

LIVES Working Paper 99/2023

Les parcours de formation professionnelle au prisme du sexisme et de l'homophobie

(Premier rapport de recherche Novembre 2023)

LAVINIA GIANETTONI, EDITH GUILLEY, JÉRÔME BLONDÉ, MORGANE DÉJUSSEL, TAÏS FORE-
TAY, DINAH GROSS

RESEARCH PAPER

<http://dx.doi.org/10.12682/lives.2296-1658.2023.99>

ISSN 2296-1658

Abstract

L'enquête longitudinale « parcours de formation professionnelle au prisme du sexisme et de l'homophobie » financée par le FNS a pour objectif d'étudier les parcours de formation des élèves et les processus de réorientation ou rupture d'apprentissage au prisme des discriminations sexistes et homophobes.

Dans ce premier rapport, sont présentés les principaux résultats descriptifs obtenus lors des trois vagues de passation des questionnaires quantitatifs, avec plus de 2000 élèves en formation professionnelle dans le canton de Genève, et des analyses issues des 39 entretiens qualitatifs menés avec un sous-groupe d'élèves.

Les résultats montrent qu'au sein des différentes filières de formation professionnelle les femmes et les personnes non-hétérosexuelles sont globalement plus exposées aux discriminations sexistes et homophobes ainsi qu'à la violence physique ou verbale. Cela est généralement plus marqué dans les filières masculinisées, dans lesquelles l'adhésion au sexisme et à l'homophobie est plus importante. Le vécu de ces discriminations, la perception d'un climat hostile et la dissimulation de son orientation sexuelle sont trois facteurs qui augmentent significativement l'intention d'arrêter sa formation chez les apprenti-es non-hétéros. Il apparaît également que toute personne dont l'apparence ou le comportement ne correspond pas aux normes de genre risque de subir des discriminations homophobes et/ou sexistes, et ce, indépendamment de son orientation sexuelle.

Le rapport se termine avec des pistes d'action. Il est notamment souligné que les institutions scolaires doivent placer la lutte contre l'homophobie et le sexisme au centre de leurs valeurs et agir en conséquence, en développant par exemple des dispositifs d'écoute, ou encore en visibilisant de manière plus systématique les questionnements relatifs à la diversité de genre et d'orientation sexuelle dans le matériel scolaire et dans les cours d'éducation à la sexualité.

Title

Author

Lavinia Gianettoni *, Edith Guilley, Jérôme Blondé, Morgane Déjussel, Taïs Foretay *, Dinah Gross *

Authors' affiliation

UNIL/LIVES

* corresponding to: lavinia.gianettoni@unil.ch, dinah.gross@unil.ch, tais.foretay@unil.ch

Acknowledgements

Cette recherche a été financée par la Swiss National Science Foundation (projet 185460). Elle a également bénéficié du soutien de l'Université de Lausanne (UNIL), du Service de la recherche en éducation du Canton de Genève (SRED) et du Swiss Centre of Expertise in Life Course Research LIVES.

Nous remercions vivement l'ensemble des professionnelles, ci-après mentionné-es, qui ont suivi la recherche Les parcours de formation professionnelle au prisme du genre et de l'orientation sexuelle, en faisant partie de notre groupe d'accompagnement.

Mirella Bonito-Kastawa, doyenne au CFP Santé-Social, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), Genève

Céline Brockmann, biologiste, co-fondatrice du Bioscope, Centre Maurice Chalumeau en sciences des sexualités, Université de Genève

Jean-David Dallinge, doyen au CFP Services et Hôtellerie / Restauration, DIP, Genève

Caroline Dayer, déléguée cantonale aux questions d'homophobie et de transphobie dans les lieux de formation, État de Vaud

Ariane Debieux, enseignante au CFP Santé-Social, DIP, Genève

Raphaël Depallens, éducateur social au Refuge, Genève

Franceline Dupenloup, chargée d'égalité et de prévention de l'homophobie (au moment de sa participation à la recherche), DIP, Genève

Anya Ensmann Marx, enseignante au CFP Commerce, DIP, Genève

Colette Fry, directrice (au moment de sa participation à la recherche) du Bureau de promotion de l'égalité et de prévention des violences du Canton de Genève, Département des finances, des ressources humaines et des affaires extérieures (DF), Genève

Rita Correia Gil, responsable de service à l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue, Genève, DIP, Genève (au moment de sa participation à la recherche)

Bernadette Gaspoz, chargée de mission pour l'égalité, Direction générale de l'enseignement secondaire II, DIP, Genève (au moment de sa participation à la recherche)

Oskar Hnatek, chargé de projets au Bureau de promotion de l'égalité et de prévention des violences du Canton de Genève, DF, Genève

Dora Kiss, chargée de mission pour l'égalité, Direction générale de l'enseignement secondaire II, DIP, Genève

Victoria Kolb, doyenne au CFP Technique, DIP, Genève

Sandrine Manfrini, doyenne au CFP Technique, DIP, Genève

Silvia Medina-Lauper, enseignante au CFP Construction, DIP, Genève

Menusha Rodrigo, psychologue, conseillère en orientation à l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue, DIP, Genève

Delphine Roux, coordinatrice à la Fédération genevoise des associations LGBT

Marc-Henri Sandoz, conseiller en formation à l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue, DIP, Genève

Anne Saturno, coordinatrice de projet, Bureau de promotion de l'égalité et de prévention des violences du Canton de Genève, DF, Genève (au moment de sa participation à la recherche)

Alexe Scappaticci, coordonnatrice du Refuge, Genève

Daniel Schilling, doyen au CFP Arts, DIP, Genève

Gregory Yemin, maître d'enseignement technique à l'Espace Entreprise, CFP Commerce, DIP, Genève

Nos remerciements aussi à Marta Roca Escoda, Jacques-Antoine Gauthier et Jean-Marie Le Goff (Université de Lausanne) pour leurs précieux conseils méthodologiques.

La récolte des données n'aurait pu s'effectuer sans le soutien de M. Rudaz (directeur général de l'ESII, au moment de la recherche). Nous le remercions infiniment pour ce soutien.

