation débute dans le milieu scolaire et dans le milieu de travail, la non-inclusion et la stigmatisation de la DSPG se reflètent sur la vie sociale de la personne. Lorsque la personne LGBTQIA+ fait son *coming out*, son réseau social est souvent sujet aux changements en raison des réactions des personnes l'entourant. Effectivement, un tel dévoilement d'une partie de son identité suscite des réactions différentes chez chaque personne. Certaines sont surtout dans l'acceptation ou la tolérance, ce qui provoque généralement un éloignement graduel de la personne.

Les personnes inclusives et soutenantes se rapprochent généralement de celle qui fait son *coming out* et se sentent chanceuses d'avoir accès à l'identité complète de cette personne qui leur est chère. D'autres réagissent négativement pour tous types de raisons tels que leurs valeurs, leurs croyances, leur spiritualité, leur éducation, etc. Même si leur réaction est parfois temporaire et devient plus inclusive avec le temps, la personne LGBTQIA+ vit tout de même un deuil de cette relation telle qu'elle était avant le *coming out*.

Dans cette sphère, la différence entre la tolérance et l'inclusion est davantage marquée. Cette différence est d'ailleurs expliquée dans le *cadre de référence* ci-bas. Par exemple, une femme trans peut être acceptée par ses pairs, mais ne pas être incluse lors d'une soirée entre femmes puisque ses pairs cisgenres ne la considèrent pas complètement comme une femme. Ce genre de comportement peut également entraîner des conséquences au niveau du bien-être personnel et augmenter les facteurs de risque chez la personne LGBTQIA+, tels que de l'isolement, des problèmes de santé mentale, de l'invisibilisation, etc.

Elles peuvent également être exclues de certains événements sociaux dans différentes sphères de leur vie comme un dîner entre collègues, une soirée entre personnes étudiantes ou encore un souper de famille. Parfois, même lorsqu'elles sont invitées, elles sont confrontées à des comportements d'exclusion.

Comme témoigné dans l'*introduction* et dans la *problématique* ci-dessus, plusieurs concepts doivent nécessairement être compris afin d'établir un juste portrait de la situation de la DSPG en milieu universitaire. Dans la section suivante, soit le *cadre de référence*, les concepts clés sont rapportés. Les concepts centraux de cet essai tels que la réalité d'une personne, l'inclusion, la psychoéducation, la DSPG, l'acronyme LGBTQIA+, la stigmatisation, le harcèlement et le concept d'activité sexuelle y sont présentés.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence regroupe et définit, sous un certain angle, les concepts fondamentaux entourant l'essai et l'intervention proposée. Le cadre de référence sert alors à justifier, à expliquer ou à décider selon une approche théorique choisie (Umbrico, 2023). Les définitions qui y sont incluses servent notamment d'assises aux décisions méthodologiques, telles que le type d'approche à préconiser, le type d'intervention, les caractéristiques des personnes participantes, etc.

2.1 *Réalité*

Qu'est-ce que la réalité d'une personne? Que compose son caractère unique? Le concept de réalité d'une personne en est un complexe. Il est utilisé pour représenter la situation actuelle d'une personne telle que vécue par elle-même et par son environnement. Comme il est la base de ce que vit une personne et que cet essai navigue dans la complexité du vécu de la DSPG, il est primordial d'établir d'abord ce que signifie la réalité d'une personne.

Lorsque le terme réalité est utilisé, il englobe alors les différentes sphères de la personne telles que sa culture, ses expériences, sa famille, sa génétique, ses aspects biologiques, son contexte actuel, sa santé, etc. Quel rôle l'identité de la personne joue dans sa réalité? Selon une approche interactionniste, une personne se compose de plusieurs identités à la fois qui, réunies, forment son identité sociale (Mellini, 2009, p. 6). Cette identité se dévoile différemment selon le contexte avec lequel la personne interagit (Mellini, 2009, p. 6). Ces identités, participants à la réalité de la personne dans divers contextes, sont qualifiées de mouvantes puisqu'elles sont construites au fil des interactions sociales de l'individu. Elles résultent d'interactions complexes entre la définition que la personne s'attribue d'elle-même et la définition que les personnes en interaction avec elle lui attribuent (Mellini, 2009, p. 7). Il est donc logique de dire que l'identité d'une personne change selon le contexte immédiat dans lequel elle se trouve, mais également en fonction des périodes de sa vie et de tout ce qui peut s'inclure dans sa réalité (Mellini, 2009, p. 7).

L'identité sociale influence alors fortement la réalité d'une personne, particulièrement chez une personne appartenant à la DSPG. Une de ses identités consistera alors à représenter cette diversité au sein d'elle, chose sur laquelle les personnes CH n'ont pas à se questionner dans le contexte social actuel. Bien que cette identité ne soit qu'une petite partie de la personne, celle-ci sera souvent identifiée et perçue ainsi dans ses interactions à cause de l'hétéronormativité présente dans la société actuelle. Cette identification empêche alors certaines personnes de voir

la réalité holistique de la personne, soit avec toutes ses composantes et non seulement avec le fait qu'elle s'identifie comme pansexuelle, par exemple.

En bref, une réalité est plutôt simple à expliquer. Elle consiste en la « somme des événements sociaux qui constitue la situation dans laquelle se trouve une personne » (CNRTL, 2012, paragr. B-3). Elle est, cependant, complexe à cerner et à comprendre lorsqu'on parle de la réalité d'une personne spécifique. Ce qu'il est important de retenir, c'est que la réalité d'une personne est influencée par ses interactions avec son environnement et ces interactions sont influencées par la réalité de la personne. Ces interactions peuvent même influencer l'identité sociale de la personne concernée.

2.2 Inclusion

Comment peut-on décrire l'inclusion dans sa généralité? Dans son ensemble, la définition de l'inclusion telle que présentée aujourd'hui se concentre surtout sur la valorisation du caractère unique des membres ou, en d'autres termes, de la diversité, d'une communauté, d'une organisation, d'un milieu, d'un groupe, d'une société, etc. (Brimhall et al, 2017, p. 1). L'essence de l'inclusion prône aussi la création d'un climat dans lequel les membres se sentent à l'aise et confortables d'être eux-mêmes, c'est-à-dire d'être authentique (Brimhall et al, 2017, p. 1). En ce sens, l'inclusion et l'intégration sont deux concepts souvent associés, mais très différents.

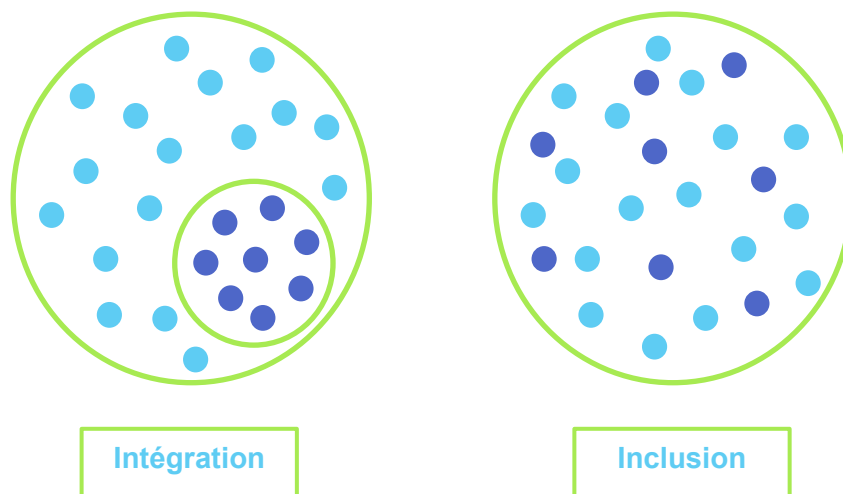


Figure 2: Intégration vs inclusion

Source : Données provenant d'Egaliki (2023).

Comme observé dans la figure 2 précédente, l'inclusion ne réfère pas à une simple acceptation de la diversité telle que l'intégration démontre, mais plutôt à un climat organisationnel qui permet

à toutes les personnes de pouvoir être authentiques en même temps d'avoir un sentiment d'appartenance au groupe visé. De manière plus concrète, l'intégration peut se comparer à une fête universitaire où trois personnes de la DSPG discutent ensemble, assises à une table, alors que les personnes CH dansent ensemble. La représentation de l'inclusion, pour la même situation, serait que toutes les personnes présentes à la fête dansent ensemble en préservant leur authenticité.

Dans cette optique, les gestes tels que l'affichage de drapeaux LGBTQIA+, les salles de bain non genrées, les changements de nom et de genre et la distribution de matériel de sensibilisation sont, certes, importants, mais ne suffisent pas à créer un climat d'inclusion au sein d'une organisation puisqu'il nécessite un engagement collectif et, souvent, des changements d'attitudes. Tel que décrit par Nishii (2013), les environnements inclusifs sont caractérisés par un engagement collectif afin d'intégrer diverses identités culturelles comme une source de connaissances et de compétences (p. 1754).

2.3 *Approche psychoéducative*

Plusieurs approches peuvent être employées afin de sensibiliser des personnes à une réalité donnée. Compte tenu que cet essai en est un en psychoéducation, l'approche psychoéducative doit être prise en compte dans le *cadre de référence* puisqu'elle constitue un concept indispensable à cet essai et à l'intervention proposée. Qu'est-ce qui rend l'approche psychoéducative adaptée pour l'inclusion de la DSPG? Lorsqu'il est question d'inclusion de réalités dans un environnement donné, l'approche psychoéducative s'avère avantageuse puisqu'elle prend en compte la personne concernée, mais également « la nature des interactions qu'elle entretient avec les gens qu'elle côtoie dans l'ensemble des milieux de vie qu'elle fréquente (dimension collective, sociale) » (Daigle, Renou et Bolduc, 2021, p.186).

En effet, la psychoéducation, parmi ses nombreux rôles, est également tenue de « contribuer au développement du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement » (Potvin, 2015, paragr. 1). Elle est également interreliée à l'approche systémique et globale qui se veut d'analyser et de comprendre les situations complexes en prenant en compte les différentes interactions qui l'entourent et l'influencent. Ces approches facilitent alors la compréhension de la réalité d'un individu, d'un groupe d'individus ou d'une collectivité. L'approche psychoéducative a d'ailleurs déjà fait ses preuves dans plusieurs sphères en intervention stratégique et en évaluation des besoins et des réalités, notamment pour son efficacité dans la création et la dispensation de programmes d'intervention et de formations.

Par exemple, elle est reconnue pour son programme In Vivo, développé en 2010 et 2011 par Jonathan Bluteau, ps.éd. et Claude Julien, T.E.S. (APLB, 2023). Ce programme permet d'éduquer les jeunes sur le stress, d'éduquer et d'entraîner les jeunes sur les stratégies de coping et de les entraîner à utiliser ces stratégies en situations stressantes (OPPQ, 2013).

L'approche psychoéducative peut également s'avérer utile pour former des personnes. En 2015, une équipe de la Belgique reconnaît l'approche psychoéducative pour ses trois volets de la formation, soit le volet théorique (connaissance), psychologique (sensibilisation) et comportemental (mise en action). Dans cet article de Dumont et *al.*, les effets de diverses formations psychoéducatives auprès des personnes atteintes d'Alzheimer et leurs proches y sont décrits (2015, p. 2). Par exemple, en 1999, un programme de McCallion permet de réduire la dépression, l'agitation et la contention chez la personne atteinte (Dumont et *al.*, 2015, p. 4). En 2000, un programme de Haupt permet une réduction significative de l'anxiété et de l'agitation chez la personne atteinte (Dumont et *al.*, 2015, p. 4). Un autre programme, cette fois-ci en 2003 et par Hébert, démontre une réduction des troubles de comportement des personnes atteintes d'Alzheimer par la diminution des comportements inadéquats des proches (Dumont et *al.*, 2015, p. 3). Dans une formation de Peltfolk et *al.*, des effets bénéfiques ont été observés chez les personnes soignantes comme une diminution de l'utilisation de la contention (Dumont et *al.*, 2015, p. 3).

L'approche fait également ses preuves pour former les personnes qui sont en interaction avec les personnes aidées, telles qu'une personne intervenante, une personne enseignante ou une personne infirmière. Par exemple, un programme psychoéducatif de formation a été implanté dans le Réseau de la santé au Québec pour les personnes intervenant auprès des personnes avec un trouble de personnalité (Villeneuve et Lemelin, 2009, p. 203). En 2009, après dix ans d'implantation, la formation a démontré un changement « profond et durable » quant au traitement et à la prise en charge des personnes avec un trouble de personnalité (Villeneuve et Lemelin, 2009, p. 203).

L'approche psychoéducative est donc particulièrement efficace pour augmenter les connaissances des personnes sur une réalité ou un sujet donné. Elle est également efficace pour démontrer aux personnes visées comment appliquer ces connaissances dans des situations concrètes afin de favoriser leur mieux-être. Cette approche est donc à prioriser lorsqu'il est question de sensibiliser un groupe de personnes aux réalités d'une diversité et aux obstacles que leurs comportements et attitudes de non-inclusion peuvent faire vivre à ces personnes.

Il est également reconnu que l'approche psychoéducative couvre les trois types de savoirs dans ses interventions, soit le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Le premier type de savoir est le savoir tout simplement. Il correspond aux connaissances d'une personne sur un thème donné, le plus souvent sur une problématique ou une réalité. Il permet à la personne de comprendre la nature, le fonctionnement, les techniques et autres entourant le sujet.

Le savoir-faire correspond plutôt à l'application du savoir. Il est représenté par la manière dont le savoir est mis en place dans une situation. Il représente davantage le côté pratique tandis que le savoir représente la côté théorique.

Le savoir-être est l'élément le plus important dans le contact entre la personne aidée et la personne intervenante. C'est à travers le savoir-être que la personne qui intervient démontre ses attitudes et ses intentions. C'est ce type de savoir qui joue un grand rôle dans la relation, la communication et dans la confiance accordée à l'intervention. Elle se traduit par ce qui se nomme des schèmes relationnels.

2.3.1 Schèmes relationnels

Les schèmes relationnels représentent les capacités relationnelles du savoir-être d'une personne (Ménard St-Germain, 2013, parag. 1). En d'autres termes, ils sont les « outils intrinsèques qui permettent et favorisent le développement de relations interpersonnelles » (Beaudin, 2007 dans Ménard St-Germain, 2013, parag. 1). Les six schèmes relationnels sont alors décrits ainsi :

1. Le schème de la **considération** se rapporte au fait de croire aux capacités de la personne à améliorer son état de bien-être. Il fait état de la « conscience de la valeur de l'autre » et du « respect inconditionnel de son unicité, de son individualité » (Maïano et al, 2020, p. 108).
2. Le schème de la **sécurité** représente la conscience de ses vulnérabilités personnelles et professionnelles face à une situation potentiellement dangereuse ou menaçante (Maïano et al, 2020, p.108).
3. Le schème de la **confiance** se rapporte à l'assurance de la personne intervenante envers son propre potentiel, mais également celui de la personne aidée et de son environnement (Maïano et al, 2020, p. 109).

4. Le schème de la **disponibilité** correspond davantage à la capacité de « faire abstraction de ses propres intérêts au bénéfice de l'autre et du groupe, en l'occurrence être présent dans l'ici et maintenant » (Maïano et al, 2020, p. 109).
5. Le schème de la **congruence**, lui, représente surtout l'authenticité de la personne intervenante dans la relation thérapeutique. Pour ce faire, elle doit agir en fonction de ses valeurs et être en mesure d'adresser les malaises lorsqu'il y a lieu (Maïano et al, 2020). Cette authenticité doit toutefois être empreinte d'ouverture à l'autre et ne pas être comprise comme une justification pour dicter ses opinions.
6. Le schème de l'**empathie** se réfère à « une attitude de compréhension visant à se mettre à la place de l'autre en distinguant les sentiments, les pensées et les besoins de soi-même et de l'autre » (Maïano et al, 2020, p. 109).

Selon les expériences de la personne, son bagage socio-culturel, son contexte social et bien d'autres aspects, certains schèmes relationnels peuvent être plus ou moins maîtrisés (Ménard St-Germain, 2013, parag. 1). Toutefois, lorsque ces schèmes sont pris en compte et sont appliqués chez une personne, cette dernière est empreinte d'inclusion, et ce, même si certaines diversités ne sont pas toujours alignées avec ses propres valeurs. Si cette approche, plus particulièrement ces schèmes relationnels, sont valorisés au sein d'une institution, il y sera plus accessible de faire rayonner les diversités par une réelle inclusion de celles-ci.

Ces schèmes sont utilisés dans tous les types d'intervention, que celle-ci soit individuelle, de groupe ou collective. Lorsque l'intervention de groupe est choisie, la *structure d'ensemble des actions psychoéducatives* est alors utilisée. Compte tenu du but de l'essai, l'intervention proposée peut en être une de groupe. Il est donc important de présenter la *structure d'ensemble* puisqu'elle représente une partie éminente de la planification d'une intervention psychoéducatrice de groupe.

2.3.2 Structure d'ensemble des actions psychoéducatives

Parmi ses moyens, l'approche psychoéducatrice utilise également ce qu'elle appelle la *structure d'ensemble des actions psychoéducatives* ou, en d'autres termes, le modèle d'élaboration d'intervention de groupe en psychoéducation. Initialement développée en 1978 par Gilles Gendreau, précurseur de la psychoéducation, cette structure est formée de composantes en interaction (Maïano et al, 2020, p. 58). Ces composantes servent notamment à aider la personne intervenante à planifier une intervention adaptée en prenant en compte la complexité des interactions tournant autour de la personne ou du groupe visé(e) tel qu'il peut être observé dans

la figure 3 ci-dessous. Dans le schéma, le terme « éducateur » représente la personne intervenante utilisant le modèle psychoéducatif. Améliorée en 2001, mais représentant toujours le contexte des Centres jeunesse, la *structure d'ensemble* illustre des composantes relationnelles identifiées par des ovales gris ainsi que des composantes satellites identifiées par des ronds noirs (Maïano et al, 2020, p. 59). Situées sur l'axe vertical et central, les composantes relationnelles représentent les personnes en interaction avec la personne aidée (Maïano et al, 2020, p. 60). Les composantes satellites sont les facteurs qui gravitent autour des objectifs de l'intervention et qui sont suffisamment proches pour être influencés par ceux-ci (Maïano et al, 2020, p. 60).

Afin de faciliter la planification d'une intervention de groupe, les composantes de la *structure d'ensemble*, illustrée dans la figure 3, peuvent se retrouver sous forme de tableau.

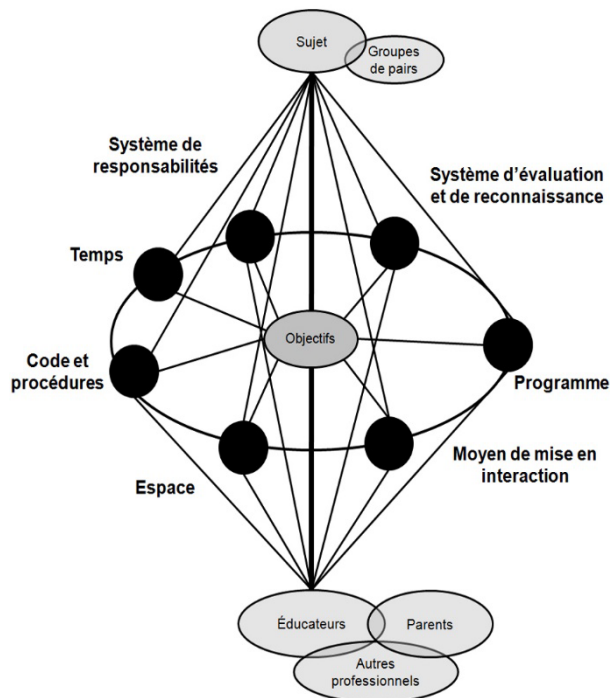


Figure 3 : Structure d'ensemble des actions psychoéducatives

Source : Gendreau (2001, p.53).