Nous remercions également les directrices et directeurs des CFP qui ont bien voulu nous accorder du temps pour des entretiens et tout particulièrement le directeur du CFPC qui nous a soutenu-es et aidé-es dans l'organisation de notre événement de clôture Sexisme et homophobie à l'école : état des lieux et pistes d'action, s'inscrivant dans la formation continue du corps enseignant. Nos vifs remerciements s'adressent également aux apprenti-es pour nous avoir fait part de leur vécu et de leur point de vue par rapport à leur formation.

Dans le cadre de cette recherche a été développée une intéressante collaboration avec des apprenti-es du CFP Arts qui ont créé des capsules d'animation 3D destinées à la présentation de nos principaux résultats de recherche. M. Christian Perret, doyen au CFP Arts et MM. Maciek Kurek et Kilian Favarger, enseignants au CFP Arts nous ont accompagné-es dans cette nouvelle manière de valoriser des résultats de recherche et nous les en remercions, ainsi que leurs élèves.

Glossaire

Nous proposons ici les définitions des concepts théoriques principaux tels que nous les mobilisons dans ce rapport.

Contexte normatif : l'ensemble des représentations, croyances, attitudes et valeurs les plus largement partagées au sein d'un groupe social. Les normes qui caractérisent un contexte normatif sont socialement et historiquement construites. Bien qu'elles s'imposent à l'ensemble des individus, celles-ci et ceux-ci peuvent toutefois, à un niveau individuel et/ou collectif, les reproduire ou les contester. Des normes ambivalentes peuvent donc coexister dans un contexte donné.

Expression de genre : Ensemble des manières d'utiliser différents codes socialement construits (vêtements, langage, attitudes, ...) et attribués à un genre. Selon le contexte social, l'expression de genre d'une personne peut être perçue comme conforme ou au contraire comme transgressant les normes sociales de genre.

Hétérosexisme : système idéologique et institutionnel qui légitime à la fois l'infériorité sociale des femmes et celle des sexualités autres qu'hétérosexuelle. Ce concept permet d'articuler sexisme et homophobie et d'élargir la portée théorique de l'homophobie. En effet, l'adhésion aux normes sociales hétérosexistes se traduit par un champ d'action de l'homophobie beaucoup plus large que le seul rejet des personnes non hétérosexuelles. De manière générale, toutes celles et ceux qui n'expriment pas leur genre de façon conforme à celle de la majorité, c'est-à-dire dont l'expression de genre est considérée par autrui comme non conforme, peuvent subir des discriminations et ce, quelle que soit leur orientation sexuelle.

Homophobie : système idéologique et institutionnel qui vise à justifier la hiérarchisation des sexualités et la primauté de l'hétérosexualité sur les autres sexualités, et de ce fait les discriminations visant toute personne qui n'appartient pas ou qui n'est pas considérée comme appartenant à la catégorie « hétéro ». La domination de la catégorie « hétéro » sur la catégorie « non hétéro » est justifiée à travers l'adhésion à des idéologies homophobes, qui peuvent être plus ou moins conscientes et prendre des formes plus ou moins explicitement hostiles.

Masculinité hégémonique : Forme de masculinité socialement valorisée dans un contexte donné. Dans cette recherche, la masculinité hégémonique retenue est celle qui perpétue la domination de la catégorie des hommes sur la catégorie des femmes par un double processus de mise à distance de ce qui est perçu comme relevant du féminin et de l'homosexualité.

Sexisme : système idéologique et institutionnel qui se base sur les principes de division binaire, les femmes étant perçues comme naturellement différentes des hommes, et de hiérarchisation, ce qui est perçu comme relevant du masculin étant considéré comme supérieur à ce qui est perçu comme relevant du féminin. La domination de la catégorie « hommes » sur la catégorie « femmes » est justifiée à travers l'adhésion à des idéologies sexistes, qui peuvent être plus ou moins conscientes et prendre des formes plus ou moins explicitement hostiles.

1. Contexte et objectifs de la recherche

À Genève, canton qui a servi de terrain pour cette recherche, la certification en fin de scolarité est un enjeu politique majeur. Le pourcentage de jeunes qui interrompent leur formation chaque année est en effet un des plus élevés de Suisse, et le parcours professionnel des jeunes concerné·es est fortement précarisé par ces arrêts. L'objectif de ce projet est d'analyser spécifiquement l'impact du sexisme et de l'homophobie sur les parcours de formation professionnelle et les risques de décrochage¹.

La revue de la littérature montre qu'en Suisse et en Europe, plusieurs recherches se sont intéressées aux parcours de formation des jeunes et au risque de décrochage en fonction du type de formation suivie et de sa typicité du point de vue du genre. Peu de travaux ont cependant abordé ces problématiques en s'intéressant à la fois aux effets du sexisme et de l'homophobie, alors même que la littérature scientifique suggère que le vécu de discriminations sexistes et homophobes influence les processus d'orientation professionnelle.

Les résultats d'une pré-enquête réalisée en 2017 à Genève montrent que le vécu de discriminations sexistes ou homophobes joue un rôle important dans la volonté de poursuivre ou d'interrompre une formation professionnelle (Gianettoni, Blondé et al., 2021; Gianettoni, Guilley et al., 2021). Notre projet actuel vise à valider ces résultats dans le cadre d'une étude longitudinale intégrant également d'autres facteurs d'influence des parcours de formation, notamment le contexte normatif plus ou moins sexiste et homophobe des filières de formation. Pour cela, plus de 1000 jeunes en formation professionnelle dans le canton de Genève ont été suivi·es par questionnaire durant trois ans. Un sous-échantillon d'une quarantaine de jeunes a été interrogé par entretiens semi-directifs.

Dans ce rapport, nous présentons les principaux résultats obtenus lors des trois vagues de passation des questionnaires quantitatifs et des analyses issues des entretiens qualitatifs. Des articles plus spécifiques sur ces mêmes données ont été soumis dans diverses revues scientifiques et sont en voie de publication (voir la liste à la fin de ce rapport). La récolte et le nettoyage des données définitives s'étant achevés en avril 2023, les analyses longitudinales et intersectionnelles au moyen de modèles statistiques seront effectuées dans de futures publications en préparation. Ce rapport présente donc une sélection de résultats, essentiellement descriptifs, sur les trois années de l'enquête. Ils sont articulés aux données qualitatives de

¹ D'autres facteurs étudiés dans la littérature scientifique et pouvant mener au décrochage, tels la précarité familiale des élèves, leur parcours migratoire, une orientation scolaire par défaut, ne font pas l'objet de cette recherche.

manière à mieux appréhender les processus de rupture d'apprentissage au prisme des discriminations sexistes et homophobes.