2.3.3 Transition de vie

Parmi ses spécialités, l'approche psychoéducatrice est connue pour faciliter les conséquences associées aux transitions de vie. Meunier-Dubé et Marcotte (2017) désignent une transition comme : « un passage d'une étape de la vie à une autre, marquant un changement de rôle important pour l'individu » (p. 378). Ces transitions se distinguent généralement en deux formes,

institutionnelle et développementale (Meunier-Dubé et Marcotte, 2017, p. 378). La forme institutionnelle est caractérisée par les changements vécus au sein du système d'éducation tel que le passage du primaire au secondaire (Meunier-Dubé et Marcotte, 2017, p. 378). Les transitions développementales se réfèrent plutôt aux changements sur les plans physiologiques, émotionnels et intellectuels qui caractérisent les stades de développement (Meunier-Dubé et Marcotte, 2017, p. 378). Lorsqu'on parle de diversité de la communauté étudiante en milieu universitaire, il est possible d'observer ces deux types de transitions et, parfois, au même moment chez une personne. Le rôle de l'approche psychoéducative prend alors encore plus d'importance dans ce contexte.

2.3.4 Communication

L'approche psychoéducative utilise par ailleurs des opérations professionnelles au nombre de huit. Parmi celles-ci, la communication se distingue par son omniprésence et sa transversalité (Maïano et al, 2020, p. 82). En effet, la communication est présente dans chacune des étapes entourant une intervention psychoéducative, qu'elle soit verbale, écrite, électronique ou autre (Maïano et al, 2020, p. 92). Dans cette optique, il est possible d'y retrouver deux types de communication, soit formative et fonctionnelle (Maïano et al, 2020, p. 92).

La communication formative s'effectue surtout entre la personne intervenante et l'individu aidé et elle doit être adaptée à ce dernier. En d'autres termes, la personne intervenante doit adapter sa communication pour que la personne aidée comprenne bien les propos tenus (Maïano et al, 2020, p. 92). La communication fonctionnelle se réfère surtout à toutes interactions communicationnelles entre les acteurs concernés par l'intervention comme la famille, le milieu de travail, les amis.es, les autres professionnels, etc. (Maïano et al, 2020, p. 92).

Il est donc possible de dire, surtout par l'utilisation de la communication formative, que l'approche psychoéducative prône l'adaptation et la vulgarisation de la communication afin d'assurer la compréhension et l'avancement optimal de la personne aidée vers l'atteinte de ses objectifs. Elle est donc une approche exemplaire pour faciliter la compréhension de diverses réalités ainsi que pour augmenter les connaissances et sensibiliser les personnes visées.

2.4 *Diversité sexuelle et pluralité des genres (DSPG)*

Dans quelle mesure l'utilisation du terme DSPG est-elle importante? La DSPG est un terme employé pour englober la multiformité et la variété qu'un être humain peut avoir au niveau de sa sexualité et de son genre. Ce terme permet de respecter la fluidité et les changements

dynamiques des personnes LGBTQIA+. Il inclut alors, dans une approche intersectionnelle, les différents aspects des personnes tels que la culture, l'âge, l'histoire de vie, leurs opinions, leurs connaissances, etc.

2.4.1 Diversité sexuelle



Figure 4 : Les continuums de la sexualité

Source : Données provenant d'Aide aux trans (2021, p. 9).

L'orientation sexuelle et l'orientation romantique ne sont pas nécessairement interreliées chez une personne, comme le démontre la figure 4.

L'orientation sexuelle réfère à l'attraction sexuelle/physique qu'une personne a envers un groupe de personnes. Elle est également une réalité fluide qui peut ou ne peut changer au fil du temps et des expériences personnelles. On dit d'une personne qu'elle est hétérosexuelle lorsqu'elle est attirée par des personnes du sexe opposé au sien. Une personne homosexuelle est attirée par des personnes de même sexe qu'elle. Une personne bisexuelle est alors attirée par les personnes de sexes féminin et masculin ou alors par plus qu'un genre ou qu'un sexe, par exemple, par les femmes et les personnes trans. Une personne pansexuelle est attirée envers tous types de personnes en décas de son genre, de son sexe ou de son expression de genre. Comme le montre le continuum, plusieurs autres possibilités peuvent être comprises entre ces termes.

L'orientation romantique englobe plutôt l'attraction émotionnelle qu'une personne peut éprouver envers d'autres personnes. Elle touche plus particulièrement le côté intime et le désir d'engagement qu'une personne peut éprouver. Une personne s'identifiant comme un homme homosexuel peut alors être attiré sexuellement et romantiquement par les hommes, tandis qu'un

homme homosexuel peut être attiré sexuellement par les hommes, mais romantiquement par les hommes et les femmes.

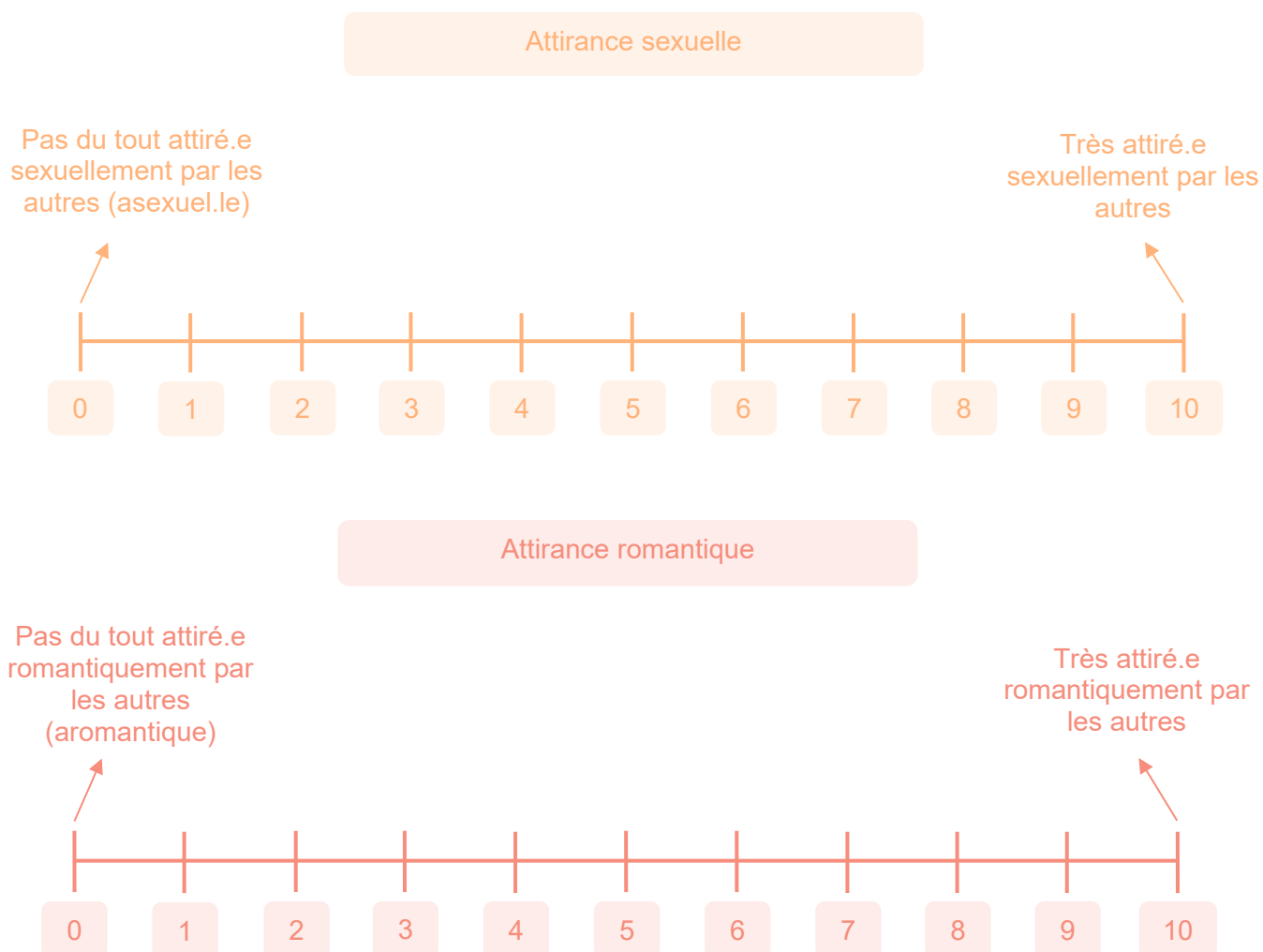


Figure 5 : Les types d'attraction

Source : Données provenant d'Aide aux trans (2021, p. 4).

Perçue sous un autre angle dans ce schéma, soit la figure 5, **l'attrirance romantique** peut également être plus ou moins présente en dépit de l'attrirance sexuelle. Elle peut également être plus ou moins forte chez une personne. Une personne peut donc s'identifier comme aromantique, ce qui signifie qu'elle « est caractérisée par le sentiment de ne pas rechercher ou d'être incapable de développer des sentiments romantiques envers une autre personne » (Aide aux trans, 2021).

De même part, **l'attrirance sexuelle** peut varier en intensité chez une personne. Une personne qui n'éprouve pas d'attrirance sexuelle envers personne pourrait alors s'identifier comme

asexuelle et serait « caractérisée par le sentiment de ne pas avoir d'attirance sexuelle ou de désir pour un.e partenaire sexuel.le » (Aide aux trans, 2021, p. 4). Cela ne l'empêche toutefois pas d'avoir des relations romantiques ou même d'avoir des relations sexuelles. Plusieurs raisons peuvent influencer une personne à s'identifier comme asexuelle (Aide aux trans, 2021, p. 4).

2.4.2 Pluralité des genres

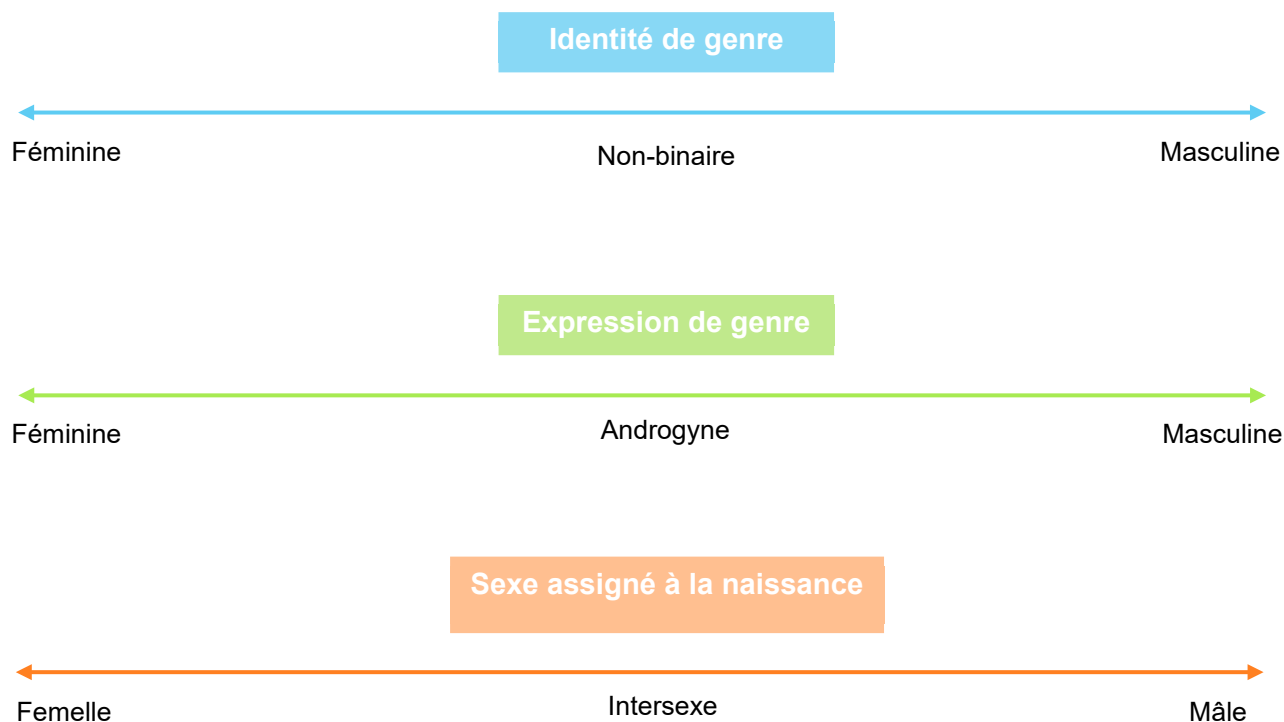


Figure 6 : Les continuums du genre

Comme démontré par la figure 6 ci-dessus, créée pour cet essai, l'identité de genre, l'expression de genre et le sexe assigné à la naissance, bien qu'explorant le même thème, sont trois concepts distincts et indépendants l'un de l'autre. Ils se définissent tous les trois comme des concepts fluides qui se situent sur des continuums. Une personne peut donc s'identifier comme une femme, sans nécessairement se retrouver à l'extrémité du continuum.

L'identité de genre se définit comme un « concept qui réfère à la perception qu'un individu a de sa propre personne en ce qui a trait à son genre » (Aide aux trans, 2021, p. 6). Elle se réfère donc à l'« expérience subjective du genre d'une personne qui peut correspondre ou non à son sexe biologique » (Chaire de recherche sur l'homophobie, 2016, p. 14).

L'expression de genre correspond plutôt à la « manière dont une personne exprime son identité de genre, que ce soit par son style vestimentaire, ses comportements ou sa façon d'interagir avec les autres » (Aide aux trans, 2021, p. 5). Elle constitue alors en un choix que la personne effectue en fonction de son identité de genre et de sa réalité actuelle. L'expression féminine ou masculine du genre est définie en fonction des stéréotypes sociétaux sur la manière typique des femmes et des hommes cisgenres de s'habiller, de se comporter, de se coiffer, de parler et autres.

Le sexe assigné à la naissance correspond plutôt au sexe biologique de la personne et n'est donc pas un choix. Contrairement à ce qu'il est possible de croire, les sexes biologiques ne consistent pas seulement au sexe masculin et féminin. Certaines personnes naissent avec des caractéristiques biologiques de ces deux sexes. Elles sont considérées comme intersexuées.

Avec ces éléments, il est alors possible de s'identifier parmi une multitude d'identités personnelles. Une personne peut alors être née avec un sexe féminin, mais s'identifier comme non-binaire et s'exprimer de manière androgyne. Une autre personne peut également être née avec un sexe féminin, mais avoir une identité de genre masculine. Il pourrait alors exprimer son genre masculin et s'identifier comme un homme trans.

Il est toutefois indispensable de se rappeler que la DSPG n'est pas une problématique. C'est une réalité actuelle que vivent plusieurs personnes où leur réalité propre est teintée par leur authenticité. Le problème survient lorsque des attitudes non inclusives et de la discrimination sont perpétuées auprès des personnes LGBTQIA+.

2.5 LGBTQIA+

Quelle est l'origine de cet acronyme? Pourquoi est-il constamment en changement? Avec la diversité des termes utilisés et des acronymes employés, il faut comprendre qu'aucun d'entre eux n'est parfait et que ceux-ci sont en constante évolution. L'évolution de l'acronyme débuta notamment avec le lesbianisme dans les années 1800, suivi par l'homosexualité et la bisexualité (Blakemore, 2021, paragr. 4 et 7). Celui-ci se réappropria ensuite le terme « gay » qui était au départ utilisé comme une insulte (Blakemore, 2021, paragr. 9). C'est seulement dans les années 1960 que le terme « transgenre » fit son apparition et celui-ci se popularisa davantage dans les années 2000 (Blakemore, 2021, paragr. 13). Le terme « queer », aujourd'hui popularisé, a été intégré à la communauté LGBT à partir des années 1990 (Blakemore, 2021, paragr. 14).

Depuis, le lexique de la DSPG s'est grandement diversifié pour représenter les diverses personnes qui s'y identifient. Le « + » est généralement ajouté à la fin de l'acronyme afin d'éviter d'exclure les nouveaux termes qui sont encore plus dynamiques et changeants que l'acronyme.

Certains termes encore peu connus des personnes CH y sont inclus tels que :

- *Androgyne* : « Personne dont l'expression de genre et/ou l'identité de genre se situe entre les pôles masculin et féminin » (Breault et Baker, [s.d.], p. 31).
- *Bicurieu.se* : « Personne qui ressent le désir d'avoir des relations affectives et/ou sexuelles avec des personnes d'un genre autre à celui des personnes avec qui elle entretient habituellement ces relations, mais qui ne s'identifie pas comme bisexuelle » (Breault et Baker, [s.d.], p. 31).
- *Bispirituel.le* : « Chez certaines communautés autochtones, personne qui incarne des caractéristiques et des qualités considérées comme étant à la fois masculines et féminines. Ce peut être à la fois une question d'identité de genre, d'expression de genre et d'orientation sexuelle » (Breault et Baker, [s.d.], p. 31).
- *Drag king/queen* : « Personne qui performe un genre autre que le sien à travers un personnage. [...] Il s'agit d'une performance artistique, de divertissement et/ ou de parodie, et non d'une identité de genre ou orientation sexuelle » (Breault et Baker, [s.d.], p. 31).
- *Fluide* : « Personne dont l'identité de genre ou l'orientation sexuelle est changeante ou ne se limite pas à la définition traditionnelle du genre féminin ou masculin » (Breault et Baker, [s.d.], p. 32).
- *Hétéroflexible* : Personne qui est, la plupart du temps, attirée par des personnes du sexe opposé, mais qui est ouverte à expérimenter une relation quelconque avec des personnes du même sexe.
- *Intersexe* : « Les personnes intersexes sont nées avec des caractères sexuels (génitaux, hormonaux, gonadiques ou chromosomiques) qui ne sont pas tous exclusivement « mâles » ou « femelles » selon les normes médicales en vigueur » (Breault et Baker, [s.d.], p. 32).
- *Pansexuel.le* : « Personne qui ressent de l'attirance affective et/ou sexuelle pour des individus de tous genres (féminin, masculin, non binaire) » (Breault et Baker, [s.d.], p. 33).
- *Polyamoureux.se* : Personne qui entretient simultanément plusieurs relations romantiques, avec la connaissance et le consentement de toutes les personnes impliquées.

2.6 Stigmatisation

La stigmatisation est définie par le Gouvernement du Québec (2016) comme « ce dont est affublé une personne ou un groupe de personnes dont certaines caractéristiques les différencient de la norme sociale » (p. 2-3). Elle peut être vécue comme un sentiment de discréditation et être accompagnée de honte, de culpabilité, d'un sentiment d'infériorité et d'un désir de ne pas être remarqué (Gouvernement du Québec, 2016, p. 3). Il existe, selon le Gouvernement du Québec (2016), quatre types de stigmatisation (p. 4).

La **stigmatisation sociale** représente la manière dont la population appréhende ou réagit face à une personne ou un groupe avec des caractéristiques différentielles (Gouvernement du Québec, 2016, p. 4).

La **stigmatisation internalisée**, aussi appelée l'autostigmatisation est généralement engendrée par la stigmatisation sociale (Gouvernement du Québec, 2016, p. 4). Elle consiste l'internalisation des stigmates véhiculés par la société et peut créer une baisse de confiance en soi et de l'isolement (Gouvernement du Québec, 2016, p. 4).

La **stigmatisation par association** consiste surtout en une généralisation des expériences personnelles vécues avec une personne ou groupe aux caractéristiques différentielles précises.

La **stigmatisation culturelle** se réfère à l'ampleur organisationnelle de la stigmatisation, telle que les obstacles et les pratiques institutionnalisées pouvant nuire à l'inclusion adéquate d'une personne ou d'un groupe (Gouvernement du Québec, 2016, p. 4).

2.7 Harcèlement

Qu'est-ce qui caractérise le harcèlement? Forme de discrimination et de stigmatisation commune, le harcèlement est défini par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ) (2021) comme « traiter une personne de façon à nuire à sa dignité, sa santé psychologique ou physique » (paragr. 1). La Commission des normes de l'équité de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) ajoute des caractéristiques à cette description comme le fait que les gestes sont répétés, hostiles ou non désirés, portent atteinte à la dignité ou à l'intégrité et rendent le climat de travail nocif pour la personne visée.

La CDPDJ définit également 14 caractéristiques personnelles sur lesquelles il est interdit, au Québec, de faire du harcèlement ou de la discrimination. Parmi ces caractéristiques se trouvent la race, la couleur, le sexe, l'identité et l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle,

l'état civil, l'âge, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap (CDPDJ, 2021, *les 14 motifs de discrimination interdits*). Le harcèlement peut se faire sous différentes formes telles que les paroles et les comportements. Il est souvent décrit comme un geste répétitif, mais un seul geste peut parfois être considéré comme du harcèlement si celui-ci est grave (CDPDJ, 2021, paragr. 2).

2.7.1 Microagressions

Dans le harcèlement, sont présentes les microagressions. Celles-ci, souvent basées sur des préjugés, se caractérisent par leur apparence banale, mais qui, de façon répétée provoquent des impacts néfastes sur la personne. Par exemple, des gestes tels que l'utilisation du mot « fif » ou « tapette » au travail, même s'il n'est pas dirigé vers la personne, ou encore le fait de tenir pour acquis que les hommes homosexuels donnent de bons conseils de mode sont des microagressions (Breault et Baker, [s.d.], p. 10). Ce type de harcèlement est parfois plus difficile à cerner puisqu'il semble inoffensif et peut même parfois ressembler à une simple blague.

2.8 Concept de l'activité sexuelle

D'où proviennent ces avancées du concept sexuel, plus particulièrement ces variétés et sa fluidité? C'est notamment Alfred Kinsey qui a permis le plus d'avancements dans le concept de l'activité sexuelle. Parmi ses nombreuses études, deux d'entre elles ont provoqué davantage de discussions au sein de la société, soit *Sexual Behavior in the Human Male* en 1948 et *Sexual Behavior in the Human Female* en 1953. Avec son influence en zoologie, en entomologie, en biologie ainsi qu'en sexologie, Kinsey dévoile plusieurs faits sur l'activité sexuelle, et ce, malgré les nombreux tabous de l'époque (Kinsey Institute, 2022). Par exemple, ses études révèlent notamment qu'au moins 37 % des 5300 hommes participants et 13 % des 5940 femmes participantes ont eu au moins une expérience homosexuelle menant à l'orgasme (Kinsey Institute, 2022). Il a également développé le *Kinsey Scale*, tel que représenté dans la figure 7, qui, bien qu'il ne représente plus la complexité de l'orientation sexuelle d'aujourd'hui, a aidé à comprendre davantage l'orientation sexuelle comme un spectre et comme un concept fluide. Cette échelle sert alors d'assise au concept de fluidité qui serait important à aborder dans l'intervention proposée.

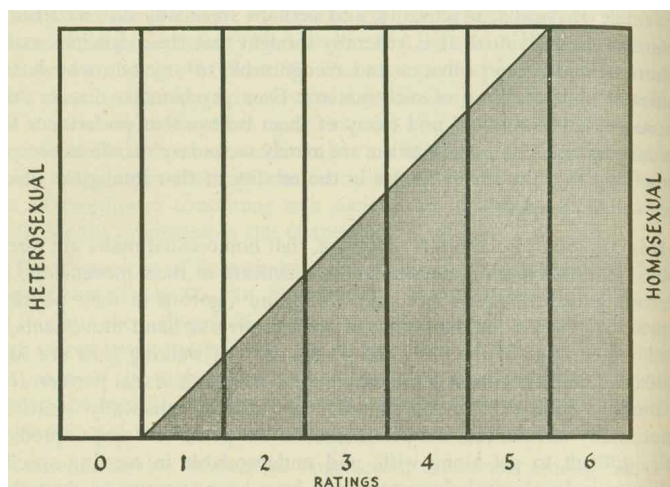


Figure 7: Kinsey Scale

Source: Kinsey Institute (2022).

Avec la compréhension de ces différents concepts inclus dans le *cadre de référence* et pour faire suite à la problématique et aux réalités abordées, la prochaine section de cet essai présente la méthodologie. Les recherches préliminaires mentionnées dans la section *problématique/réalités* ainsi que dans le *cadre de référence* justifient l'importance de répondre au but de cet essai, soit d'élaborer une intervention adaptée aux besoins d'inclusion de la DSPG en milieu universitaire.

3. MÉTHODOLOGIE DE L'ESSAI

La méthodologie peut être décrite comme une « partie de la science qui étudie les méthodes auxquelles elle a recours » ou encore comme un « ensemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche » (CNRTL, 2012). La méthodologie mixte, elle, correspond à « une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche » (Karsenti et Savoir-Zajc, 2000 dans Pinard et al. 2004, p. 60).

C'est en abordant le but et les objectifs de l'essai et la démarche d'élaboration du format et du contenu, que se fait paraître la méthodologie mixte utilisée dans cet essai. De plus, compte tenu de l'utilisation de la méthodologie mixte, un essai réflexif de type étude de cas relié à une problématique ou des réalités a été choisi comme méthode.

3.1 *But et objectifs de l'essai*

En prenant en compte toutes les informations des sections précédentes, cet essai a pour but principal d'élaborer une intervention adaptée aux besoins d'inclusion de la DSPG en milieu universitaire dans l'intention de créer un environnement plus inclusif et ainsi permettre l'épanouissement optimal de la communauté universitaire.

Pour répondre à ce but, des objectifs généraux doivent être fixés à cet essai afin d'assurer la qualité de l'intervention qui sera proposée. Cette qualité découlera du fait que l'élaboration permettra une intervention probante, moderne et contemporaine, appuyée scientifiquement, adaptée aux besoins actuels de sensibilisation et adaptée aux besoins du milieu visé et des personnes participantes. Les objectifs généraux choisis qui favoriseront cette qualité d'intervention sont les suivants :

1. Établir la méthode d'intervention la plus appropriée à l'aide de différentes données;
2. Choisir les concepts importants à aborder avec l'appui de la recherche;
3. Faire des choix objectifs d'intervention pour assurer la qualité de l'intervention;
4. Faciliter la planification rigoureuse de l'intervention;
5. Prendre en compte les considérations éthiques avec rigueur.

Chacun de ces objectifs est préliminaire à la planification concrète de l'intervention et est d'une grande importance pour assurer la rigueur, l'objectivité, et la pertinence de l'essai. Afin d'atteindre ces objectifs, des moyens d'élaborations et d'évaluation ont été mis en place.

3.2 *Démarche d'élaboration de l'essai*

La démarche d'élaboration de l'essai s'étala sur environ 14 mois. C'est avec différentes méthodes et différentes mesures que l'essai prit forme. Avec un intérêt déjà présent pour le thème de la DSPG et de son inclusion, la première étape fut l'analyse de cette réalité à l'aide de différentes méthodes empirique et théoriques. Pour mieux comprendre le déroulement complet de la démarche méthodologique de ce projet, la figure 8 ci-dessous a été élaborée.

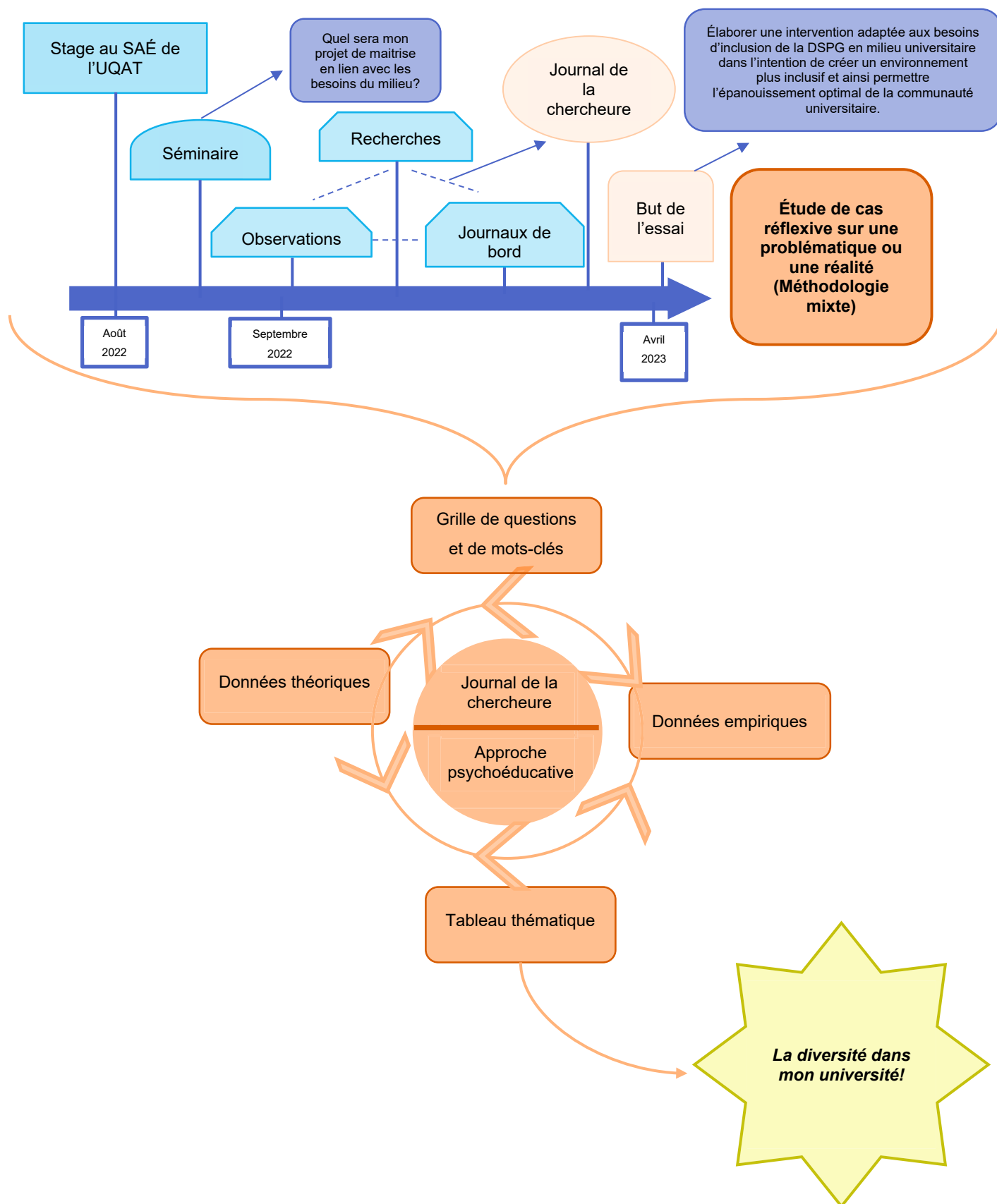


Figure 8 : Déroulement de la démarche méthodologique

Comme illustré dans la figure 8 ci-dessus, cette analyse se fit à travers le stage, le séminaire de recherche, les observations, les recherches et les journaux de bord. En compilant les informations pertinentes à ce projet dans le journal de la chercheure, le but de cet essai se dévoila ainsi que les besoins pour cette réalité et le milieu universitaire visé.

Ensuite, le choix d'une méthodologie mixte reliée à une étude de cas sur une problématique ou une réalité commença à donner forme à ce projet. À l'aide d'une grille semi-dirigée de questionnements et de mots-clés, une cueillette de données alternant entre les données empiriques et théoriques ainsi que la création d'un tableau thématique permirent à cet essai de voir le jour tel qu'il est aujourd'hui. Cet essai permit ensuite de donner vie à l'intervention probante adaptée soit la formation *La diversité dans mon université !*. Chaque étape de cette méthodologie mixte et de la méthode de va-et-vient (en alternance) fut modulée par l'approche psychoéducative et compilée dans le journal de la chercheure.

3.2.1 Type de méthodologie

Cette étude de cas reliée à une problématique ou une réalité fut basée sur une méthodologie mixte de type réflexive. À l'aide d'une grille de questions et de mots-clés et des données théoriques (ou littéraires) et empiriques amassées, un tableau thématique commença à prendre forme. De ce tableau émana, pour commencer, les thèmes importants à analyser pour proposer une intervention probante. Ce sont alors les thèmes suivants qui sont ressortis de cette méthode :

- L'acronyme LGBTQIA+ et les termes qui y sont associés;
- La diversité sexuelle;
- La pluralité des genres;
- La fluidité de la diversité;
- Les réalités de la DSPG;
- La stigmatisation et l'étiquetage de la diversité;
- L'inclusion;
- Les attitudes inclusives;
- Le principe de rechute;
- Les interventions auprès de la diversité.

Grace à ces thèmes, insérés dans la grille semi-dirigée de questions et de mots-clés, une cueillette de données plus précise et intégrale a pu être effectuée à l'étape suivante de cet essai.

3.2.2 Moyens de cueillettes de données

Avec l'analyse préliminaire et la méthodologie réflexive, suffisamment d'informations avaient été recueillies et compilées dans le journal de la chercheuse pour débiter une recherche plus rigoureuse afin de compléter cet essai. C'est tout d'abord en transformant les thèmes choisis en mots-clés et en utilisant ces mots-clés dans les moteurs de recherche que la cueillette de données théorique débuta. Cette recherche a notamment été basée sur les moteurs de recherche tels que :

- CAIRN;
- Google Scholar;
- Depositum;
- Érudit;
- BAnQ;
- Science Direct;
- Bibliothèque universitaire (SOFIA);
- Etc.

À l'aide de ces moteurs de recherches, des banques de données ont été découvertes et ont permis d'amasser les données théoriques pour l'élaboration de l'intervention proposée. Ces banques de données ont été utilisées afin de connaître les différents éléments entourant le format et le contenu de l'essai et de l'intervention. Voici quelques exemples de ces banques de données :

- Les chaires de recherche comme la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité de genres;
- Statistiques Canada et Statistiques Québec;
- Les projets de loi;
- Les plans d'action gouvernementaux comme le PASMÉES et le PAGLCHT;
- Les réseaux scolaires;
- Les réseaux universitaires;
- Les organismes communautaires partout dans le monde;
- Les revues scientifiques en ligne comme *Revue de psychoéducation* et *Santé mentale au Québec*;
- Les sites internet tenus par des personnes de la DSPG comme Club Sexu (<https://clubsexu.com/>);

- Les ressources bibliothécaires et littéraires.

C'est à la suite de ces recherches, dont les données recueillies ont été compilées dans le journal de la chercheure, que le tableau thématique prit une forme plus claire. Des données empiriques ont également été amassées afin d'enrichir les réflexions entourant le projet. Elles ont notamment été recueillies par des observations (directes et indirectes) dans le milieu de stage, soit les Services aux étudiants de l'UQAT, ainsi que dans plusieurs types d'interactions avec :

- La directrice de ce projet;
- Les répondantes-milieu du stage;
- La superviseure de stage;
- Le groupe de supervision de stage;
- Des membres du département de l'École de psychoéducation et des Services aux étudiants de l'UQAT;
- Des membres de la communauté étudiante en contexte d'intervention;
- Des personnes de la DSPG dans différents contextes.

Ces interactions, dont en découlent les données amassées, ont été modulées par l'approche psychoéducative, entre autres les schèmes relationnels mentionnés dans le *cadre de référence*. L'utilisation des schèmes relationnels s'est avérée avantageuse, comme attendu.

Pour compiler ces données théoriques et empiriques, un journal de la chercheure a été bénéfique, particulièrement durant les six mois précédant cet essai. Le journal de bord, lui, sert plutôt de moyen de compilation de divers éléments empiriques, associés ou non associés au projet, lors du stage. Les informations pertinentes à ce projet qui se retrouvaient dans les journaux de bord ont donc été transférées dans le journal de la chercheure. Cette méthode a alors permis de compiler toutes les données recueillies dans le même outil et de faciliter le va-et-vient entre les données théoriques et empiriques.

Durant cette recherche exhaustive, l'élaboration et l'adaptation d'activités interactives ont eu lieu en alternance avec cet essai. Les deux types de données, soit empiriques et théoriques ainsi que le tableau thématique se sont alors complétés jusqu'à en donner l'intervention probante adaptée. Les données amassées dans ce va-et-vient ont été compilées dans le journal de la chercheure.

C'est avec le va-et-vient entre l'élaboration de l'intervention adaptée et les différentes méthodes utilisées pour l'écriture de l'essai (l'analyse, la méthodologie et la cueillette de données) que les

informations sur le format, le contenu, les personnes participantes et les buts et objectifs de l'essai, sont devenues plus claires.

3.2.3 Type d'analyse

Le type d'analyse de l'étude de cas d'une problématique ou d'une réalité en est un de va-et-vient. C'est donc à l'aide de différentes données et de va-et-vient entre celles-ci que l'intervention adaptée commença à prendre forme.

Des observations préliminaires ont été effectuées dans différentes circonstances à l'UQAT, lors du stage. Notamment, des observations indirectes ont eu lieu dans le milieu de stage à travers les interactions avec les personnes étudiantes et avec le personnel des SAÉ. Des observations participantes directes se sont également produites au fil des ans dans la communauté étudiante démontrant ainsi des réalités similaires pour la communauté étudiante d'un département à l'autre de l'UQAT.

Des échanges empiriques, basées sur le principe de validation, focalisation et vérification, se sont également tenus sur la discrimination, le harcèlement, la stigmatisation, les microagressions et les attitudes non inclusives observées envers la DSPG. Ces échanges se sont produits avec la directrice de ce projet, les répondantes-milieu du stage, la superviseuse de stage, le groupe de supervision de stage, des membres du département de l'École de psychoéducation et des SAÉ de l'UQAT ainsi que des membres de la communauté étudiante en contexte d'intervention. Il est important de noter que ces échanges ont eu lieu dans différents rôles, soit celui d'étudiante, d'agente de stage en psychoéducation, d'agente de recherche et de stagiaire aux SAÉ de l'UQAT.

Durant cette étape, une liste de banques de données sur la DSPG au sens large commença à se former tranquillement. Ce sont les différentes lectures qui ont permis de préciser un peu plus le thème de cet essai afin de passer à la seconde étape.

Toutes les informations recueillies à cette étape par les observations, les échanges, les lectures préliminaires et le va-et-vient entre ces différentes méthodes ont été comptabilisées dans le journal de la chercheuse qui a servi de repère tout au long de ce projet. Ce sont d'ailleurs ces informations qui ont servi à comprendre l'origine de la problématique et, ainsi, à préciser les sujets visés par l'intervention proposée.