Un groupe de partenaires a accompagné ce projet. Il est composé de collaboratrices et collaborateurs des Universités de Lausanne et de Genève ainsi que d'actrices et acteurs de terrain (enseignant·es, doyen·nes, responsables et délégué·es à l'égalité au DIP, conseillers et conseillères en orientation ou en formation, représentant·es d'associations d'accueil et de soutien des personnes LGBTIQ+). Ce rapport se conclut en présentant quelques pistes permettant de mieux cibler les possibles pratiques d'intervention et de prévention des discriminations sexistes et homophobes.

2. Cadre théorique

La question de recherche générale qui guide ce projet est la suivante : quel rôle jouent le sexisme et l'homophobie dans les parcours de formation professionnelle ?

Pour développer une problématique autour de cette question, le projet s'appuie sur des travaux sur l'orientation scolaire et professionnelle, issus des sciences de l'éducation, de la psychologie sociale et de la sociologie. Il adopte une perspective de genre afin d'analyser les mécanismes d'engagement et de désengagement de garçons et filles², hétéros ou non hétéros³, dans des formations professionnelles plus ou moins typiques du point de vue du genre⁴.

En Suisse, les femmes sont toujours discriminées sur le marché du travail, par exemple en termes d'inégalités salariales et concernant l'accès aux postes à responsabilité (OFS, 2013 ; Kriesi, et al., 2010 ; Murphy & Oesch, 2015). Diverses recherches menées récemment en Suisse, notamment dans le cadre du PNR 60 « Egalité entre hommes et femmes » du FNS, ont analysé ce qui se passe en amont de l'entrée sur le marché du travail, à l'école et lors de l'orientation professionnelle, et ont montré que le système de genre façonne les aspirations, les orientations et les parcours professionnels des jeunes à différents niveaux, de l'individuel à l'institutionnel (Guilley, et al. 2014, 2018 ; Maihofer et al., 2014 ; Fassa et al., 2014).

² Tout au long du rapport, cette catégorisation fait référence au sexe tel qu'indiqué sur les papiers d'identité, notre questionnaire ne récoltant pas l'identité de genre des répondant·es.

³ Nous employons le terme « hétéro » pour nous référer à toute personne ayant une orientation sexuelle et/ou affective exclusivement hétérosexuelle. Avec le terme « non hétéro » nous nous référons à toute personne en dehors de la norme hétérosexuelle.

⁴ Une formation est considérée comme atypique du point de vue du genre lorsque le ou la jeune qui s'y engage est minoritaire par rapport à son sexe. Le seuil de l'atypisme est généralement fixé à 30% ou moins de présence du sexe minoritaire.

Bien que plusieurs travaux en Suisse aient mis en lumière les discriminations vécues par les jeunes non hétéros à l'école (Dayer, 2011 ; Amiguet, et al. 2017) et sur le marché du travail (Parini & Lloren, 2017), aucune recherche du PNR 60 du cluster « éducation et formation » n'avait intégré de manière explicite et centrale la question de l'orientation sexuelle. Le but de notre projet est de combler cette lacune en articulant l'analyse des effets de genre à ceux liés à l'hétérosexisme pour analyser les parcours de formation professionnelle.

2.1. Parcours de formation scolaire et professionnelle : linéarité, ruptures, réorientations

Les parcours de formation sont souvent non linéaires, accidentés, fragmentés (Keller et al., 2010) ; des orientations initiales vers une filière de formation aboutissent à de nouvelles orientations. Le parcours de formation s'apparente ainsi davantage à un parcours d'orientation (Coinaud & Vivent, 2010), en particulier au début du secondaire II, où les mouvements de réorientation sont importants et récurrents. Ces réorientations peuvent elles-mêmes se solder par des échecs, avec en bout de course un possible décrochage de l'élève du système de formation et une précarisation de celle-ci ou celui-ci. Le maintien du maximum de jeunes dans le système de formation jusqu'à l'obtention d'une certification de niveau secondaire II est devenu un enjeu politique majeur, notamment face aux coûts économiques et sociaux générés par l'absence de certification. À Genève, environ 15% d'une classe d'âge⁵ n'obtient pas de certification secondaire II (OFS, 2018) et on compte plus de 1000 jeunes qui interrompent leur formation chaque année (Petrucchi & Rastoldo; 2014, 2015a, 2015b)⁶. Relevons que depuis l'instauration à Genève de l'obligation de formation jusqu'à 18 ans (FO18), une interruption définitive de la formation après le secondaire I n'est plus possible. En effet, l'institution scolaire doit scolariser l'ensemble des mineur·es dans une filière certifiante ou dans une mesure de préqualification⁷ (Rastoldo et al., 2023).

La complexité des parcours de formation s'explique par le fait que l'orientation scolaire et professionnelle est sujette à de nombreux champs de tensions qui peuvent s'opposer les uns

⁵ Ce pourcentage est l'un des plus élevés de Suisse et caractérise les cantons-ville.

⁶ Pour les chiffres les plus récents, voir les indicateurs du décrochage du SRED: <https://www.ge.ch/document/indicateur-1-interruptions-formation-entre-deux-rentrees-scolaires-consecutives-decrochages-intra-interannuels>

⁷ Depuis la mise en place de FO18, on ne compte quasiment plus de décrocheurs et décrocheuses de moins de 18 ans à Genève. Le taux de décrochage a globalement diminué mais il s'est en partie reporté après 18 ans. La mesure FO18 s'est notamment traduite par « l'institutionnalisation d'un nouvel espace de préqualification ». Le fait que des jeunes soient inscrit·es à des formations préqualifiantes ne signifie toutefois pas qu'ils et elles y participent effectivement, l'absentéisme dans certaines mesures étant notablement élevé (Cecchini et al., 2023).

aux autres. Entre les exigences élevées de l'insertion professionnelle, les stratégies individuelles des élèves (essayer la meilleure formation possible à leurs yeux) sous la pression parentale et sociétale d'ascension sociale, les pressions normatives, notamment de genre, l'anticipation de potentielles discriminations dans les filières de formation ou sur le marché du travail, les niveaux d'influence du parcours de formation sont nombreux et complexifient grandement la démarche d'orientation, qui n'implique donc pas uniquement la personne et son libre-arbitre (Liechti, 2012). Le réseau social des jeunes (famille, pair·es et professionnel·les des établissements scolaires) peut représenter un soutien, mais aussi, dans certains cas, un obstacle à l'orientation scolaire et professionnelle atypique des jeunes (Guilley et al., 2014, 2018).