Également, c'est le choix de la méthodologie mixte et en va-et-vient ainsi que la collecte de données empiriques et théoriques qui ont permis de recueillir et d'analyser les données essentielles à la conception d'une intervention adaptée ainsi qu'à l'élaboration d'objectifs d'intervention pertinents. La méthodologie en alternance a également permis une représentation concrète des résultats attendus de l'essai, la favorisation d'un essai plus détaillé et adapté à la création d'une intervention pertinente ainsi qu'à la structure de la méthodologie générale de cet essai. Ce choix permet alors de répondre au but de l'essai, soit d'élaborer une intervention adaptée aux besoins d'inclusion de la DSPG en milieu universitaire dans l'intention de créer un environnement plus inclusif et ainsi permettre l'épanouissement optimal de la communauté universitaire.

3.2.4 Format et contenu de l'intervention

C'est avec cette méthodologie de va-et-vient, la grille semi-dirigée ainsi qu'avec cette collecte de données empiriques et théoriques que les différents aspects du format et du contenu de l'intervention ont été choisis. Ces aspects sont notamment :

- Le type d'intervention proposée;
- Le nombre de rencontres;
- La durée des rencontres;
- L'espace;
- Les approches utilisées;
- La constitution de l'intervention (individuel, en groupe ou collectif);
- Le type de personne intervenant;
- Le nombre de personne(s) intervenant(s);
- Les caractéristiques des personnes participantes visées;
- Le nombre de personnes participantes;
- Les considérations éthiques;
- Les moyens d'évaluation;
- Les thèmes abordés.

Cette énumération des aspects découlant de la démarche méthodologique représente le résumé des résultats obtenus par cette démarche. La figure 8 située plus haut illustre de manière encore plus sommaire les résultats de la démarche méthodologique, soit l'intervention probante proposée, la formation *La diversité dans mon université !*. Ces données ne suffisent toutefois pas

à elles seules à montrer l'étendue des résultats de cette démarche. La prochaine section se charge alors de décrire plus en détail les résultats de la démarche méthodologique de cet essai.

4. RÉSULTATS

La *méthodologie* abordée ci-dessus est un élément important à aborder pour la qualité de l'intervention proposée et probante en DSPG. Elle est également importante pour la compréhension des résultats de l'essai, c'est-à-dire des choix effectués pour cette intervention. Elle a permis de choisir le type d'intervention, dans ce cas-ci la formation de groupe, et de la baser sur la recherche, les besoins actuels, les demandes des milieux et les interventions déjà existantes. Elle a également permis une compréhension approfondie et à jour des concepts importants à aborder dans l'intervention.

Un de ces concepts résultant de cet essai est le nom même de l'intervention. Bien que le titre *Élaboration d'une intervention psychoéducatrice pour l'inclusion de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres en milieu universitaire* soit adapté pour cet essai, il est loin de l'être pour l'intervention. En effet, pour la formation, un titre court, clair et plus accrocheur est à privilégier afin de favoriser l'inscription à celle-ci. Pour cette formation, le nom suivant a été choisi : *La diversité dans mon université!*

Les sections suivantes aborderont les autres concepts résultant de cet essai. Donc, les concepts de but et d'objectifs, de format, de contenu et des sujets, soit des personnes participantes, seront abordés sous l'angle de l'intervention proposée et non de cet essai.

4.1 *But, questionnements et objectifs de l'intervention proposée : formation psychoéducatrice*

Plus précisément, l'intention est de sensibiliser le personnel universitaire aux réalités de la DSPG et aux obstacles que leurs comportements et attitudes de non-inclusion peuvent faire vivre à la communauté LGBTQIA+. Cette influence se fera notamment par l'entremise du développement d'une culture d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) active.

Toutefois, afin de répondre à ce but, plusieurs questionnements s'imposent (grille semi-dirigée de questions et mots-clés et journal de la chercheure). Comment pouvons-nous définir l'inclusion ? Comment est-il possible d'augmenter cette culture d'EDI en milieu universitaire ? Qu'est-ce qui définit une diversité sexuelle ou une diversité de genre ? Comment est-il possible de modifier les attitudes d'une personne envers la DSPG ? De quelle manière l'empathie envers les personnes LGBTQIA+ peut-elle être augmentée ? Comment le savoir-faire d'une personne envers la DSPG peut-il être développé ou amélioré ? Comment susciter l'intérêt du personnel

universitaire à une culture d'inclusion ? De quelle façon est-il possible d'augmenter l'ouverture des personnes à la fluidité du concept de DSPG ?

À l'aide de ces questionnements, des informations contenues dans le *tableau thématique du contenu de l'intervention*, des conséquences mises en lumière dans la *problématique* et des termes choisis dans le *cadre de référence*, des objectifs généraux ont été établis pour cette intervention psychoéducative afin d'assurer la qualité de celle-ci :

1. Augmenter les connaissances des personnes participantes sur les termes inclusifs de la DSPG;
2. Susciter l'ouverture face à la diversité et à la fluidité de la DSPG;
3. Sensibiliser les personnes participantes sur les réalités vécues par la DSPG;
4. Sensibiliser les personnes participantes sur l'importance de l'inclusion;
5. Mettre en action les apprentissages acquis sur l'inclusion;
6. Susciter la capacité d'ouverture aux différentes perspectives en lien avec la DSPG;
7. Développer le savoir-faire des personnes participantes dans une situation nécessitant une implication marquée dans l'inclusion.

4.2 *Format de l'intervention*

Tel qu'amorcé plus haut dans le *cadre de référence*, la planification d'une intervention psychoéducative de groupe passe généralement par la *structure d'ensemble*, soit le modèle psychoéducatif. Le choix du format ne fait pas exception de ce modèle, puisque la *structure d'ensemble* permet à la personne intervenante de prendre en compte les facteurs gravitant autour de l'intervention. Dans la *structure d'ensemble* illustrée dans le tableau 4, les facteurs ayant influencé, au départ, le choix du format sont les sujets, les qualifications psychoéducatives de l'animatrice, l'objectif général et les objectifs spécifiques.

4.2.1 Type d'intervention proposée

Le choix du type d'intervention proposée, soit la formation, est basé sur certaines données mentionnées dans la *méthodologie*, soit les méthodes utilisées par les organismes communautaires œuvrant pour la DSPG, les méthodes conseillées pour la DSPG dans le PASMÉES et les méthodes priorisées auprès du personnel de l'UQAT dans son plan d'action actuel.

Le type d'intervention est aussi basé sur la *structure d'ensemble*, mais également sur les données probantes de méthodes efficaces de sensibilisation auprès des personnes visées. Le choix du type d'animation a par ailleurs été influencé par le milieu visé lui-même ainsi que les besoins et contraintes qui en ressortent. Bien que les besoins du milieu visé soient primordiaux dans le choix du type d'intervention, les données probantes doivent également être prises en compte dans la décision. Pour faire le choix le plus adapté à la situation, des données provenant des organismes communautaires pour la DSPG, des pratiques reconnues en intervention, du PASMÉES et du plan d'action de l'UQAT ont été recueillies. Une explication plus exhaustive de ce choix est argumentée dans la *discussion* se situant à la fin de cet essai.

Une fois le choix de la formation fait, d'autres décisions en lien avec le format doivent être prises, telles que le temps, le nombre de rencontres, l'espace, le nombre de personnes participantes et autres.

4.2.2 Nombre de rencontres et la durée de celles-ci

Pour le nombre de rencontres et le temps, il est important de se baser non seulement, sur le contenu essentiel à être partagé, mais également sur les personnes participantes et sur ce qu'il est réaliste de leur demander en termes de temps, de concentration, d'intérêt et de rencontres. Pour faire cette réflexion de manière réaliste, la complétion d'une première ébauche du contenu s'avère utile et facilitante. En additionnant alors le contenu plus théorique et les activités pratiques proposées, le temps approximatif et le nombre de rencontres peuvent être constatés. Pour cette formation, le nombre de rencontres est estimé à trois et elle est séparée en quatre blocs. En d'autres termes, la formation est constituée d'une première rencontre de deux blocs, ainsi que de deux autres rencontres d'un bloc.

Comme illustré dans la *structure d'ensemble*, dans le troisième tableau situé plus bas, le premier bloc aura une durée approximative de 2 h 30, le deuxième en aura une d'environ 2 h, de même pour le troisième et le quatrième. Le troisième bloc, soit la deuxième rencontre, devra idéalement avoir lieu dans les deux semaines suivant la première rencontre, dans le but de continuer les apprentissages et non de les relancer. La troisième rencontre, soit le quatrième bloc, devra avoir lieu au moins deux mois après la deuxième rencontre dans le but, cette fois-ci, de relancer les apprentissages et de permettre un ancrage des acquis plus efficace. D'un autre côté, il est important de noter que le temps et le nombre de rencontres pourront être modifiés, à un certain point, selon les critères et les demandes de l'organisation qui souhaite la recevoir.

Le choix du nombre de rencontres ainsi que des durées de celles-ci a notamment été influencé par le modèle psychoéducatif, plus précisément par la *structure d'ensemble des actions psychoéducatives*. Cette approche prend en compte le temps objectif, le temps subjectif et, le pont entre les deux, le temps réel vécu (Gendreau, 2001, p. 282). Elle démontre alors son souci accordé à la durée d'une intervention ainsi qu'au nombre de rencontres sur laquelle s'étale l'intervention en s'appuyant sur les caractéristiques des personnes visées, les besoins du milieu et des personnes ainsi les horaires des employés.es et des personnes visées (Gendreau, 2001, p. 284-289).

4.2.3 L'espace

L'espace, quant à lui, est choisi pour accommoder les personnes participantes. Il est donc préférable que le lieu de rencontre soit dans le même établissement organisationnel que les personnes participantes. La formation est toutefois préférablement partagée dans un local fermé, pour permettre une certaine intimité, éviter les distractions et faciliter les interactions dans le groupe. Dans la même optique, une disposition des personnes en face à face, telle qu'autour d'une table en rond, facilitera le partage et la collaboration dans les mises en action.

L'espace choisi et la disposition de l'endroit sont également basés sur le modèle psychoéducatif. Il prend également en compte les caractéristiques des personnes visées ainsi que leurs besoins mais considère également les ressources matérielles du milieu, l'approche d'enseignement choisi, soit l'approche socio-constructiviste, et les moyens de mise en relation choisis, c'est-à-dire le matériel servant à entrer en relation durant l'intervention, tel qu'un questionnaire, un tableau blanc, un personnage, etc.

4.2.4 Les approches utilisées

Pour l'approche d'intervention, comme mentionnée dans le *cadre de référence*, l'approche psychoéducatrice est utilisée autant pour l'essai que l'intervention. L'utilisation complète des trois-savoirs permet un changement d'attitudes plus ancré chez la personne et perdurant davantage dans le temps qu'avec l'utilisation unique du savoir, par exemple. La prise en compte et l'usage du savoir-être dans la formation permet aussi aux personnes participantes de se sentir écoutées, comprises, considérées, en confiance, en sécurité et d'être face à une personne honnête et congruente. Ces aspects permettent donc un climat favorisant les interactions, le partage et l'ouverture à l'autre, ce qui contribue positivement à des attitudes plus inclusives.

L'utilisation consciente de la communication comme opération professionnelle permet également une transmission des informations adaptée et vulgarisée aux personnes visées, tel que mentionné dans le *cadre de référence*. De plus, la spécialisation de l'approche psychoéducative avec les transitions de vie, qu'elles soient institutionnelles ou développementales, constitue un atout à ne pas omettre dans l'explication du choix de cette approche.

Bien que d'autres approches aient des manières d'aborder le savoir et le savoir-faire de façons efficaces, c'est le savoir-être de cette approche qui a davantage influencé ce choix. En effet, l'approche psychoéducative est l'une des rares à décrire avec autant de précision les attitudes à adopter par la personne qui intervient. Comme la DSPG est un sujet sensible et que les attitudes non inclusives et la discrimination (harcèlement, micro-agressions, stigmatisation) peuvent occasionner des préjudices, tel que discuté dans la *problématique*, la maîtrise du savoir-être et de l'opération de la communication est primordiale.

Les autres approches mentionnées telles que la méthodologie de type réflexive et l'approche d'enseignement socioconstructiviste sont donc basées sur les valeurs de l'approche psychoéducative. Elles prennent également leurs assises sur les données probantes actuelles que ce soit en matière d'enseignement, de méthodologie, d'intervention ou autres.

L'approche d'enseignement avec laquelle sera dispensée la formation est également importante à discuter. Complice avec l'approche psychoéducative, le socioconstructivisme, soit l'apprentissage par interactivités, est priorisé dans la formation (Kersting, 2016, p.134). Cette approche se démarque notamment par l'importance émise sur les interactions entre les sujets d'un groupe et non seulement entre les sujets et la personne qui émet le contenu. Ce processus d'apprentissage, encore en extension, remet en question le traditionnel triangle pédagogique et le transforme en tétraèdre pédagogique illustré dans la figure 9 ci-dessous (Kersting, 2016, p.134).

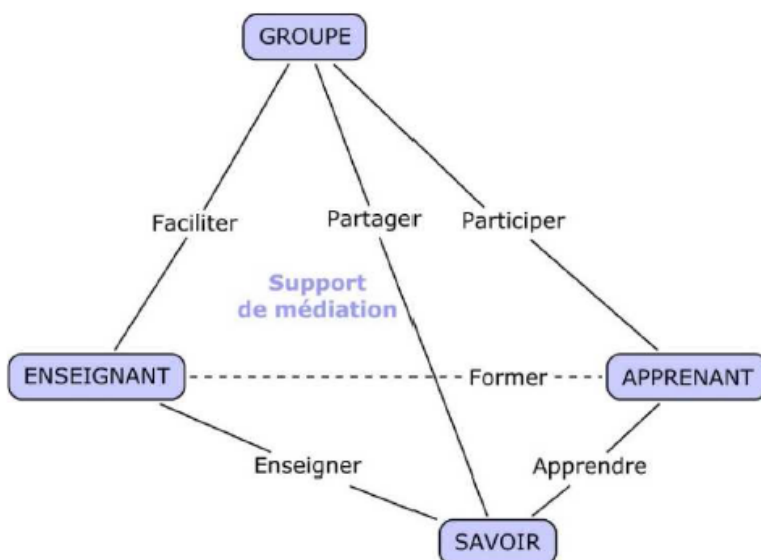


Figure 9 : Le tétraèdre pédagogique

Source : Faerber dans De Lièvre (dir.) (2017, p.55).

En suivant ce modèle, la formation favorise la transmission de savoirs par la mise en activité, mais également par les interactions sociocognitives entre les personnes du groupe (Kersting, 2016, p.135). Le contenu est alors influencé par des processus d'apprentissage actif et de collaboration (Kersting, 2016, p.135). De plus, comme il y a plusieurs sujets à aborder avant celui de l'inclusion et dans le but de garder l'attention et l'intérêt des personnes participantes tout au long de la formation, le contenu se doit d'être dispensé de manière interactive.

4.2.5 La constitution de l'intervention

La constitution de l'intervention est un choix qui doit être appuyé sur les données probantes, les besoins des personnes participantes visées ainsi que les besoins et les ressources du milieu dans lequel l'intervention est offerte.

Dans le cadre de cet essai, l'utilisation d'une constitution d'intervention collective est quasi irréaliste. De plus, comme les buts de cet essai et de l'intervention visent la communauté universitaire de l'UQAT, une intervention d'ampleur collective n'est pas nécessaire. En revanche, l'intervention individuelle et l'intervention de groupe peuvent s'appliquer afin de répondre à ces buts.

L'intervention individuelle peut notamment permettre une personnalisation plus accrue de l'intervention, une meilleure connaissance du vécu de chacune des personnes, l'opportunité de

respecter le rythme et les besoins de chaque personne et une relation privilégiée entre la personne intervenante et la personne aidée (Mosnier-Pudar et Hochberg-Parer, 2008, p. 427). Toutefois, l'intervention en individuelle est une méthode qui nécessite plus de temps, qui laisse moins place à la confrontation dans un contexte plus naturel et qui contient des risques de lassitude dus à la répétition (Mosnier-Pudar et Hochberg-Parer, 2008, p. 427).

L'intervention de groupe, elle, permet la confrontation de différents points de vue, les échanges concernant les expériences des personnes, la diminution de l'isolement, l'apprentissage expérientiel, un soutien plus varié et un gain de temps pour la personne qui intervient (Mosnier-Pudar et Hochberg-Parer, 2008, p. 427). En d'autres termes, elle a l'avantage du pouvoir d'influence du groupe. L'intervention de groupe comporte également des inconvénients tels qu'un risque d'hétérogénéité trop élevé dans le groupe, un risque de difficulté à faire participer les personnes et une attention plus fractionnée de la personne qui anime (Mosnier-Pudar et Hochberg-Parer, 2008, p. 427). Toutefois, ces inconvénients peuvent être évités, pour la plupart, avec une planification et une organisation de qualité.

Le choix d'une intervention de groupe a donc été effectué en se basant sur les données probantes, les besoins du personnel de l'UQAT ainsi que les ressources et les besoins de l'UQAT. Plus précisément, cette décision peut être argumentée par des raisons telles que :

- Un meilleur ancrage des acquis avec des interactions de groupe;
- Un respect des ressources monétaires de l'UQAT;
- Une constitution à la fois homogène et hétérogène du groupe qui évite une hétérogénéité trop élevée;
- La passation d'un questionnaire préliminaire pour former les groupes;
- Un souci de choisir la méthode la plus appropriée pour répondre aux buts de l'essai et de l'intervention ainsi qu'à leurs objectifs.

Également, bien que la composition idéale d'un groupe, afin de respecter ces raisons, serait de huit personnes, un maximum de 15 personnes par groupe sera permis afin d'adapter l'intervention aux ressources de l'UQAT. Cette décision sera davantage expliquée dans *Les caractéristiques des personnes participantes visées et leur nombre* ci-dessous.

4.2.6 Type et nombre de personnes intervenant

Comme l'approche psychoéducative est utilisée pour cette intervention proposée, il est évidemment plus judicieux de choisir un psychoéducateur ou une psychoéducatrice pour l'animation de celle-ci. Le type d'animatrice sera ainsi plus harmonieux avec le type d'approche. La personne sera également déjà en mesure d'appliquer plusieurs aspects discutés dans le *cadre de référence* tels que les schèmes relationnels, la *structure d'ensemble*, les opérations professionnelles comme la communication et autres.

Le choix du type d'intervenante est alors basé sur le choix de l'approche utilisée pour l'intervention proposée. Ce choix facilite la concordance entre la personne qui anime et l'approche sur laquelle l'intervention proposée découle. Il permet aussi d'avoir une animatrice qui connaît bien la structure, qui sait l'appliquer et la faire rayonner.

Concernant le nombre de personnes pour animer l'intervention, celui-ci est notamment basé sur le nombre de personnes participantes et sur les objectifs visés par l'intervention proposée. Ainsi, si l'intervention suscite des interactions d'ordre personnel sur des sujets délicats, le nombre de personnes devrait être réduit pour faciliter le dévoilement de soi et la communication. C'est avec ce nombre de personnes réduit que le nombre de personnes qui animent sera choisi.

4.2.7 Les caractéristiques des personnes participantes visées et leur nombre

Afin de choisir les personnes participantes visées par l'intervention découlant de cet essai, il est important d'aborder les caractéristiques du personnel de l'UQAT. Avec ses trois écoles, ses deux instituts de recherche et ses cinq unités d'enseignement et de recherche, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) possède un personnel très diversifié et qualifié. En passant par les mines, la foresterie, les sciences humaines et bien d'autres domaines, le personnel de l'UQAT se diversifie par ses cultures, ses intérêts, ses origines, ses talents, mais également par ses différents degrés d'ouverture face à la DSPG. Vu cette grande variété de diversifications, il est donc complexe d'attribuer des caractéristiques précises aux personnes qui participeront à cette intervention.

Pour ce qui est du nombre de personnes participantes, il faut prendre compte la recherche, soit les banques de données énumérées plus haut, le type de personnes et les demandes de l'organisation. Dans un article figurant sur le site internet du gouvernement du Canada et regroupant plusieurs recherches sur le nombre optimal de personnes participantes, Stewart et al établissent qu'une personne intervenante qui doit faire face à plusieurs défis d'intervention devrait

avoir un groupe avec moins de dix personnes (2009, p.8). Comme les défis d'intervention ne sont pas particulièrement élevés dans ce type de formation, que les inscriptions sont volontaires, que le nombre de personnes doit favoriser les interactions et dans le but de maximiser le nombre de personnes formées pour les coûts, un maximum de 15 personnes participantes pourront être formées en même temps.

Dans une situation comme celle-ci, où il est difficile de prévoir le profil des personnes participantes, une analyse préliminaire s'avèrera indispensable. Afin de rendre cette analyse accessible et réalisable, un questionnaire préliminaire (*Annexe A- Questionnaire préliminaire*) sera utilisé. Ce questionnaire permet notamment de connaître le niveau de connaissance des personnes sur différents sujets de la DSPG et également de connaître leur niveau d'ouverture et d'aisance face à ces sujets.

Ce qui est clair, c'est que l'intervention proposée aura davantage d'impacts si elle effectuée auprès du personnel de l'université. En effet, tel que décrit plus haut, l'influence du personnel, surtout d'une personne qui a le rôle d'enseigner aux futurs.es professionnels.les, est très importante et peut jouer sur plusieurs sphères de la personne étudiante. Elle influence notamment ses futures attitudes professionnelles. Cette caractéristique des sujets doit également être prise en compte dans l'élaboration.

L'impact d'une professeure en soins infirmiers, par exemple, qui démontre des attitudes inclusives envers la DSPG et qui inclut ces attitudes dans la démonstration de sa profession peut donc augmenter les attitudes inclusives envers les patients.es d'une cohorte complète d'infirmières et d'infirmiers. Il va de soi pour tous les domaines, particulièrement ceux en santé comme les soins infirmiers, le travail social, la psychoéducation, l'art-thérapie, l'ergothérapie, la médecine et autre, qui nécessitent une importance marquée de l'inclusion. L'influence du personnel universitaire en contact avec des futurs.es professionnels.les pourrait alors éviter certaines situations telles que des rires lorsqu'une patiente dévoile qu'elle a une conjointe, des questions déplacées sur l'activité sexuelle d'une personne trans, la diminution d'empathie envers un client de la DSPG, le refus de service par manque d'aisance avec l'homosexualité, etc.

Avant de planifier l'intervention, il est également important d'établir la classe et le département d'appartenance des personnes participantes. Pour cette intervention, une homogénéité des personnes au niveau de leur classe d'emploi favoriserait un sentiment d'égalité au sein du groupe et une aisance plus marquée. Par exemple, les personnes d'un même groupe seront soit toutes

des chargées de cours, du personnel de soutien, du personnel professionnel, des cadres ou des professeures-chercheures.

Toutefois, afin de préserver ce niveau d'aisance avec le thème délicat qu'est la DSPG, il est préférable d'admettre des personnes de divers départements dans le même groupe. Cette technique hétérogène de division des groupes permettra d'éviter les conflits déjà existants entre des collègues d'un même département. Elle favorisera également les discussions avec des opinions différentes de celles qu'entendent régulièrement les personnes dans leur département.

Comme illustré dans le tableau ci-dessous, le nombre de personnes participantes par groupe sera de 15 personnes au maximum. Elles appartiendront à des départements différents de l'UQAT, mais seront dans la même classe d'emploi, soit personnel de soutien, personnel professionnel, chargés.es de cours, cadres ou professeurs.es-chercheures.es. Ce nombre réduit de personnes nécessite alors la présence d'au moins une et de maximum deux animatrice(s) qualifiée(s) en intervention psychoéducative.

Tableau 2 : Personnes participantes

Nombre de personnes	Départements	Classe d'emploi	Expériences personnelles
15	Mixtes	Homogène	Hétérogène

De plus, comme cette intervention laisse place à la discussion et à la révélation de soi de la part des personnes participantes, il est primordial que celles-ci donnent leur consentement libre et éclairé à la participation à cette intervention. Les personnes seront également inscrites à cette intervention sur base volontaire.

Il est aussi indispensable d'assurer la confidentialité des personnes participantes, à l'aide de formulaires de consentement et de confidentialité présentés en annexe. Ceux-ci serviront notamment à la personne d'émettre de façon claire son consentement libre et éclairé à l'intervention proposée ainsi que de s'engager à respecter et préserver la confidentialité des personnes dans le groupe en tout temps.

4.2.8 Considérations éthiques

Les considérations éthiques de l'intervention proposée seront basées notamment sur l'*Énoncé politique des trois conseils sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Les recommandations du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et de l'Institut de recherche en santé du Canada seront alors appliquées afin d'assurer un risque minimal de préjudices pouvant être provoqués par l'intervention proposée.

Afin d'assurer la protection des personnes participantes, la politique des trois conseils préconise trois principes devant être pris en compte et respectés. Notamment, le respect des personnes, la préoccupation pour leur bien-être et le principe de justice doivent être considérés (Gouvernement du Canada, 2022, p. 6).

Afin de prendre en compte le respect des personnes impliquées, leur valeur intrinsèque et leur droit au respect doivent être compris et appliqués (Gouvernement du Canada, 2022, p. 6).

La préoccupation pour le bien-être transparait surtout lorsqu'il y a un souci de fournir suffisamment de renseignements aux personnes pour que celles-ci soient en mesure d'évaluer les risques et avantages à la participation (Gouvernement du Canada, 2022, p. 8).

Elle transparait aussi dans le fait de réduire au minimum les risques prévisibles ou inutiles associés au projet, tels que des risques de stigmatisation (Gouvernement du Canada, 2022, p. 9).

La justice correspond plutôt à la manière juste et équitable de traiter les personnes (Gouvernement du Canada, 2022, p. 9). Chacune des personnes doit alors être traitée avec le même respect et la même préoccupation de sorte à répartir les avantages et les inconvénients de la participation (Gouvernement du Canada, 2022, p. 9).

Pour cette intervention, les schèmes relationnels, l'accueil psychoéducatif empathique aux différents points de vue, les procédures préétablies visant à primer le respect au sein du groupe, les références rendues disponibles, les formulaires de consentement et de confidentialité, l'animation par un psychoéducateur ou une psychoéducatrice ainsi que la répartition préliminaire des personnes participantes sont des solutions permettant d'assurer ces principes.

Dans cette intervention, la particularité éthique se retrouve dans les thèmes abordés. En effet, le format tel quel, comporte peu de risques éthiques mais le contenu, lui, peut provoquer des réflexions et des discussions scabreuses.

Une considération éthique de cette intervention se résume à prendre en compte que les valeurs culturelles et religieuses des personnes participantes peuvent être touchées par les sujets abordés, notamment par les opinions suscitées par ces sujets. L'importance d'une animation objective et du principe de respect de l'opinion de l'autre devront être mis de l'avant par l'animatrice afin de favoriser un climat respectueux et empreint d'ouverture aux différentes opinions.

Une autre considération à prendre en compte est la suscitation de questionnements face à la sexualité de la personne et à son genre. Effectivement, les explications et les activités reliées à la DSPG peuvent occasionner des prises de conscience chez l'individu et l'amener à remettre en question sa propre sexualité ou son propre genre. Le contenu de cette intervention peut également créer des questionnements quant à la sexualité ou au genre d'une personne proche telle que sa ou son partenaire, son enfant, son ami.e, son parent, etc. Pour ces questionnements, des ressources de différents types seront présentées à la fin de chaque rencontre afin de fournir l'accessibilité à de l'aide psychosociale. L'animatrice sera également en mesure de référer les personnes en cas de situation particulière.

Lorsque le contenu servant à la sensibilisation contre la discrimination de la DSPG sera présenté, les personnes du groupe peuvent avoir des prises de conscience quant à des situations de discrimination, et ce, qu'elles aient été victimes, témoins ou provocatrices de la discrimination. Les ressources présentées ainsi que le soutien de l'animatrice seront également utiles pour réduire les conséquences de ces prises de conscience.

De plus, comme le contenu est sensible et que les personnes participantes seront appelées à partager leur réflexion, il est important d'établir un formulaire de confidentialité (*Annexe D-Formulaire de confidentialité*) au sein du groupe. Ce formulaire, présenté à l'annexe D, engage les personnes du groupe à préserver la confidentialité des informations partagées, à respecter le niveau d'informations partagées par les personnes et à préserver les informations discutées à l'intérieur de la formation.

Comme dans toutes interventions planifiées, un formulaire de consentement (*Annexe C-Formulaire de consentement*) permet aux personnes de donner leur consentement libre et éclairé

quant à la participation à la formation. Ce formulaire indique notamment que la participation à la formation est volontaire et que les personnes participantes peuvent retirer leur consentement en tout temps. Il indique également que les sujets abordés peuvent susciter des questionnements sur leur genre, leur sexualité et leurs valeurs.

4.3 Contenu de l'intervention

Le contenu de l'intervention s'appuie également sur la méthodologie de va-et-vient présentée. Il contient les thèmes essentiels à aborder afin de répondre aux objectifs de l'intervention et de l'essai. Des exemples plus concrets de contenu ont également vu le jour grâce à cet essai et sont présentés dans cette section.

4.3.1 Les thèmes abordés

Avant de faire une *structure d'ensemble*, un regroupement des thèmes et des concepts à aborder selon la recherche effectuée est de mise. Pour ce faire, le tableau 3 ci-dessous regroupe les questions découlant de la méthodologie réflexive, ainsi que les réponses à celles-ci par le biais d'objectifs, de thèmes à aborder et de détails importants à mentionner pour chacun des thèmes.

Le choix du contenu a été appuyé par le tableau thématique ci-dessous. Celui-ci représente le processus de réflexion, basé sur la recherche, pour arriver à choisir les objectifs et les thèmes essentiels à aborder dans le cadre de la formation.

Il peut donc être observé que les thèmes principaux qui seront abordés sont :

- L'acronyme LGBTQIA+ et les termes qui y sont associés;
- La diversité sexuelle;
- La pluralité des genres;
- La fluidité de la diversité;
- Les réalités de la DSPG;
- La stigmatisation et l'étiquetage de la diversité;
- L'inclusion;
- Les attitudes inclusives;
- Le principe de rechute.

Tableau 3 : Tableau thématique du contenu de l'intervention

Formation				
Blocs	Questions	Objectifs généraux	Thèmes abordés	Détails importants à aborder
Thème 1 (1 ^{er} bloc) : informations	<ul style="list-style-type: none"> - Comment pouvons-nous définir l'inclusion ? - Comment susciter l'intérêt du personnel universitaire à une culture d'inclusion ? - De quelle façon est-il possible d'augmenter l'ouverture des personnes à la fluidité du concept de DSPG ? 	<ul style="list-style-type: none"> -Augmenter les connaissances des personnes participantes sur les termes inclusifs de la DSPG. -Susciter l'ouverture face à la diversité et à la fluidité de la DSPG. 	<i>L'acronyme LGBTQIA+ et son évolution</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Il n'y a pas de terme parfait. o Les termes sont toujours en évolution.
			<i>Diversité sexuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Les différents types d'orientations et d'attirances devront être présentés. o Des termes plus précis devraient être définis tels que polyamour, hétéroflexible, pansexuel, queer, etc.
			<i>Pluralité des genres</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Explications des différentes sphères (expression, identité, sexe assigné à la naissance, etc.). o Définitions de termes tels que mégenrer, non-genré, transidentité, non binaire, etc.
			<i>Fluidité de la diversité</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Indiquer le fait que la DSPG est prompt aux changements, mais qu'il ne faut pas non plus assumer qu'il y en aura. o Parler du concept de l'activité sexuelle. o Expliquer le <i>Kinsey Scale</i> et sa contribution au concept de fluidité.
			<i>Étiquettes (stigma)</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Il est important d'accepter les personnes qui choisissent d'en mettre et celles qui choisissent de ne pas en mettre.
Thème 2 (2 ^e bloc) : sensibilisation	<ul style="list-style-type: none"> - Comment est-il possible d'augmenter cette culture d'EDI en milieu universitaire ? - De quelle manière l'empathie envers les personnes LGBTQIA+ 	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibiliser les personnes participantes sur les réalités vécues par la DSPG. -Sensibiliser les personnes participantes sur l'importance de l'inclusion. 	<i>Sensibilisation (mise en action) sur la pluralité des genres</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Faire des activités de mise en action favorisant les interactions entre les personnes du groupe. o Les tabous entourant la pluralité des genres peuvent être abordés.
			<i>Les différents types d'inclusion</i>	<ul style="list-style-type: none"> o Ce que l'inclusion en général signifie : « Pratique permettant de mener, par des mesures proactives, à la création d'un environnement où les personnes se sentent accueillies, respectées et valorisées tout en favorisant un sentiment d'appartenance et la participation de tout le monde. » Gouv. Canada (2022).

	<p>peut-elle être augmentée ?</p> <p>- Comment susciter l'intérêt du personnel universitaire à une culture d'inclusion ?</p>			<ul style="list-style-type: none"> ○ Démontrer la différence entre l'inclusion et l'intégration. ○ Sensibiliser les personnes sur la discrimination vécue par la DSPG. ○ Sensibiliser les personnes sur les conséquences possibles de la non-inclusion d'une personne. ○ Aborder le taux de décrochage scolaire lié au manque d'inclusion. ○ Aborder le taux de suicide chez les personnes trans. ○ Expliquer la loi sur l'inclusion de la diversité. ○ Expliquer les responsabilités en tant que citoyen.ne face à l'inclusion. ○ Aborder les responsabilités en tant qu'employés.es de l'UQAT (politique d'inclusion EDI). ○ Aborder les responsabilités en tant qu'établissement universitaire.
<p>Thème 3 (3^e bloc) : prévention/mise en action</p>	<p>- Comment est-il possible de modifier les attitudes d'une personne envers la DSPG ?</p> <p>- Comment le savoir-faire d'une personne envers la DSPG peut-il être développé ou amélioré ?</p>	<p>-Mettre en action les apprentissages acquis sur l'inclusion.</p> <p>-Susciter la capacité d'ouverture aux différentes perspectives.</p> <p>-Développer le savoir-faire dans une situation nécessitant une implication marquée dans l'inclusion.</p>	<p><i>Attitude face à un coming out en milieu de travail</i></p> <p><i>Attitude face à un coming out en classe</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proposer des idées d'inclusion concrètes (toilettes, affiches, politique, conséquences, etc.). ○ Aborder des exemples d'une attitude inclusive. ○ Aborder clairement les conséquences des comportements discriminatoires et du harcèlement. ○ Préciser l'importance de se référer à ce que la personne préfère et de suivre son rythme, tel qu'en respectant son choix de partager ou non certains éléments. ○ Faire des mises en situations concrètes. ○ Êtes-vous la première personne à être mise au courant dans cette sphère de la personne? ○ Aborder l'importance d'établir des règlements en classe face au harcèlement et à la discrimination. ○ Démontrer comment soutenir le <i>coming out</i> en classe.

				<ul style="list-style-type: none"> ○ Faire des mises en situations concrètes.
			<i>Pistes de comportements, règlements et attitudes à se rappeler</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inclure des questions permettant aux personnes de questionner leur vision et leurs biais.
			<i>Principe de rechute</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Préciser l'importance de la prévention même lorsque la personne semble bien aller.

4.3.2 Ébauche de la planification de la formation

Le contenu de l'intervention est influencé par tous les facteurs gravitant autour de l'intervention. Il peut être résumé par les sections du programme, des moyens de mise en relation, des codes et procédures et du système d'évaluation et de reconnaissance du tableau 4 ci-dessous. Représentant la *structure d'ensemble*, ce tableau résume toutes les informations pertinentes pour la planification et l'organisation de l'intervention qui résultent de cet essai.

À la suite du *Plan de contenu* ci-dessus, l'élaboration de la *structure d'ensemble* illustrée dans le tableau 4 ci-dessous a été rendue possible. Cette structure représente le résumé de la planification de la formation. Elle sert d'assise pour l'organisation de celle-ci et pour la création du matériel d'accompagnement tel qu'un diaporama.