Les parcours d'orientation qui mènent à la formation professionnelle, en particulier duale (alternance entre école et entreprise formatrice), sont un exemple très parlant de ces différents niveaux d'influence et illustrent parfaitement les tensions entre les exigences élevées du système de formation et les stratégies individuelles des élèves. À Genève, par exemple, à la sortie du secondaire I, 4% seulement des jeunes entrent en formation professionnelle duale et 14% en formation professionnelle à plein temps (Rastoldo et al., 2023). Néanmoins, en fin de secondaire II, environ 60% des diplômes sont des titres professionnels, dont près de 60% obtenus par voie duale. La formation professionnelle duale est donc rarement un premier choix pour les élèves, mais constitue une voie fréquemment empruntée après des réorientations. En effet, le maintien dans la filière professionnelle duale est fragile : en Suisse, entre 20% et 25% des contrats d'apprentissage sont résiliés avant leur terme (Kriesi et al., 2016), la région lémanique étant surreprésentée dans ce pourcentage (avec un taux dépassant les 35%, voir aussi Deppierraz, et al., 2017). Ces arrêts augmentent fortement le risque de terminer sans une formation certifiante aboutie et précarisent donc les parcours des jeunes.

Quelques recherches ont analysé le rôle que peut jouer le système de genre dans les ruptures d'apprentissage. Les résultats de ces recherches convergent pour montrer que les filles en formation atypique (majoritairement investie par les garçons) sont particulièrement sujettes aux discriminations sexistes (Makarova, 2016 ; Lamamra, 2011, 2016 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Lemarchant, 2007). L'impact du vécu ou de l'anticipation de discriminations homophobes sur les parcours de formation des jeunes non hétéros est, en revanche, insuffisamment documenté. En l'absence de travaux scientifiques portant de manière ciblée sur notre objet de recherche, nous proposons dans ce rapport un état de littérature des travaux qui ont mobilisé le système de genre et l'hétérosexisme comme variables explicatives des orientations professionnelles et des parcours de formation.

2.2. Parcours de formation au prisme du système de genre et du sexisme

En Suisse et ailleurs, plusieurs travaux montrent que le système de genre impacte déjà la genèse du parcours de formation professionnelle, lors de l'élaboration des aspirations professionnelles. Le choix d'une filière de formation majoritairement investie par l'autre sexe demeure un phénomène relativement marginal en Suisse (Grossenbacher, 2006 ; Gianettoni, 2011, Gianettoni & Guilley 2015 ; Hadjar & Aeschlimann, 2015). En effet, le choix d'un métier correspond souvent à une affirmation identitaire signalant la conformité aux normes sociales de genre dominantes dans un contexte donné (i.e. être de "vrais hommes" ou de "vraies femmes") (Vouillot, 2007). De ce fait, la transgression des normes de genre représente un coût identitaire (Marro, 1998, 2003), surtout pour les garçons dans des formations majoritairement féminisées, qui peuvent être perçus comme perdant leur statut de dominants, leur masculinité. Le concept de masculinité hégémonique (Connell & Messerschmidt, 2005) qui désigne une forme de masculinité dominante qui s'appuie sur le double rejet de la féminité et de l'homosexualité, (Falomir-Pichastor & Mugny, 2009), est fort utile pour comprendre ces processus. Il permet notamment de comprendre que certains garçons s'orientent vers des métiers très masculinisés pour affirmer leur masculinité et donc leur conformisme aux normes sociales du système de genre.

Dans nos propres travaux, nous avons pu montrer que les élèves qui adhèrent plus fortement au sexisme et qui ont été socialisé·es dans des familles plus sexistes vont aspirer à des métiers plus typiques du point de vue du genre que les élèves moins sexistes et ayant été socialisé·es dans des familles moins sexistes (Gianettoni & Guilley, 2015, voir aussi Kanji & Hupka-Brunner, 2015). En plus des effets de l'adhésion au sexisme sur les aspirations professionnelles, celles-ci sont également soumises à la manière dont les jeunes se définissent: plus les jeunes se définissent conformément aux traits stéréotypiques du masculin/féminin (Bem, 1974), plus ils et elles aspirent à des métiers typiques du point de vue du genre (Dinella et al., 2014).

Des aspirations professionnelles atypiques en fin de scolarité obligatoire n'aboutissent de loin pas toujours au choix d'une formation professionnelle atypique ou à une insertion professionnelle atypique. Les données suisses TREE (Transition entre l'école et l'emploi) (cohorte PISA 2000, pour un descriptif voir p.ex. Meyer, 2018) montrent que 11.3% des filles aspirent à des métiers masculinisés à 16 ans, mais que seul 6.3% d'entre elles exercent ensuite effectivement un métier atypique à 23 ans. Les garçons sont en revanche peu nombreux à aspirer à des métiers atypiques à 16 ans (5.6%), mais ils sont davantage insérés dans des métiers

féminisés à 23 ans (20.3%, voir Gianettoni et al., 2010). Il importe donc de se questionner autour du rôle que joue la formation professionnelle dans ce processus. À ce sujet, les travaux qualitatifs de Makarova et al. (2016), Lamamra (2011, 2016) et de Lemarchant (2007) offrent des pistes explicatives : les filles en formation atypique sont bien plus souvent victimes de discriminations sexistes, et des décrochages scolaires peuvent en résulter. Les garçons sont, par contre, bien accueillis dans les métiers féminisés, et ils y font aisément carrière (Charrier, 2004 ; Guichard-Claudic, et al., 2008). De plus, il a été montré que les normes de genre sont très saillantes dans les contextes de la formation professionnelle (Lamamra, et al., 2014 ; Makarova et al., 2016). Elles pèsent sur les élèves, même lorsqu'ils et elles sont en situation de formation atypique. Ainsi, les filles sont par exemple plus souvent félicitées pour leur discipline et les garçons pour leurs compétences professionnelles (Flamigni & Pfister-Giauques, 2014).