Tableau 4 : Structure d'ensemble de la formation

	1 ^{er} bloc	2 ^e bloc	3 ^e bloc	4 ^e bloc
Description générale	Sensibilisation et connaissances sur la DSPG	Inclusion et discrimination	Mise en action	Relance
Sujets	<ul style="list-style-type: none"> • Personnel UQAT (questionnaire préliminaire sur leur niveau d'ouverture et de connaissance de la DSPG) • 15 personnes/groupe • Départements mixtes • Classe d'emploi homogène • Expériences hétérogènes 			

Animatrice	<p>Atouts</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approche psychoéducatrice <ul style="list-style-type: none"> ○ Schèmes relationnels (savoir-être) ○ Intervention sur les transitions de vie ○ <i>Structure d'ensemble</i> ○ Communication • Connaissances, aisance et ouverture en lien avec la DSPG 			
Objectif général	<p>Sensibiliser le personnel universitaire aux réalités de la DSPG et aux obstacles que leurs comportements et attitudes de non-inclusion peuvent faire vivre à la communauté LGBTQIA+.</p>			
Objectifs spécifiques	<p>-Augmenter les connaissances des personnes participantes sur les termes inclusifs de la DSPG. -Susciter l'ouverture face à la diversité et à la fluidité de la DSPG.</p>	<p>-Sensibiliser les personnes participantes sur les réalités vécues par la DSPG. -Sensibiliser les personnes participantes sur l'importance de l'inclusion.</p>	<p>-Mettre en action les apprentissages acquis sur l'inclusion. -Susciter la capacité d'ouverture aux différentes perspectives. -Développer le savoir-faire dans une situation nécessitant une implication marquée dans l'inclusion.</p>	<p>-Mettre à jour les apprentissages. -Susciter des questionnements sur ses attitudes et son savoir-être.</p>
Programme	<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amorce • Présentations des personnes et de la formation • Évaluation pré-test • Exercice de questions à choix de réponses • Exercice d'identification • Définitions de base <ul style="list-style-type: none"> ○ DSPG ○ Orientations ○ Attirances ○ Identité de genre ○ Expression de genre ○ SAN ○ Fluidité ○ LGBTQIA+ • Histoire trans 	<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définitions inclusion et discrimination • Exercice Sam • Exemple de discrimination (bande dessinée) • Piste de solution pour inclusion 	<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité de retour sur la dernière rencontre • Mises en situation concrètes <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Coming out</i> d'une personne étudiante en classe ○ <i>Coming out</i> d'un.e collègue ○ Témoin de discrimination • Création de mises en situation par les personnes participantes • Activité de discussion sur les mises en situation • Activité de réflexion personnelle et discussion au besoin 	<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Test interactif sur les connaissances acquises • Discussion sur ses propres attitudes depuis la dernière rencontre <ul style="list-style-type: none"> ○ Difficultés rencontrées ○ Réflexions effectuées ○ Échanges sur le sujet ○ Etc. • Discussion finale sur les éléments retenus, à améliorer et à maintenir

	<ul style="list-style-type: none"> • Piste de solution pour les pronoms 			
Moyens de mise en relation	<ul style="list-style-type: none"> ◆ PowerPoint ◆ Exercice d'identification (carton des termes et définitions, question de retour en groupe et personnel) ◆ Exercice personnes trans ◆ Interactions entre les personnes du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ PowerPoint ◆ Exercice Sam ◆ Interactions entre les personnes du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ PowerPoint ◆ Fiches et matériel pour les mises en situation ◆ Fiche réflexive ◆ Interactions entre les personnes du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ PowerPoint ◆ Matériel résumant les informations importantes à retenir ◆ Fiche sur les services disponibles entourant la DSPG ◆ Interactions entre les personnes du groupe
Code et procédures	<p>Les signatures du formulaire de consentement et de confidentialité sont essentielles à la participation.</p> <p>Règlements dans le groupe :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respecter les différentes opinions des personnes; 2. Partager son opinion de manière respectueuse (utilisation du « je »); 3. Éviter de créer des conflits entre les personnes du groupe; 4. Respecter et accueillir avec empathie les informations partagées par les personnes du groupe; 5. Participer de son mieux aux activités proposées pour assurer un bon fonctionnement. <p>Si un de ces règlements n'est pas respecté par une personne du groupe, l'animatrice pourra demander à la personne de quitter la formation si elle juge sa présence nuisible au bon fonctionnement de celle-ci. Le non-respect du formulaire de consentement ou de confidentialité entrainera une exclusion immédiate de la formation.</p>			
Système de responsabilités	<p>Les principales responsabilités reviennent à l'animatrice telles que la planification de la formation en général, le matériel nécessaire, le déroulement, la médiation, l'organisation de l'espace, l'analyse des résultats, etc. Les responsabilités des personnes participantes consistent principalement à respecter le code et les procédures tels que les règlements et les formulaires signés, ainsi que de participer aux activités afin d'assurer un fonctionnement optimal de la formation.</p>			
Temps	<p>Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Amorçe (10 min) 2. Évaluation pré-test (15 min) 3. Exercice de questions à choix de réponse (20 min) 	<p>Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Définitions inclusion et discrimination (10 min) 2. Exercice Sam (30 min) 3. Exemples à éviter (10 min) 	<p>Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activité de retour sur la dernière rencontre (15 min) 2. Mises en situation concrètes (45 min) 3. Création de mises en situation par les personnes 	<p>Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discussion sur ses propres attitudes depuis la dernière rencontre (30 min) 2. Test interactif sur les connaissances acquises (30 min) 3. Période de questions (30 min)

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Exercice d'identification (30 min) 5. Définitions de base (30 min) 6. Histoire trans (30 min) 7. Pistes de solution pour les pronoms (15 min) 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Exemples à appliquer (15 min) 5. Piste de solution pour inclusion (15 min) 6. Réflexion sur ses biais (20 min) 7. Retour en groupe (10 min) 8. Fermeture (10 min) 	<ul style="list-style-type: none"> participantes (30 min) 4. Activité de discussion sur les mises en situation (15 min) 5. Activité de réflexion personnelle et discussion au besoin (15 min) 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Discussion finale sur les éléments retenus, à améliorer et à maintenir (30 min)
	Total : 2 h 30	Total : 2 h	Total : 2 h	Total : 2 h
Espace	La formation aura lieu en présentiel, idéalement dans un local de l'UQAT pour faciliter le déplacement des personnes participantes. La salle sera disposée afin que les personnes puissent se voir et discuter, soit autour d'une table en rond ou en ovale. La salle devra être équipée pour la diffusion d'un diaporama et devra avoir à la disposition de l'animatrice, un tableau pour écrire.			
Système d'évaluation et de reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-test • Évaluation qualitative par l'animatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation qualitative par l'animatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Post-test • Questions d'introspection • Évaluation qualitative par l'animatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Post-reliance • Questions d'introspection • Évaluation qualitative par l'animatrice

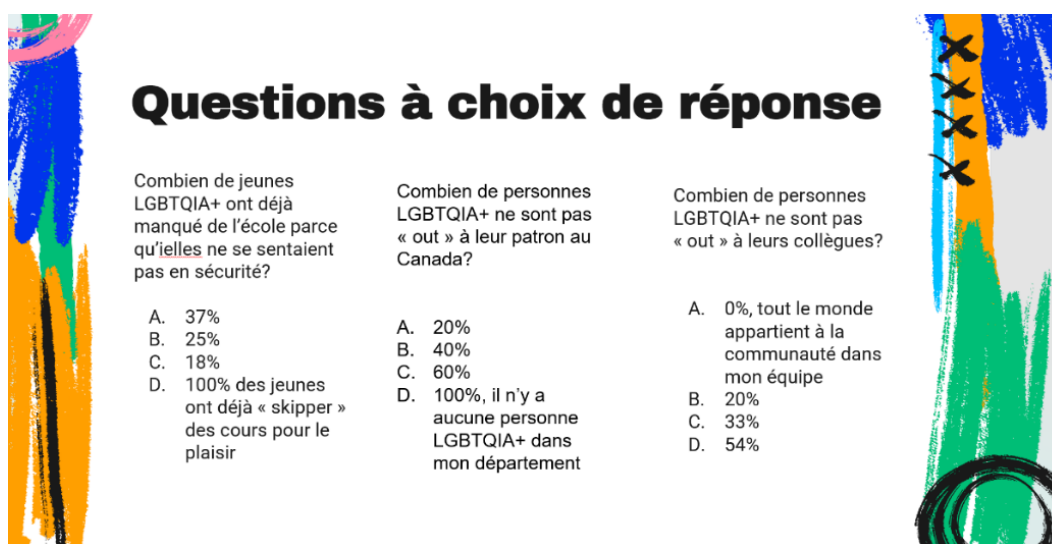
Les différentes activités et interventions comprises dans la formation et représentées dans la section *Programme* du tableau ci-haut, ont été choisies par l'animatrice qui a appuyé ses décisions par les recherches effectuées pour cet essai, cet essai même, les approches probantes et par son opinion professionnelle. Avec la recherche et le processus d'élaboration, trois types de contenu se sont avérés importants pour cette formation.

Le premier type de contenu représente surtout les connaissances de base sur la DSPG. Il représente la partie plus théorique de la formation qui est essentielle afin de mettre les connaissances des personnes participantes au même point de départ et à leur offrir des connaissances permettant une compréhension des personnes LGBTQIA+. Sans cette compréhension, l'évocation de l'empathie envers la DSPG serait difficile, voire presque impossible dans certains cas.

Le deuxième type de contenu sert à la sensibilisation des personnes participantes et au développement de leur empathie par le biais d'activités interactives favorisant les discussions et les réflexions entre les personnes du groupe.

Le troisième type, lui, sert plutôt de rappel et d'ancrage des acquis. Il se retrouve particulièrement dans le quatrième bloc, soit celui de la relance.

Afin de présenter ce contenu et d'encadrer les activités interactives, un diaporama est de mise. Simple à créer et à utiliser, le diaporama servira notamment d'aide visuelle pour les personnes du groupe et réduira les coûts matériels. Dans l'élaboration du déroulement, un diaporama préliminaire a été créé afin d'établir le contenu approprié à présenter. Comme celui-ci est préliminaire, des changements pourront y être apportés en cas de besoin, tout comme avec la *structure d'ensemble* d'ailleurs. Quelques-unes de ces diapositives sont toutefois présentées afin d'illustrer l'apparence ainsi que le contenu du diaporama.



Questions à choix de réponse

<p>Combien de jeunes LGBTQIA+ ont déjà manqué de l'école parce qu'elles ne se sentaient pas en sécurité?</p> <p>A. 37%</p> <p>B. 25%</p> <p>C. 18%</p> <p>D. 100% des jeunes ont déjà « skipper » des cours pour le plaisir</p>	<p>Combien de personnes LGBTQIA+ ne sont pas « out » à leur patron au Canada?</p> <p>A. 20%</p> <p>B. 40%</p> <p>C. 60%</p> <p>D. 100%, il n'y a aucune personne LGBTQIA+ dans mon département</p>	<p>Combien de personnes LGBTQIA+ ne sont pas « out » à leurs collègues?</p> <p>A. 0%, tout le monde appartient à la communauté dans mon équipe</p> <p>B. 20%</p> <p>C. 33%</p> <p>D. 54%</p>
---	--	--

Figure 10 : Exemple 1 de diapositives

Cette diapositive ci-dessus représente une partie d'activité dans le premier bloc où les personnes sont invitées à répondre en groupe aux questions à l'aide de cartons identifiés avec les lettres a, b, c et d.

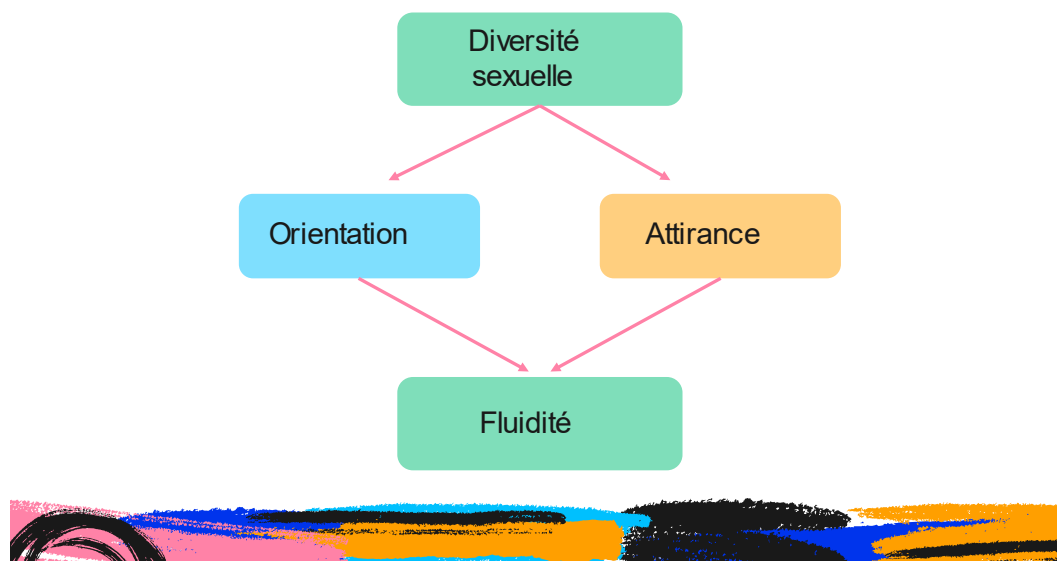


Figure 11 : Exemple 2 de diapositives

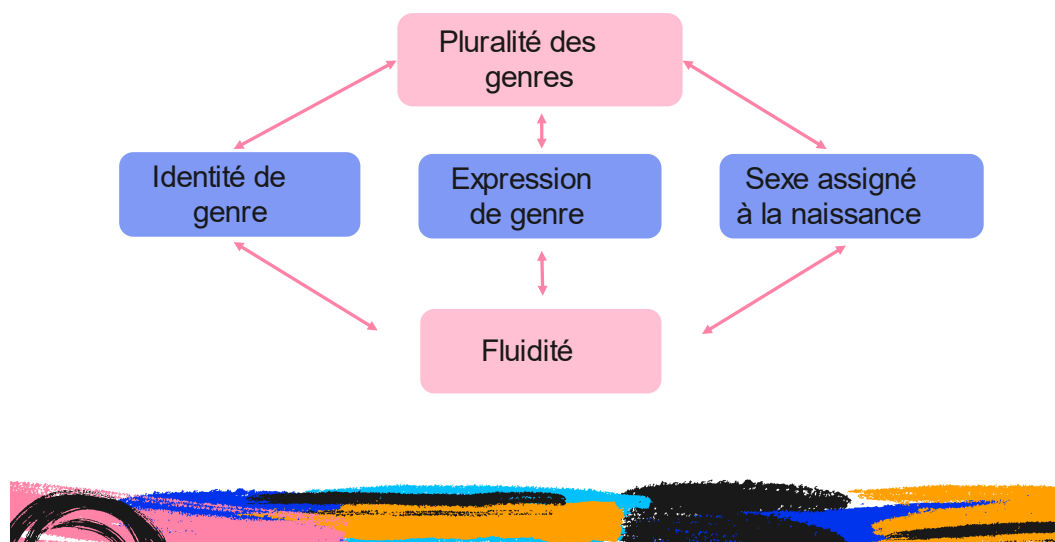


Figure 12 : Exemple 3 de diapositives

Le deuxième et le troisième exemple de diapositives ci-haut représentent une section plus théorique de la formation où des schémas ont été créés pour faciliter la compréhension des liens entre les différents concepts.

L'élaboration préliminaire à la planification, ou, en d'autres mots, cet essai, a notamment servi d'assise pour la création de l'intervention. Elle a permis d'établir avec rigueur les choix pour cette intervention tels que ceux des concepts abordés, de la méthode d'enseignement utilisée, des personnes visées, des types de contenu, de l'approche priorisée et bien d'autres. Il est donc convenable que cet essai ait permis de choisir plusieurs aspects de l'intervention et a résulté au commencement de la planification d'une formation prônant les interactions, les attitudes inclusives, la sensibilisation aux conséquences de la discrimination et d'autres concepts clés pour un milieu inclusif. Grâce à cette élaboration, un style interactif et concret, tel qu'illustré dans la figure 13 ci-dessous, est présent dans la formation.

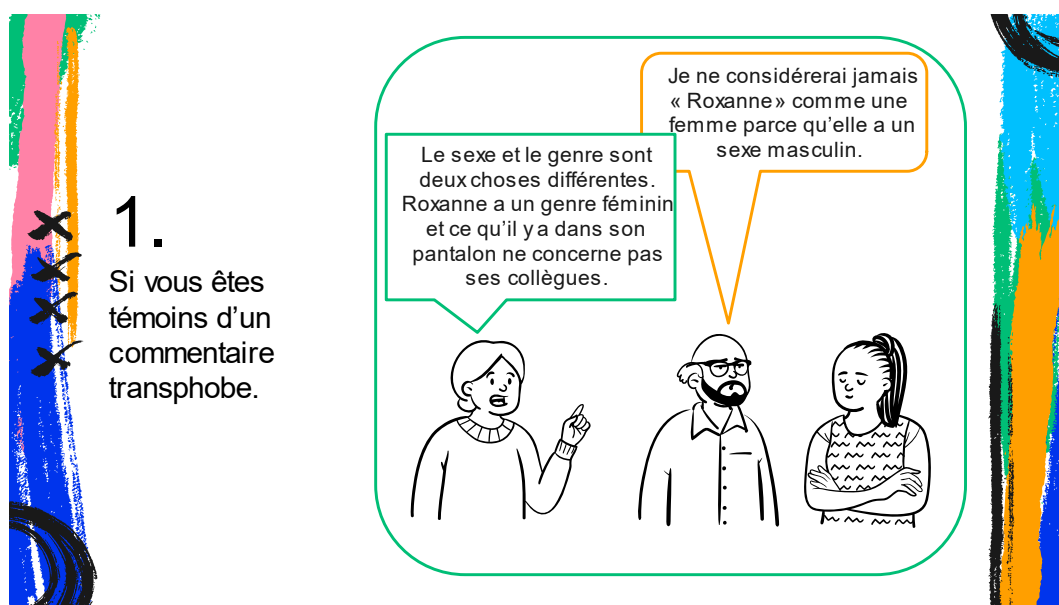


Figure 13 : Exemple 4 de diapositives

Dans cette vignette créée pour la formation, un exemple de comportements à adopter lorsqu'une personne est témoin de transphobie est illustré. Plusieurs autres vignettes comme celle-ci se trouvent dans le diaporama de la formation afin d'illustrer des comportements concrets à adopter pour créer un climat plus inclusif.

Des personnages ont également été créés, tel que Sam dans la figure 14 ci-dessous, à des fins de sensibilisation par la mise en situation.



Figure 14 : Sam

Dans cette figure, on peut alors observer Sam, un personnage créé pour une activité de la formation visant à sensibiliser les personnes sur la discrimination en lien avec le genre et les pousser à trouver des solutions en groupe. Sam est une personne non binaire qui utilise les pronoms iel et iels. Iel effectue actuellement un baccalauréat en création numérique et habite avec saon partenaire. Iel est originaire de Val-d'Or, mais a fait des études collégiales à Montréal pendant trois ans. Iel aime les jeux vidéo, le jardinage, les animaux et les courses automobiles.

4.4 Évaluation proposée pour la formation psychoéducative

Pour le pré-test et le post-test (*Annexe B- Questionnaires pré-test et post-test*), une échelle de type analogique a été choisie. Reconnue pour son efficacité dans la mesure de symptômes subjectifs, tels que la douleur, le stress et le bien-être, l'échelle de type analogique est conseillée lorsqu'il est question d'évaluer une perception ou une réalité (Lesage et al, 2009, p.1). Celle-ci peut alors permettre à la personne qui la remplit de mesurer ses capacités, ses connaissances, sa satisfaction, l'importance qu'elle accorde à un sujet, l'intensité d'un sentiment ou d'une expérience, la fréquence d'un évènement, etc. Ce type d'échelle permet alors de mesurer différents aspects tout en gardant le même format durant l'évaluation. Une échelle de 1 à 100 permet une évaluation plus précise et plus juste et facilite la minutie de la différenciation entre les mesures. Dans le cadre du pré-test et post-test de cette intervention proposée, les

connaissances, l'aisance, l'importance d'un sujet, ainsi que les habiletés des personnes participantes seront évaluées à l'aide de ce type d'échelle.

Une évaluation post-relance pourrait également s'avérer pertinente afin d'analyser les résultats de l'intervention à long terme. Celle-ci pourra être développée en fonction des résultats du post-test et des discussions effectuées dans le dernier bloc de la formation.

Le tableau 5 figurant ci-dessous est une représentation des moyens utilisés pour mesurer chaque objectif général de la formation.

Tableau 5 : Moyens de mesure des objectifs généraux de l'intervention

	Pré-test et post-test	Questions d' introspection	Mesure qualitative des attitudes d' inclusion
Augmenter les connaissances des personnes participantes sur les termes inclusifs de la DSPG.	X		
Susciter l'ouverture face à la diversité et à la fluidité de la DSPG.	X		X
Sensibiliser les personnes participantes sur les réalités vécues par la DSPG.	X		X
Sensibiliser les personnes participantes sur l'importance de l'inclusion.	X	X	X
Mettre en action les apprentissages acquis sur l'inclusion.		X	X
Susciter la capacité d'ouverture aux différentes perspectives en lien avec la DSPG.		X	X
Développer le savoir-faire des personnes participantes dans une situation nécessitant une implication marquée dans l'inclusion.			X

Dans le tableau 5 ci-dessus, trois moyens d'évaluation peuvent être observés. Le pré-test et le post-test, décrits précédemment, sont une manière quantitative de mesurer l'atteinte des objectifs.

Les questions d'introspection se réfèrent plutôt à un moyen qualitatif de mesurer les résultats et sont représentées par l'activité de réflexion personnelle du troisième bloc ainsi que les divers moments de discussion pouvant mener à un regard sur soi.

Les mesures qualitatives des attitudes inclusives sont effectuées tout au long de la formation. Elles peuvent être effectuées à divers moments de manière semi-dirigée, comme lors des discussions, des activités d'interactions, des activités individuelles, etc. Elles mesurent des éléments tels que les réactions face aux interactions marquantes, les préjugés perpétués, la capacité de se remettre en question, la participation, les signes comportementaux du niveau d'aisance face à certains sujets, etc.

Dans ce même tableau, il peut également être observé que le pré-test et le post-test ainsi que l'analyse qualitative sont les principaux moyens utilisés pour analyser l'efficacité et la pertinence de la formation. Il est donc possible d'observer que, pour chaque objectif, un ou plusieurs moyens entre la passation de pré-test et de post-test, les questions d'introspection et les mesures quantitatives sont prévus pour analyser la réussite des objectifs généraux de la formation. De plus, vu l'utilisation de l'approche psychoéducative dans la formation ainsi que dans les moyens de mesure des objectifs, l'analyse des résultats par une psychoéducatrice ou un psychoéducateur est élémentaire à la qualité de celle-ci.

À la lumière de cet essai et de ses résultats, certains points laissent encore place à la discussion. Les informations qui se retrouvent dans la section suivante sont importantes à discuter, mais les détails qui y sont mentionnés ne sont pas nécessaires à la compréhension du projet. Certains éléments y sont développés de manière plus détaillée afin de permettre une compréhension plus approfondie de certains choix effectués dans le cadre de ce projet et des conséquences qui peuvent être déclenchées par des choix différents.

5. DISCUSSION

Cette section de l'essai aborde plus en profondeur certains sujets déjà présents dans les sections antérieures du texte. Elle est divisée par thématiques et permet de comprendre plus en profondeur la nécessité d'une approche méthodologique mixte pour ce projet complexe. Elle aborde notamment, avec plus de détails, le choix des termes de la DSPG employés, de l'intervention, de l'approche d'enseignement et de la personne qui anime ainsi que l'importance de chacun de ces choix pour la qualité de ce projet.

5.1 *Choix des termes de la diversité*

Tel qu'abordé dans l'*introduction* de cet essai, avant de débiter l'écriture de l'essai, une analyse des termes utilisés dans la DSPG, y compris le terme DSPG et LGBTQIA+, a dû être effectuée afin de choisir les termes les plus répandus actuellement et les plus adaptés à cet essai. Actuellement, plusieurs termes sont en circulation afin de représenter la communauté de la DSPG. Il est possible d'entendre et de lire les acronymes LGBT, LGBTQ, LGBTQ+, LGBTQIA, LGBTQIA+, 2SLGBTQIA+ et plusieurs autres. Dans le cadre de cet essai, le terme LGBTQIA+ a été choisi afin de créer un juste milieu entre l'inclusion du plus de diversités de la DSPG possible sans trop alourdir le texte avec un acronyme tel que LGBTQIP2SAA. Également, le symbole « + » à la fin de l'acronyme LGBTQIA permet l'inclusion des diversités qui ne sont pas nommées directement dans l'acronyme, mais aussi pour y représenter les identités que les mots et les lettres ne peuvent pas encore représenter adéquatement.

Le choix du terme DSPG se base notamment sur le nouveau nom de la Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres de l'Université du Québec à Montréal. Il est également inspiré du choix de certains organismes pour les personnes LGBTQIA+ tel qu'Interligne. De plus, contrairement au terme de la diversité sexuelle et de genre, le terme de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres possède déjà un acronyme connu et utilisé dans ce texte, soit DSPG. Cette contraction permet alors un allègement du texte tout en respectant la communauté dans l'appellation.

Comme l'inclusion est au cœur de ce projet, des choix adaptés de termes étaient primordiaux à la crédibilité et à la bienveillance de cet essai. Les données empiriques ont également révélé l'importance d'un choix de termes appuyé sur des données probantes et contemporaines. De plus, autant dans cet essai que dans la formation elle-même, les termes utilisés risquent d'être repris par les personnes ayant été influencées par ceux-ci. Des choix de termes actuels et

respectueux prennent alors encore plus d'importance. En effet, l'utilisation de termes appropriés peut en soi être une attitude inclusive auprès de la DSPG. Au contraire, l'utilisation répétée de termes inadéquats ou désuets peut blesser la personne LGBTQIA+ et engendrer des conséquences dans une ou plusieurs sphères de sa vie, selon le contexte. Un juste milieu entre le respect et l'inclusion de la DSPG et la vulgarisation et la simplification de l'essai a donc été atteint avec les termes DSPG et LGBTQIA+.

5.2 *Choix de l'intervention*

Tel que discuté dans le *format de l'intervention*, plus précisément dans le *type d'intervention proposée*, la formation a été choisie comme intervention probante découlant de cet essai. Ce choix a notamment été influencé par plusieurs organismes œuvrant pour l'inclusion de la DSPG qui ont la formation comme intervention première auprès des organisations. Parmi ces organismes se retrouvent notamment, GRIS Montréal, la Coalition d'aide à la diversité sexuelle de l'Abitibi-Témiscamingue, la Coalition des familles LGBTQ+, la Fondation Émergence, Interligne et bien d'autres. Bien que ces organismes offrent des services de formation, l'intervention décrite dans cet essai se concentre notamment sur l'inclusion en milieu universitaire et s'adresse aux différentes catégories d'emplois qui sont présentes à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Elle permet une sensibilisation de l'inclusion entre collègues, mais également avec la communauté étudiante.

De plus, dans le *Guide de bonnes pratiques pour l'inclusion des personnes LGBTQ+ en milieu de travail* de la Fondation Émergence, une section est spécialement dédiée à expliquer les bienfaits de la formation sur l'inclusion (Fondation Émergence, [s.d.], p. 25). Il est expliqué que les politiques inclusives, bien qu'importantes dans l'augmentation des attitudes inclusives, ne sont pas suffisantes pour sensibiliser le personnel d'une organisation (Fondation Émergence, [s.d.], p. 25). Une formation s'avère souvent nécessaire pour démontrer l'importance de l'inclusion et la mise en œuvre concrète de pratiques inclusives (Fondation Émergence, [s.d.], p. 25). Il est également mentionné qu'il y a une pertinence marquée dans la formation de trois groupes de personnes dans une organisation soit le département des ressources humaines, les personnes en position d'autorités telles les cheffs.es d'équipe ainsi que les travailleurs et travailleuses qui sont en contact avec la clientèle (Fondation Émergence, [s.d.], p. 25).

Tel que mentionné dans l'*introduction*, le PASMÉES mentionne également que la formation sur l'inclusion et la santé mentale des populations étudiantes avec des besoins particuliers telles que

les personnes issues de la diversité sexuelle et de genre est un moyen d'intervention approprié et conseillé (Gouvernement du Québec, 2021, p. 38).

D'un autre côté, l'UQAT elle-même prime la formation continue auprès de son personnel. Dans son plan de développement de 2020 à 2025, l'UQAT mentionne dans son premier enjeu l'importance de : « Poursuivre le développement de la formation et de l'accompagnement offerts au corps professoral, ainsi qu'aux personnes chargées de cours, en s'appuyant sur des principes des pédagogies active et inclusive. » (UQAT, 2020, p. 8). Il y est également mentionné que l'UQAT souhaite « Élargir l'offre de formation continue en faisant preuve d'audace dans le choix des thématiques et de l'offre de formation. » (UQAT, 2020, p. 8). Avec les informations contenues dans ce plan de développement, il est donc clair que l'UQAT favorise la formation continue auprès de ses employés.es. Cette priorisation de la formation a donc influencé le choix de l'intervention afin de correspondre aux demandes de l'UQAT et d'intervenir auprès du plus de personnes possibles au sein de l'organisation.

De plus, comme il a été démontré dans la section *approche psychoéducative* du *cadre de référence*, l'approche psychoéducative est particulièrement efficace lorsqu'il est question de créer et de dispenser des formations qui augmentent les connaissances et qui influencent les changements d'attitudes et de comportements. Les formations dispensées au Colloque de l'OPPQ en sont de bons exemples. Par exemple, en 2017, les formations telles que *L'exercice du rôle-conseil à l'étranger : position pour favoriser le lien de confiance* de Lalonde et Brossard, *Quand la relation d'aide traumatise : comment aider et soutenir les psychoéducateurs ?* de Geoffrion ou encore *L'empowerment dans le processus de groupe en psychoéducation* de L'Heureux et Côté démontrent l'importance de la place de la formation dans l'intervention psychoéducative.

Dans le même ordre d'idées, une intervention mésadaptée, un mauvais choix des personnes visées (comme une intervention qui serait effectuée auprès de la communauté étudiante) ou une intervention réalisée à plus petite échelle risque d'avoir un impact moins important et démontrer moins ou pas de changements dans le bien-être général de la communauté universitaire.

5.3 *Choix de l'approche d'enseignement*

Comme mentionné dans le *format de l'intervention*, l'approche socioconstructiviste est priorisée comme méthode d'enseignement dans la formation. Basé sur le constructivisme de Piaget, le socioconstructivisme est principalement élaboré par Vygotski (Bélanger, Goudreau et

Ducharme, 2014, p. 19). Cette théorie ajoute notamment à celle de Piaget l'importance de l'interaction entre les personnes du groupe sur leurs apprentissages (Bélanger, Goudreau et Ducharme, 2014, p. 19). En effet, c'est dans la divergence de conceptions entre les personnes que l'interaction sociale permet un apprentissage plus poussé et ancré (Kersting, 2016, p.136).

Comme avancé par Piaget, un premier déséquilibre chez la personne est enclenché lorsqu'elle est confrontée à des opinions divergentes de la sienne (Kersting, 2016, p.136). Toutefois, le socioconstructivisme met en lumière un deuxième déséquilibre qui se présente chez la personne lorsqu'elle prend conscience de sa pensée par rapport à celle d'autrui (Kersting, 2016, p.136). En d'autres termes, lorsque la personne est amenée à remettre en question ses propres conceptions ainsi que celles d'autrui pour les transformer en un nouvel apprentissage (Kersting, 2016, p.136). La formatrice assure alors un rôle d'architecte des situations d'apprentissage, mais ce sont les personnes participantes qui organisent et réalisent elles-mêmes l'apprentissage (Kersting, 2016, p.137). La formatrice se doit également de s'assurer que les divergences et les désaccords se situent au niveau des conceptions et non des personnes (Kersting, 2016, p.136).

Placées dans des situations de réflexion, de confrontation de leurs idées, d'expérimentation et de résolution de problèmes, les personnes sont plus susceptibles d'avoir des apprentissages à long terme ainsi que des changements d'attitudes (Bélanger, Goudreau et Ducharme, 2014, p. 19).

De même, comme une méthode axée sur la théorie aurait moins d'impact sur les attitudes des personnes participantes, la méthode du socioconstructivisme apparaît encore comme la bonne approche à utiliser dans ce contexte. De plus, puisque l'inclusion se fait à l'aide d'attitudes et de comportements et non seulement d'apprentissages et de connaissances, une approche d'enseignement jumelant la théorie et la pratique va de soi.

Comme la personne qui formera détiendra une formation psychoéducative, son approche est également influencée par une pédagogie humaniste. Inspirée par Maslow et Rogers, cette approche se base entre autres sur l'auto-actualisation (Bélanger, Goudreau et Ducharme, 2014, p. 19). Elle se traduit par la création d'un climat collectif d'apprentissage ainsi que de l'accueil du vécu affectif des personnes qui y participent (Bélanger, Goudreau et Ducharme, 2014, p. 19). La formatrice est donc à l'écoute des personnes participantes et elle tient compte de leurs appréhensions et de leur singularité (Bélanger, Goudreau et Ducharme, 2014, p. 19).

Ce mélange d'approches permet notamment de déconstruire la critique du socioconstructivisme qui stipule que l'approche met seulement l'accent sur le collectif et le social et oublie l'individu

(Bien enseigner, 2019). Cette combinaison pédagogique représente bien l'approche psychoéducative d'intervention et permet un jumelage harmonieux entre l'intervention et l'enseignement afin de créer la formation.

5.4 *Choix de la personne qui anime*

Avec un sujet pouvant porter au débat politique, culturel, social ou spirituel et pouvant apporter de la discrimination et des questionnements intrinsèques, le savoir-être est primordial. En effet, les connaissances psychoéducatives de la personne qui anime sur le savoir-être sont essentielles au bon déroulement de la formation proposée. Comme la formation aborde un sujet délicat, tel qu'expliqué ci-haut, une maîtrise des schèmes relationnels, soit des attitudes à adopter, doit être un atout fondamental chez la personne choisie. L'irrespect de ces schèmes peut rapidement entraîner des difficultés durant la formation telle qu'une incapacité à gérer un conflit entre des personnes du groupe, une incapacité à rester objective face aux différentes opinions, la démonstration d'un mauvais exemple d'inclusion ou autres.

De plus, bien qu'il soit clair que la personne choisie pour animer devra avoir une formation en psychoéducation, son appartenance ou non à la communauté LGBTQIA+ reste à débattre. Des avantages et des inconvénients appartiennent à chacune de ses décisions. Par exemple, une personne n'appartenant pas à la DSPG peut être perçue comme une personne qui ne comprend pas bien la réalité des personnes LGBTQIA+ et qui possède moins de connaissances à ce sujet qu'une personne qui appartient à la DSPG. Toutefois, dans un contexte d'intervention où la personne doit démontrer une certaine objectivité, une personne s'affichant comme LGBTQIA+ peut être perçue par certaines personnes comme quelqu'un qui, par exemple, ne considère pas les choix religieux.

Toutefois, comme l'approche psychoéducative prône l'authenticité des personnes qui interviennent et des personnes aidées, plusieurs raisons expliquent l'importance de ne pas préétablir l'appartenance à la DSPG de la personne qui intervient. Comme abordée dans la *problématique*, l'importance accordée à ces caractéristiques nuit davantage à l'inclusion et au vivre-ensemble professionnel et peut engendrer plusieurs types de conséquences, particulièrement l'impression d'avoir été choisie pour son orientation sexuelle ou son identité de genre et non pour ses compétences. Plusieurs autres raisons de ne pas préétablir ces caractéristiques chez la personne qui anime ont été discutées telles que :

- L'embauche d'une personne pour l'animation de la formation ne devrait en aucun cas être basée sur son orientation sexuelle ou sur son identité de genre;
- L'appartenance à la communauté LGBTQIA+ ne concerne que la personne elle-même;
- La DSPG est souvent non apparente;
- Une personne qui intervient reste objective qu'elle s'identifie comme LGBTQIA+ ou non;
- Une personne CH peut être une alliée qualifiée pour sensibiliser les autres;
- L'apparence ou non de la DSPG d'une personne peut pratiquer les personnes visées à être plus à l'aise avec le fait qu'elles n'ont pas toutes les informations d'une personne;
- Etc.

Il est donc clair que le choix de la personne pour animer cette formation devra être basé sur les connaissances, les compétences et les attitudes de celle-ci.

Ayant mis au clair les informations discutées dans cette section, cet essai s'en suit par la dernière section qui le compose, soit la *conclusion*.

CONCLUSION

Le milieu universitaire devrait être une assise pour l'apprentissage, le partage, la socialisation et la découverte de soi. Pour ce faire, le milieu doit en être un empreint de respect, d'inclusion, d'ouverture et de bienveillance. Une formation aux couleurs psychoéducatives, promouvant l'inclusion et animée par une personne psychoéducatrice, comme celle élaborée dans cet essai, est capable d'aider à l'augmentation de ces aspects et, par conséquent, à venir améliorer le vivre-ensemble ainsi que le bien-être général de la communauté universitaire.

Ce projet a donc vu le jour dans le but premier de sensibiliser et d'augmenter les connaissances du personnel de l'UQAT afin que celui-ci soit plus enclin à adopter des attitudes inclusives, particulièrement dans ses contacts avec la communauté étudiante. Afin d'offrir une intervention de qualité, qui perdure dans le temps et qui s'accommode au fonctionnement universitaire, le type d'intervention de la formation était le choix à faire.

Bien que cet essai soit complété, comme les objectifs de celui-ci se mesurent à différents moments, l'atteinte de certains objectifs est difficile à analyser avant la formation elle-même. Il est toutefois possible de dire que cet essai a facilité la planification de la formation et a assuré la rigueur du processus en se basant sur des données probantes et des méthodes mixtes. Il est également possible de dire que l'essai a mené aux choix des concepts importants à aborder et que ces choix sont appuyés sur la recherche et les réalités actuelles entourant la DSPG. Les considérations éthiques, partie importante de cette élaboration, ont tout autant été effectuées avec rigueur et objectivisme.

Il est également possible de dire qu'avec cette formation psychoéducatrice, influencée par l'approche éducative du socioconstructivisme, les résultats qui en ressortiront sont susceptibles de perdurer dans le temps et, par conséquent, de créer un environnement universitaire plus inclusif. Cela dit, une certaine amélioration des attitudes et comportements des personnes participantes, soit des attitudes plus inclusives, compréhensives et basées sur l'ouverture à la différence de l'autre pourrait faire partie des retombées de cette intervention. Comme toute formation, un rappel de celle-ci ou une deuxième édition sont de très bons moyens de garder les apprentissages à jour dans la mémoire des personnes participantes.

Toutefois, afin d'évaluer de manière méticuleuse les retombées de ce projet, soit de l'essai et de la formation, une analyse en profondeur devra être effectuée à la suite de la mise en application de la formation. En effet, une évaluation post-intervention, telle que comprise dans les opérations

professionnelles psychoéducatives, déterminera avec plus de précision le niveau d'atteinte des objectifs de cet essai. Cette analyse permettrait également de connaître l'efficacité et les retombées de la formation, d'améliorer celle-ci selon les besoins du personnel et de démontrer le degré de pertinence d'une formation de ce genre sur l'atmosphère en milieu universitaire.

ANNEXE A- QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE

Prénom : _____ Nom : _____

Département : _____

1. Sur une échelle de 1 à 100, comment qualifiez-vous vos **connaissances** sur les thèmes suivants :

a. **Orientation sexuelle** (homosexualité, bisexualité, pansexualité, *coming out*, etc.)

0	-----	100
Je n'ai aucune connaissance sur le sujet		Je connais parfaitement le sujet

b. **Identité de genre** (androgyné, non binarité, transidentité, cisgenre, etc.)

0	-----	100
Je n'ai aucune connaissance sur le sujet		Je connais parfaitement le sujet

c. **Orientation romantique** (aromantique, bisexualité, relation romantique, etc.)

0	-----	100
Je n'ai aucune connaissance sur le sujet		Je connais parfaitement le sujet
0	-----	100
Je n'ai aucune connaissance sur le sujet		Je connais parfaitement le sujet

d. **Stigmatisation** (micro-agression, discrimination, homophobie, transphobie, conséquences, etc.)

e. **Inclusion** (politiques, attitudes d'ouverture, avantages, intégration, etc.)

0 ----- 100

Je n'ai aucune connaissance sur le sujet

Je connais parfaitement le sujet

2. Sur une échelle de 1 à 100, comment qualifiez-vous votre **ouverture** (par ouverture, on entend votre niveau d'aisance, de confort et d'acceptation) envers les thèmes suivants :

a. **Orientation sexuelle** (homosexualité, bisexualité, pansexualité, *coming out*, etc.)

0 ----- 100

Je n'ai aucune ouverture à ce sujet

J'ai une excellente ouverture à ce sujet

b. **Identité de genre** (androgynisme, non binarité, transidentité, cisgenre, etc.)

0 ----- 100

Je n'ai aucune ouverture à ce sujet

J'ai une excellente ouverture à ce sujet

c. **Orientation romantique** (aromantique, bisexualité, relation romantique, etc.)

d. **Inclusion** (politiques, attitudes d'ouverture, avantages, intégration, etc.)