Certaines filières, notamment les plus masculinisées, font régner des climats normatifs particulièrement hostiles envers les femmes (Crawford & MacLeod, 1990 ; Hall & Sandler, 1982 ; Leaper & Brown, 2014 ; Sandler et al., 1996). Les niveaux d'adhésion aux croyances sexistes et à la masculinité hégémonique y sont particulièrement forts et exercent une pression sans précédent sur celles qui s'engagent dans une formation atypique (Blondé et al., 2022 ; Fernandez et al., 2006 ; Kuchynka et al., 2018). Dans de tels contextes, où les représentations dominantes suggèrent qu'elles n'y sont pas à leur place, les filles se retrouvent vivement affectées : elles rapportent une estime de soi basse, un bien-être diminué et un faible sentiment d'appartenance, ce qui *in fine* fragilise leurs performances et leurs parcours scolaires (Blackwell et al., 2009 ; Casad et al., 2019 ; Cortina et al., 1998 ; Kuchynka et al., 2018 ; Sandler et al., 1996 ; Serex & Townsend, 1999 ; Settles et al., 2006, 2007, 2013). De la sorte, les environnements normatifs sexistes offrent un terreau particulièrement fertile pour que s'exercent plus largement et plus librement des actes de discrimination. Dans la mesure où les croyances sexistes facilitent la justification de la domination masculine et du maintien des hiérarchies de genre, la discrimination peut avoir cours sans être remise en question.

Soulignons que le sexisme ne prend pas uniquement des formes explicitement hostiles envers les femmes. En effet, plusieurs travaux en psychologie sociale (voir notamment Glick et Fiske, 1996, Sarlet et Dardenne, 2012) ont montré que le sexisme peut prendre des formes en apparence bienveillantes, et de ce fait socialement acceptables, alors même qu'il enferme les femmes dans des positions subordonnées et justifie leur domination. Le concept de « sexisme bienveillant » s'articule autour de trois dimensions : le paternalisme (la croyance que les hommes ont le devoir de protéger les femmes et exprimer de la galanterie à leur rencontre), la complémentarité des sexes (la croyance que les femmes sont supérieures aux hommes dans les

dimensions relationnelles) et l'injonction à l'hétérosexualité (la croyance qu'un homme ne peut être heureux que s'il est aimé d'une femme). Cette forme de sexisme est particulièrement préjudiciable et difficile à combattre car elle n'est souvent pas reconnue comme relevant d'un rapport de domination, y compris parfois par les femmes elles-mêmes. Des recherches montrent par ailleurs que cette forme de sexisme diminue les performances des femmes qui y sont confrontées dans la sphère professionnelle, même plus que le sexisme hostile qu'elles peuvent plus facilement reconnaître comme tel et donc condamner (Dardenne et al., 2018).

2.3. Parcours de formation au prisme de l'hétérosexisme et de l'homophobie

En ce qui concerne les jeunes non hétéros, la recherche montre que leurs projets professionnels sont parfois plus difficiles à élaborer, car ils et elles doivent faire face à d'autres priorités, comme les enjeux identitaires et les vécus de discriminations liés à leur sexualité (Fassinger, 1995; Dunkle, 1996; Hetherington, 1991). Concernant plus précisément l'homophobie à l'école, plusieurs recherches menées en Suisse montrent que les élèves y vivent des discriminations homophobes (Eisner & Hässler, 2022 ; Udrișard et al., 2022). Ces jeunes adoptent en conséquence des stratégies de dissimulation de leur orientation sexuelle afin de minimiser leur risque d'être victime de ces discriminations (Frappier et al., 1997 ; Chamberland et al., 2013).

Des travaux, menés en Suisse et au niveau international, mettent en lumière l'anticipation de discriminations homophobes sur le marché du travail et l'effet de cette anticipation sur les aspirations professionnelles des jeunes non hétéros (Chamberland, 2010, 2013 ; Chamberland, et al., 2009; Chung et Harmon, 1994 ; Chung, 2001; Fassinger, 1995; Morrow, 1997; Schneider & Dimito ; 2010, Kosciw et al., 2012).

Bien que les discriminations homophobes soient toujours une réalité en Suisse, à l'école (Dayer, 2010, 2011, 2013; Amiguet, et al., 2017) et sur le marché du travail (Parini & Lloren, 2017), leur influence sur le vécu des jeunes en formation professionnelle n'a été étudiée, à notre connaissance, que dans une pré-enquête que nous avons réalisé en 2017 dans le canton de Genève, auprès de 478 apprenti·es . Les résultats de cette pré-enquête montrent notamment que le degré d'adhésion des élèves aux idéologies sexistes et homophobes est significativement plus important dans les filières masculinisées que dans les filières féminisées ou mixtes. Dans ces mêmes filières, les femmes et les non hétéros rapportent vivre plus de discriminations sexistes et homophobes que dans les autres filières (Blondé et al., 2022 ; Gianettoni, Blondé et al.,

2021). Nous avons aussi montré que les jeunes non hétéros sont surreprésenté·es parmi les élèves qui envisagent d'arrêter leur formation, et cela en raison du vécu plus important de discriminations homophobes (Gianettoni, Blondé et al., 2021; Gianettoni, Guilley et al., 2021). Dans le cadre du présent projet, nous avons souhaité valider ces résultats auprès d'un échantillon plus important de jeunes et suivre ces jeunes durant trois ans de manière à mieux comprendre, au moyen de données quantitatives et qualitatives, les processus qui peuvent mener à l'interruption d'une formation.

2.4. Résumé des objectifs de la recherche

L'état de la littérature montre qu'en Suisse et en Europe quelques recherches en sciences de l'éducation, psychologie et sociologie se sont intéressées à l'analyse des parcours de formation des jeunes et au risque de décrochage en fonction du type de formation typique ou atypique du point de vue du genre. Cependant, peu de travaux ont abordé ces problématiques en s'intéressant à la fois aux effets du sexisme et de l'homophobie. À notre connaissance, aucune étude longitudinale n'a été menée afin de mesurer l'impact du vécu de discriminations sexistes et homophobes dans la poursuite ou la rupture d'une formation professionnelle. La revue de la littérature montre que les contextes de formation, et en particulier la sexuation des filières de formation et le climat normatif peuvent jouer un rôle important dans ce processus. Nous avons par ailleurs montré dans la pré-enquête que les filières masculinisées sont caractérisées par un plus fort degré de sexisme et d'homophobie; les autres filières n'étant toutefois pas exemptes de ces idéologies. Les objectifs de notre projet sont ainsi les suivants :

- 1) Analyser l'impact du vécu de discriminations sexistes ou homophobes sur le maintien ou la rupture de formation professionnelle ;
- 2) Analyser le rôle du contexte normatif de formation des filières (masculinisées, féminisées ou mixtes) sur les vécus de discrimination, sur les expériences de violence, sur la dissimulation de l'orientation sexuelle, et finalement, sur les parcours de formation et les risques de rupture.
- 3) Proposer des recommandations, adressées en premier lieu à l'institution scolaire, qui se doit de mettre en place un environnement refusant explicitement toute discrimination, tout en visibilisant la diversité.

3. Méthodologie

3.1. Échantillon quantitatif

Notre enquête porte spécifiquement sur la formation professionnelle, qui constitue un riche terrain d'enquête, du fait de ses filières particulièrement sexuées, pour analyser l'influence du système de genre (Imdorf et al., 2014). Huit centres de formation professionnelle (CFP) dans le canton de Genève dispensent des apprentissages professionnels : les CFP Arts, CFP Commerce, CFP Construction, CFP Nature et environnement, CFP Santé, CFP Service, hôtellerie, restauration, CFP Social, et le CFP Technique. Nous avons exclu deux de ces CFP de notre échantillon : les CFP Nature et environnement et CFP Service, hôtellerie, restauration. Nous avons cependant mené un prétest du questionnaire (afin d'en vérifier la bonne compréhension) en 2019 auprès d'une trentaine d'élèves du CFP Service, hôtellerie, restauration. Les CFP retenus ont pour caractéristique générale d'être majoritairement fréquentés par des garçons (CFP Technique et CFP Construction), par des filles (CFP Santé, CFP Social) ou d'être mixtes (CFP Commerce et CFP Arts). Dans ces six CFP, notre enquête a porté sur l'ensemble des élèves en voie de formation duale (par opposition aux voies de formation en école à plein temps) de la volée qui a commencé sa formation à la rentrée 2020. Dans les CFP Construction et CFP Technique, nous avons choisi d'interroger l'ensemble des élèves de cette volée scolaire, qu'ils et elles soient en voie duale ou plein temps, principalement afin d'augmenter l'échantillon de filles dans ces filières.

Nos contacts étaient pris et notre questionnaire prêt en mars 2020, afin de démarrer les passations dans les classes au 15 mars 2020. Cependant, c'est justement ce jour-là que les écoles genevoises ont fermé pour plusieurs semaines suite à la pandémie du Covid-19. Le début des passations a donc dû être retardé à la rentrée scolaire suivante, à l'automne 2020. Les trois vagues de l'enquête ont donc démarré respectivement à l'automne 2020, 2021 et 2022.

Le processus s'est déroulé de manière similaire à chaque vague. La structure de ces Centres a déterminé le choix de nos interlocutrices et interlocuteurs : alors que les CFP Technique, Construction et Arts fonctionnent chacun comme une école, le CFP Commerce est constitué de quatre écoles de commerce accueillant des élèves en formation professionnelle duale : le CEC André-Chavanne, le CEC Émilie-Gourd, l'EC Aimée-Stitelmann et l'EC Raymond-Uldry. En revanche, il nous a été possible d'atteindre les élèves du CFP Santé et du

CFP Social au travers d'une seule interlocutrice et d'un seul processus de passation. Des contacts ont donc été pris avec nos huit interlocutrices et interlocuteurs en vue de l'organisation des passations dès la rentrée scolaire de chacune de ces années. Chacun de ces contacts nous a transmis les listes des classes concernées par l'enquête dans son école, comprenant le numéro nBDS⁸ des élèves. Des informations concernant la passation et le lien au questionnaire ont ensuite été transmis aux enseignant·es de culture générale via notre personne de contact, avec pour mission de faire passer le questionnaire à l'ensemble des classes concernées durant une heure de cet enseignement. Malgré quelques difficultés ponctuelles, la quasi-totalité des enseignant·es dans les écoles ont « joué le jeu » et fait passer le questionnaire dans un laps de temps qui s'est étendu de novembre jusqu'à février pour chacune des vagues.

Une fois les passations réalisées dans l'ensemble des classes, au printemps, les listes de numéros nBDS saisis par les élèves ayant répondu au questionnaire ont été comparées avec les listes de classes afin d'identifier les numéros nBDS des élèves qui n'avaient pas encore répondu au questionnaire. Une liste de ces élèves non-répondant·es a été établie, avec leur adresse email institutionnelle, et un email leur a été adressé pour leur proposer de répondre à l'enquête. Un rappel a encore été adressé quelques semaines plus tard à celles et ceux qui n'avaient pas répondu à cette sollicitation.

3.2. Échantillon qualitatif

Au cours de l'automne 2020, cinq entretiens ont été menés avec des professionnel·les de la formation professionnelle à Genève (enseignant·es, doyen·nes, directrices et directeurs dans les écoles participantes, contacté·es durant la mise en place de l'enquête). Le canevas d'entretien prévoyait les thèmes suivants : fonction et contact avec les élèves, pertinence d'aborder les inégalités de genre et l'homophobie à l'école, attitudes vis-à-vis de ces enjeux, politiques d'établissement en ce qui concerne les questions de genre et homophobie, procédures en cas de discriminations subies par les élèves. Spontanément, la totalité des professionnel·les ont également mentionné des situations liées aux transitions de genre.

Dans le premier questionnaire, il a été proposé aux jeunes de participer à un entretien qualitatif sur les thématiques abordées dans le questionnaire en donnant leur adresse email afin

⁸ La base de données scolaires normalisée (nBDS) répertorie un ensemble de données administratives rendant compte de l'organisation du système scolaire genevois afin de permettre la planification, l'organisation et l'analyse du système éducatif genevois. Les informations recensées dans la nBDS depuis plus de 30 ans ont trait à l'élève (âge, sexe, langue parlée à la maison, adresse, personnes de référence, etc.) et à son parcours de formation (ensemble des situations scolaires – classe, filières, année de scolarité –, mesures de soutien, titre obtenu, etc.).

d'être contacté·es par l'équipe. Malgré quelques refus et non-réponses, 29 élèves ont finalement participé à des entretiens, qui ont été menés entre les mois de mars et d'août 2021, alors que ces jeunes étaient en fin de première année d'apprentissage ou venaient de la terminer. En conséquence des restrictions sanitaires, les entretiens ont été menés sur Zoom par quatre membres de l'équipe.