0 ----- 100

Je n'ai aucune ouverture à ce sujet

J'ai une excellente ouverture à ce sujet

3. Vous enseignez à une nouvelle cohorte et vous observez une personne entrer dans la classe dont vous ne pouvez pas identifier le genre facilement. Quelles sont vos pensées?

4. Vous êtes dans la salle d'employés.es et vous discutez avec une collègue que vous connaissez depuis quelques mois à peine. Soudain, une femme entre dans la salle pour lui apporter son diner et les deux femmes s'embrassent. Vous comprenez alors que cette femme est la conjointe de votre collègue. Comment réagissez-vous?

5. Vous êtes à votre bureau et un collègue entre pour vous faire part d'une situation. Il vous parle d'un élève transgenre et indique qu'il n'a pas l'intention d'utiliser le nouveau prénom et le nouveau genre de la personne. Il pense que cette décision de l'élève n'est que pour attirer l'attention. Comment réagissez-vous à ses propos?

N.B. Les informations recueillies dans ce formulaire seront conservées dans un classeur verrouillé. La confidentialité de celles-ci sera préservée selon le Code des professions et le Code déontologique de l'OPPQ.

ANNEXE B- QUESTIONNAIRES PRÉ-TEST ET POST-TEST

Répondez aux énoncés ci-dessous en marquant un trait sur l'échelle de 0 à 100 suivant chacun d'eux.

1. Définissez votre niveau actuel de connaissance sur la diversité sexuelle (orientation sexuelle, attirances, inclusion, fluidité, etc.).

0 ----- 100

Je n'ai aucune connaissance sur le sujet

Je connais parfaitement le sujet

2. Définissez votre niveau actuel de connaissance sur la pluralité des genres (transidentité, non binarité, androgyne, inclusion, fluidité, etc.).

0 ----- 100

Je n'ai aucune connaissance sur le sujet

Je connais parfaitement le sujet

3. Définissez votre niveau d'aisance avec la diversité sexuelle.

0 ----- 100

Je ne suis pas à l'aise du tout.

Je suis complètement à l'aise.

4. Définissez votre niveau d'aisance avec la pluralité des genres.

0 ----- 100

Je ne suis pas à l'aise du tout.

Je suis complètement à l'aise.

5. Définissez votre niveau d'aisance face à une personne s'identifiant à la communauté LGBTQIA+.
6. Selon vous, est-ce pertinent d'augmenter l'inclusion des personnes LGBTQIA+ en milieu universitaire?

0 ----- **100**
 Pas du tout
 pertinent
 Tout à fait
 pertinent

0 ----- **100**
 Je ne suis pas
 à l'aise du tout.
 Je suis
 complètement à
 l'aise.

7. Selon vous, est-ce pertinent de former les personnes employées à l'UQAT sur l'inclusion de la diversité sexuelle et sur la pluralité des genres?

0 ----- **100**
 Pas du tout
 pertinent
 Tout à fait
 pertinent

8. Définissez votre niveau d'habileté en matière d'inclusion de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres.

0 ----- **100**
 Je ne suis pas
 habile du tout
 Je suis
 complètement
 habile

N.B. Les informations recueillies dans ce formulaire seront conservées dans un classeur verrouillé. La confidentialité de celles-ci sera préservée selon le Code des professions et le Code déontologique de l'OPPQ.

ANNEXE C- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je _____ consens par la présente à participer à la formation *La diversité dans mon université* portant sur la diversité sexuelle et la pluralité de genres (DSPG). Je comprends que les rencontres seront animées par Marie Lapierre, bachelière en psychoéducation et étudiante à la maîtrise en psychoéducation. Cette formation a pour but de sensibiliser le personnel universitaire aux réalités de la DSPG et aux obstacles que leurs comportements et attitudes de non-inclusion peuvent faire vivre à la communauté LGBTQIA+.

L'implication consiste à participer à 4 rencontres d'une durée approximative de 2 h 30, à l'intérieur d'un groupe formé de 15 personnes participantes au maximum. Les activités offertes dans le cadre de ces rencontres mettent à la disposition des personnes, des apprentissages sur la DSPG et proposent à celles-ci des moyens concrets pour permettent le respect et l'inclusion de la communauté LGBTQIA+.

L'animatrice s'engage à protéger les informations et renseignements qui lui seront confiés et conserver la confidentialité en tout temps. Les informations recueillies durant cette intervention seront conservées dans un classeur verrouillé et seule l'animatrice y aura accès. L'animatrice s'engage également à répondre à toutes vos questions concernant ses qualifications, ses approches, les ressources utilisées et les différents outils et techniques qui peuvent être mis à contribution dans le cadre de votre participation au groupe. Pour tout renseignement supplémentaire, vous pouvez vous adresser directement à l'animatrice.

En signant ce document :

- Je comprends que la participation à cette formation est entièrement volontaire;
- Je comprends que je peux me retirer à tout moment;
- Je comprends que certains termes abordés peuvent m'apporter des questionnements sur mes valeurs, mes attitudes, ma sexualité et mon genre ou sur ceux d'une personne proche;
- J'ai pris connaissance des implications de ma participation à la formation et j'y consens de façon libre et éclairée.

Signature de la personne participante

Date

Signature de l'animatrice

Date

ANNEXE D- FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ

Je, _____ (prénom et nom), consens à préserver la confidentialité* de toutes informations et contenu partagés par tous les membres du groupe (animatrice et personnes participantes), dans le cadre de la formation *La diversité dans mon université*.

*Par confidentialité, il est entendu de :

- Préserver toute information provenant des discussions et échanges à l'intérieur du groupe;
- Respecter le choix des personnes participantes d'apporter ou non une information les concernant;
- Ne pas divulguer d'informations obtenues, à l'extérieur de la formation, sans le consentement de la personne concernée.

Je comprends que tout manquement à ce consentement entraîne mon exclusion immédiate de la formation.

SIGNATURES

Signature de la personne participante

Date

Signature de l'animatrice

Date

N.B. Les informations recueillies dans ce formulaire seront conservées dans un classeur verrouillé. La confidentialité de celles-ci sera préservée selon le Code des professions et le Code déontologique de l'OPPQ.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Aide aux trans. (2021). *S'outiller pour mieux intervenir avec les personnes trans, non-binaires ou en questionnement de leur identité de genre* [PDF]. <https://atq1980.org/wp-content/uploads/2021/01/ATQ-guide-general-FINAL-web.pdf>
- APLB. (2023). *Le programme In vivo : Une approche novatrice dans le développement de compétences pour faire face au stress*. <https://www.aplb.fr/invivo.html>
- Arreola, F. et Milliat, A. S. (2022). Question(s) de diversité et inclusion dans l'emploi : nouvelles perspectives. *Question(s) de management*, 1(38), 75-80. DOI 10.3917/qdm.218.0075
- Audet, B. (2022). *Réflexion sur la congruence de l'intervention sociale auprès des personnes LGBTQ+ : Analyse thématique d'incidents critiques* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Beaulieu, M. et Bolduc, S. (2022). *La pratique réflexive*. <https://perspectivesssf.espaceweb.usherbrooke.ca/2022/10/01/la-pratique-reflexive/>
- Bélanger, L., Goudreau, J. et Ducharme, F. (2014). Une approche éducative socioconstructiviste et humaniste pour la formation continue des infirmières soignant des personnes ayant des besoins complexes. *Recherche en soins infirmiers*, 3(118), 17-25. DOI 10.3917/rsi.118.0017
- Bien enseigner. (2019). *Le socioconstructivisme : définition, principes et méthodes*. <https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme-definition-principes-methodes/>
- Breault, L. et Baker, O. [s.d.]. Guide de bonnes pratiques pour l'inclusion des personnes LGBTQ+ en milieu de travail [PDF]. <https://telecharger.fondationemergence.org/?theme=&type=12&language=>
- Brimhall, K. C., Mor Barak, M.E., Hurlburt, M., Mc Ardle, J. J., Palinkas, L. et Henwood, B. (2016): Increasing Workplace Inclusion: The Promise of Leader-Member Exchange. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/23303131.2016.1251522>
- CDPDJ. (2023). *Le harcèlement*. <https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-obligations/ce-qui-est-interdit/le-harcèlement>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). *Réalité*. <https://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9alit%C3%A9>
- Chaire de recherche sur l'homophobie. (2016). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire* [PDF]. <https://chairedspg.uqam.ca/publication/guide-des-pratiques-d-ouverture-a-la-diversite-sexuelle-et-de-genre-en-milieu-collegial-et-universitaire/>
- Chaire de recherche sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres. (2017). *Fiche synthèse sur le suicide : Les réalités des jeunes LGBT* [PDF]. https://chairedspg.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/07/upload_files_fiches-realises_suicide_jeunes.pdf
- Chakor, T. (2020). L'activité de travail : grande oubliée de l'inclusion. *Association de gestion des ressources humaines*, 4(37), 69-85. DOI 10.3917/grh1.204.0069
- Chamberland, L. et Paquin, J. (2007). Les stratégies identitaires des lesbiennes et des gais vivant dans des régions non métropolitaines du Québec. Dans J. Lévy (dir.), *Homosexualités : Variations régionales* (p. 13-38). Presse de l'Université du Québec.
- CNESST. (2021). *Le harcèlement psychologique ou sexuel au travail*. <https://www.cnesst.gouv.qc.ca/fr/prevention-securite/milieu-travail-sain/harcèlement-au-travail/harcèlement-psychologique-sexuel-au-travail>
- CNRTL. (2012). *Méthodologie*. <https://www.cnrtl.fr/definition/M%C3%A9thodologie>
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2021). De la pratique traditionnelle à la pratique contemporaine de la psychoéducation. *Revue de psychoéducation*, 50(2), 183-203. <https://doi.org/10.7202/1084008ar>

- De Lièvre, B. (dir.). (2017). *Varia. Revue Éducation & Formation*, p. 1-110.
https://www.researchgate.net/publication/322926666_Education_Formation_e-307-02_-_Varia
- Denzin, N. K. (2004). Symbolic Interactionism. Dans U. Flick, E. von Kardorff et I. Steinke (dir.), *A Companion to Qualitative Research* (p.81-87). SAGE Publications Ltd.
- Downie, C. (2019). *L'inclusion des personnes LGBTQ+ : Guide pratique pour des municipalités inclusives au Canada et ailleurs dans le monde* [PDF].
<https://can01.safelinks.protection.outlook.com/?url=https%3A%2F%2Ffr.ccunesco.ca%2F%2Fmedia%2FFiles%2FUnesco%2FResources%2F2019%2F06%2FCMIGuidePratiqueInclusionLGBTQ2Plus.pdf&data=05%7C01%7CMarie.Lapierre%40uqat.ca%7C02c89582e629498b50ab08db182724ff%7Cf5da7850c1d8429f890785d7b2606108%7C0%7C0%7C638130328626558902%7CUnknown%7CTWFpbGZsb3d8eyJWljojMC4wLjAwMDAiLCJQIjoiV2luMzliLCJBTil6lk1haWwiLCJXVCi6Mn0%3D%7C3000%7C%7C%7C&sdata=wRh4TUyitj%2Fn7xx6iQN2ngLyRN2MwKV5cqjFxsM%2FF4%3D&reserved=0>
- Dumont, C., Asthana, V., Meziani, A., Rouvière, H. et Miceli, A. (2015). La psycho-éducation dans la maladie d'Alzheimer. *Neurologie- Psychiatrie- Gériatrie*, 523, 1-6.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.npg.2015.06.003>
- Egaliki. (2023). *Mots et définitions : stéréotypes de genre, discrimination, inclusion.... De quoi parle-t-on?*. <https://egaliki.fr/boite-a-outils-education/mots-definitions/>
- Fondation Émergence. [s.d.]. *Guide des bonnes pratiques pour l'inclusion des personnes LGBTQ+ en milieu de travail* [PDF].
- Fortier, M. et Harvey, J. (2017). Intervention psychoéducative de groupe pour les parents d'adolescents avec un trouble des conduites alimentaires : faisabilité et satisfaction. *Santé mentale au Québec*, 42(2), 219–228. <https://doi.org/10.7202/1041924ar>
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Béliveau éditeur
- Geoffrion, S. (2017, juin). *Quand la relation d'aide traumatise : Comment aider et soutenir les psychoéducateurs?* Communication scientifique présentée au Colloque de l'OPPQ, QC, Canada.
- Gouvernement du Canada. (2022). *Guide de la terminologie liée à l'équité, la diversité et l'inclusion*. <https://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/fr/publications/equite-diversite-inclusion-equity-diversity-inclusion-fra>
- Gouvernement du Canada. (2022). Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains [PDF]. <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2022-fr.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2016). *La lutte contre la stigmatisation et la discrimination dans le réseau de la santé et des services sociaux : Guide d'accompagnement* [PDF].
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-914-06W.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022* [PDF]. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/gouv/homophobie-transphobie/PL_action_PLCHT_2017-2022_MJQ.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022 : Bilan 2019-2020*. [PDF]. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/gouv/homophobie-transphobie/PL_action_BILAN_PLCHT_2019-2020_MJQ.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie et la transphobie 2017-2022 : Bilan 2020-2021*. [PDF]. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/gouv/homophobie-transphobie/PL_action_BILAN_PLCHT_2020-2021_MJQ.pdf

- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur : 2021-2026* [PDF]. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME.pdf>
- Interligne. (2021). *Comprendre les violences sexuelles vécues par les communautés LGBTQ+ pour mieux intervenir : Guide de bonnes pratiques destiné aux organismes et personnes intervenant dans le domaine d'aide en violences sexuelles, ainsi que les organismes et personnes intervenant dans les milieux d'aide LGBTQ+*. Montréal : Interligne.
- Kersting, P. (2016). *Méthodes de la Formation Continue (Module 6) : Théories et pratiques de la « formation » pour adultes* [PDF]. <https://www.philippe-kersting.de/app/download/11663889028/Kersting%25202016%2520-%2520Formation%2520pour%2520adultes.pdf>
- Kinsey Institute. (2022). *Diversity of sexual orientation*. <https://kinseyinstitute.org/research/publications/historical-report-diversity-of-sexual-orientation.php>
- Kinsey Institute. (2023). *FAQs & sex information*. <https://kinseyinstitute.org/research/faq.php>
- L'Heureux, S. et Côté, D. (2017, juin). *L'empowerment dans le processus de groupe en psychoéducation*. Communication scientifique présentée au Colloque de l'OPPQ, QC, Canada
- L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2019). *Le Bulletin : Janvier- février 2019* [PDF]. http://www.observat.qc.ca/documents/bulletin/oat_janv-fevrier-2019_vf.pdf
- L'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2023). *Subventions accordées aux organismes communautaires, selon le secteur, par le Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue : 2019-2020 et 2020-2021*. <http://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/sante/subventions-accordees-aux-organismes-communautaires-selon-le-secteur-par-le-centre-integre-de-sante-et-de-services-sociaux-de-labitibi-temiscamingue-2019-2020-et-2020-2021#.ZBdWc8LMIQ>
- Lalonde, D. Brossard, M.-M. (2017, juin). *L'exercice du rôle-conseil à l'étranger: position pour favoriser le lien de confiance*. Communication scientifique présentée au Colloque de l'OPPQ, QC, Canada.
- Lesage, F.-X., Chamoux, A. et Berjot, S. (2009). Stabilité de l'échelle visuelle analogique dans l'évaluation du stress. *Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 1-4.
- Mellini, L. (2009). Entre normalisation et hétéronormativité : la construction de l'identité homosexuelle. *Déviance et Société*, 33(1), 3-26. DOI 10.3917/ds.331.0003
- Ménard St-Germain, V. (2013). *Schémas relationnels*. <http://www.unipsed.net/index.php/articles/452-schemesrel>
- Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2017). Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle modérateur des distorsions cognitives. *Revue de Psychoéducation*, 46(2), 377–396. <https://doi.org/10.7202/1042256ar>
- Morin, M.-H., Bergeron, A.-S., Levasseur, M. A., Iyer, S. N. et Roy, M.-A. (2021). Les approches familiales en intervention précoce : repères pour guider les interventions et soutenir les familles dans les programmes d'intervention pour premiers épisodes psychotiques (PPEP). *Santé mentale au Québec*, 46(2), 139–159. <https://doi.org/10.7202/1088181ar>
- Nishii, L. H. (2013). The Benefits of Climate for Inclusion for Gender-Diverse Groups. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1754-1774. <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2009.0823>
- O'Keefe, M., Salunkhe, S. S., Lister, C. Johnson, C. et Edmonds, T. (2020). Quantitative and Qualitative Measures to Assess Organizational Inclusion: A Systematic Review. *Journal of Business Diversity*, 20(5), 49-70. <https://par.nsf.gov/servlets/purl/10226433>
- OPPQ. (2013). De nouveaux horizons. *La pratique en mouvement*, (5), 2-20. https://diffusion.banq.qc.ca/pdfjs-1.6.210-dist_banq/web/pdf.php/MKEX3OwZxJ9mrita65zm0Q.pdf#page=9

- Peter, T., Campbell, C.P. et Taylor, C. (2021). *Still in every class in every school: Final report on the second climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*. Toronto, ON: Egale Canada Human Rights Trust.
- Petitjean, F., Bralet, M. C., Hodé, Y. et Tramier, V. (2014). Psychoéducation dans la schizophrénie. *EMC-Psychiatrie*, 0(0), 1-11.
https://www.researchgate.net/publication/282974061_Psychoeducation_dans_la_schizophrénie
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation [PDF]. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf
- Potvin, P. (2015). *La psychoéducation : Dossier – plusieurs liens*.
<https://pierrepotvin.com/wp/index.php/2015/06/01/la-psychoeducation-2/#:~:text=La%20psycho%C3%A9ducation%20comme%20discipline%20est%20une%20approche%20d%E2%80%99intervention,de%20l%E2%80%99%C3%AAtre%20humain%20en%20interaction%20avec%20son%20environnement.>
- Provencher, M. D., Hawke, L. D., Bélair, M. et Guimond, A.-J. (2012). La psychoéducation pour les troubles bipolaires : recension des écrits et recommandations pour le système de santé québécois. *Santé mentale au Québec*, 37(1), 157-187.
<https://doi.org/10.7202/1012650ar>
- Shore, L. M., Cleveland, J. N. et Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28, 176-189.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.003>
- Stewart, L., Usher, A. et Allen, K. (2009). *Examen du nombre optimal de participants par groupe et de la modularisation ou de l'inscription continue dans le cadre de la prestation de programmes* [PDF]. <https://www.csc-scc.gc.ca/005/008/092/005008-0215-01-fra.pdf>
- Umbriaco, M. (2023). Établir le cadre de référence. <https://essai-1234.telug.ca/phases-recherche/etablir-cadre-reference/>
- UQAT. (2020). *Plan de développement : 2020/2025* [PDF]. <https://www.uqat.ca/pdd-2020-2025/>
- Vigneault, A. (2023, août). Les trans en état d'alerte. *La Presse*,
https://plus.lapresse.ca/screens/272b2675-215e-43f3-b789-0376e07b165e__7C__0.html?utm_content=ulink&utm_source=lpp&utm_medium=referral&utm_campaign=internal%20share&fbclid=IwAR3mhwnXhB_OfiErZhmpvvaxrL3nKARsOvXkDOWya5W6ydTZU-hT5jHfeeo
- Villeneuve, É. et Lemelin, S. (2009). La psychoéducation comme outil d'intégration d'un réseau de traitement des troubles de personnalité. *Santé mentale au Québec*, 34(1), 199–205.
<https://doi.org/10.7202/029768ar>