Dans le deuxième questionnaire, un entretien a été à nouveau proposé, mais cette fois-ci seulement aux élèves ayant fait état d'un parcours scolaire non-linéaire, marqué notamment par des ruptures de formation. Par ailleurs, l'ensemble des élèves sorti·es de l'échantillon après la première vague, mais dont l'adresse postale se trouve dans la nBDS, ont été contacté·es par courrier postal. De cet échantillon d'élèves caractérisé·es par des parcours non linéaires, seules dix personnes ont finalement participé à un entretien, qui s'est à nouveau déroulé sur Zoom, entre avril et juillet 2022. Trois de ces personnes avaient déjà participé aux entretiens de la première vague.

Les entretiens avec les élèves ont duré environ une heure et ont porté sur les thèmes suivants : parcours scolaire antérieur et projet professionnel, influence du réseau sur le projet professionnel, expérience de la formation en cours, attitudes face à l'égalité de genre et aux droits des personnes non hétéros, témoignages de discrimination sexiste et/ou homophobe (expérience personnelle ou rapportée). Les entretiens de la deuxième vague intégraient des questions spécifiques au changement de formation et aux raisons qui le sous-tendent, ainsi qu'aux circonstances engendrées par le décrochage scolaire éventuel.

3.3. Participant·es

Le questionnaire a été soumis à une population d'environ 1600 élèves à chaque vague. Il était quasi-identique pour les trois vagues. La proportion des élèves qui y a répondu varie selon les vagues et les écoles. Lors de la première vague, entre 73% et 88% des élèves y ont répondu selon les écoles, avec un taux moyen de réponses de 82%. La deuxième vague a connu un succès moins important, puisque ce sont entre 58% et 84% des élèves qui y ont répondu, avec une moyenne de 70% sur toutes les écoles. La troisième vague a confirmé cette tendance de participation à la baisse, car c'est cette fois-ci entre 34% et 86% des élèves selon les écoles qui ont participé, avec une moyenne générale à 61%. Les écarts de participation entre les écoles sont donc importants, et les taux pour chaque école baissent dans la plupart des cas entre chaque vague.

L'échantillon d'élèves interrogé·es a sensiblement changé entre les trois vagues, puisqu'on trouve pour chaque vague, en particulier la première, un nombre important d'élèves ($N = 365$) qui ne participent pas aux autres vagues. On constate également que la non-participation aux trois vagues s'explique en partie par des parcours scolaires non linéaires (seul·es 1007 élèves sont présent·es sur les listes de classes des trois vagues) et en partie par la non-participation à l'une ou l'autre vague de personnes présentes sur les listes de classes (seul·es 496 de ces 1007 élèves ont effectivement répondu au questionnaire à trois reprises), ce qui nous amène à un taux de participation au travers des trois vagues de 49% (cf. Tableau 1 en annexe).

Ces éléments sont particulièrement importants à retenir pour la compréhension des résultats présentés ultérieurement. Les résultats à chaque vague d'enquête ne portent donc pas strictement sur la même population d'élèves, du fait des nombreux abandons ou réorientations et des nouveaux entrants à chaque vague d'enquête. Ces mouvements complexifient l'interprétation des résultats, notamment en lien avec l'évolution des discriminations et des expériences de violence au fil des années. Les analyses descriptives présentées dans ce rapport ne permettront pas de statuer sur la cause de cette évolution. Traduit-elle un effet de socialisation et /ou de sélection? Toutefois, les données issues des entretiens apporteront des pistes intéressantes de compréhension.

3.4. Composition de l'échantillon

Notre échantillon est majoritairement composé d'hommes, ils représentent en effet près des deux tiers des apprenti·es interrogé·es. Ils sont largement surreprésentés dans les filières dites masculinisées, puisqu'ils composent environ 90% de ces filières dans les trois vagues d'enquête. Ils sont en revanche sous-représentés dans les filières dites féminisées, dans lesquelles les femmes constituent la majorité des apprenti·es (environ 70% dans chaque vague). Au sein des filières mixtes, la représentation des sexes est plus équilibrée, bien qu'on y relève une légère sur-représentation des femmes, qui composent dans chaque vague d'enquête environ 54% des élèves issu·es des filières mixtes (cf. Tableau 2 en annexe). Si l'on compare les chiffres rapportés pour les trois vagues d'enquête concernant notre échantillon, on constate qu'ils sont stables, mais aussi qu'ils concordent avec les données du canton de Genève concernant la répartition des sexes dans les différentes filières de formation professionnelle (Hrizi et al., 2020). À la première vague d'enquête, les apprenti·es étaient âgé·es en moyenne de 18 ans, une majorité (97%) étant âgé·es de 14 à 26 ans.

Concernant l'orientation sexuelle des élèves, on constate que les non hétéros représentent un taux stable d'environ 23% durant les trois vagues d'enquête. On observe cependant quelques différences selon les filières : la part que représente les élèves non hétéros par rapport à l'ensemble des élèves est toujours supérieure dans les filières féminisées comparativement aux filières mixtes ou masculinisées. Ils et elles représentent plus de 30% des élèves étudiant dans des filières féminisées en vague 2 (cf. Tableau 3 en annexe).

Le Tableau 1 ci-dessous reporte le nombre d'élèves ayant participé aux différentes vagues de l'enquête et ayant répondu à la question relative à l'orientation sexuelle (voir chapitre 3.6).

Tableau 1. Nombre d'élèves ayant participé aux différentes vagues de l'enquête, en fonction de leur sexe (tel qu'il figure sur les papiers d'identité) et de leur orientation sexuelle

	Femmes non hétéros	Femmes hétéros	Hommes non hétéros	Hommes hétéros
Vague 1	92	317	98	613
Vague 2	68	233	91	510
Vague 3	47	211	63	399

3.5. Utilisation de la base de données nBDS

La base de données construite grâce aux réponses obtenues au questionnaire distribué aux élèves a été complétée par d'autres variables extraites de la base de données scolaire genevoise. Ces données sont celles de l'État de Genève, elles représentent un grand nombre d'informations sociodémographiques sur l'ensemble des élèves étudiant actuellement dans le Canton de Genève et ces données sont régulièrement mises à jour.

La fusion de nos variables avec celles issues de cette base de données a été réalisée grâce au numéro nBDS qui est attribué à chaque élève dès lors qu'il ou elle commence à étudier dans le canton de Genève. Ce numéro nous a ainsi permis de mettre en lien les données officielles de l'État avec les nôtres, afin de rectifier nos données ou de les compléter.

Il y a deux cas dans lesquels cette base de données a été exploitée pour compléter la nôtre : en ajoutant de nouvelles variables sociodémographiques que nous n'avions pas, et pour compléter et corriger nos propres données. Plusieurs variables de la nBDS ont ainsi été ajoutées à notre base de données : la première langue dans laquelle s'est exprimé·e l'élève, la date de

première arrivée à Genève, la catégorie socio-professionnelle des parents et celle de l'élève, le temps de travail du père et celui de la mère⁹.

D'autres variables sociodémographiques de la nBDS ont également été utilisées pour vérifier, compléter ou corriger nos propres données afin d'assurer leur fiabilité : le sexe, l'âge, la nationalité et la filière suivie par l'élève.

3.6. Variables sociodémographiques

Le sexe

On entend ici par *sexe* celui qui est indiqué sur les documents d'identité de l'élève et non celui auquel il ou elle peut s'identifier¹⁰, c'est pourquoi il n'y a que deux dimensions : homme ou femme. Nous parlons ici donc en termes de sexe et non d'identité de genre.

La nationalité

Trois catégories différentes sont possibles pour cette variable : Suisse, non Suisse et binational·e. Les données manquantes ont été complétées par celles de la base de données nBDS.

L'orientation sexuelle¹¹

Grâce aux données récoltées, nous avons créé la variable de l'orientation sexuelle sur la base des réponses à la question « Quelle est votre orientation sexuelle ? Êtes-vous attiré·e... : exclusivement par les hommes, exclusivement par les femmes, surtout par les hommes, surtout par les femmes, par les hommes et par les femmes, ni par les hommes ni par les femmes ». En croisant ces réponses avec le sexe des répondant·es (indiqué sur leur document d'identité), nous avons créé une variable binaire qui oppose les jeunes exclusivement hétéros aux non hétéros (homosexuel·les, lesbiennes, bisexuel·les...) ¹².

⁹ Nous ne décrivons pas dans le détail ces variables ici puisque celles-ci ne seront pas utilisées dans le présent rapport.

¹⁰ Le genre/sexe auquel s'identifie un individu peut varier de l'indicateur F/M présent sur ses documents d'identité, qui est généralement celui qui lui a été assigné à la naissance selon ses caractéristiques biologiques externes.

¹¹ La question de l'orientation affective n'était pas présente dans les questionnaires.

¹² Pour une procédure comparable en Suisse, voir Lucia et al., 2017. Nous avons cependant posé une seule question, contrairement à Lucia et al. (2017) qui ont également demandé aux personnes comment elles s'identifiaient. À noter également que notre variable est tributaire de la variable de sexe, qui est elle-même limitée au sexe indiqué sur les papiers d'identité. En outre, nous rappelons ici que nous catégorisons arbitrairement les individus comme hétéros ou non hétéros selon leurs réponses à un moment donné, et que ces catégorisations sont susceptibles de changer tout au long de la vie.

La filière suivie

Cette variable divisée en trois dimensions nous permet de savoir si les apprenti·es étudient dans une filière féminisée, masculinisée ou mixte. Pour construire cette variable, il a été demandé aux élèves d'indiquer la formation qu'ils et elles effectuent. Les personnes étudiant dans les filières appartenant aux catégories construction ou technique ont été catégorisées comme poursuivant leur formation dans une filière masculinisée, celles en santé/social comme étudiant dans une filière féminisée et celles étudiant dans une filière commerciale ou artistique comme étudiant dans une filière mixte. On définit une filière comme masculinisée à partir du moment où la représentation d'hommes est égale ou supérieure à 70%, comme féminisée lorsque les femmes représentent 70% ou plus des élèves et enfin on considère comme mixtes les filières dans lesquelles on trouve toute autre répartition entre les sexes.

3.7. Variables dépendantes

Notre questionnaire inclut de nombreuses variables dépendantes, qui recouvrent les quatre catégories suivantes : 1) les expériences de discrimination vécues en relation avec son sexe ou son orientation sexuelle (i.e., la discrimination perçue, la discrimination anticipée, les expériences de violence et la dissimulation de l'orientation sexuelle), 2) l'adhésion aux normes hétérosexistes (i.e., la masculinité hégémonique, le sexisme et l'homophobie), 3) les perceptions du climat normatif et 4) l'engagement dans sa formation (i.e., l'engagement scolaire et l'intention d'arrêter la formation en cours ou se réorienter). Dans un souci de clarté et de concision, nous ne décrirons pas en détail ces variables ici, mais nous mettons à disposition dans les annexes un document (que nous avons appelé 'codebook') rassemblant les informations complètes sur chacune des mesures utilisées (e.g., nom des mesures, références scientifiques, dimensions, nombre et exemples d'items) (cf. Tableau 4 en annexe).

Nous avons créé des scores composés¹³ pour toutes les variables mesurées à l'aide de plusieurs questions (sexisme, homophobie, masculinité hégémonique, vécu de discriminations etc.). Les alphas de Cronbach pour toutes nos mesures, et ce dans les trois vagues de l'enquête, sont supérieurs à .80, ce qui signifie que leur fiabilité est bonne.

¹³ Les scores composés correspondent à la moyenne des réponses aux différentes questions composant le score, calculée pour chaque élève ayant participé à l'enquête.

4. Climat normatif dans les filières de formation

Points saillants du chapitre

Dans quelle mesure le climat normatif plus ou moins sexiste et homophobe des différentes filières de formation joue-t-il un rôle sur le vécu et les parcours de formation des jeunes scolarisé·es dans ces filières ? Pour répondre à ce questionnement qui constitue le fil rouge de la recherche, ce premier chapitre de résultats a pour objectif de décrire le climat normatif des différentes filières de formation au moyen de données qualitatives et quantitatives issues d'une population représentative d'apprenti·es genevois·es.

Les résultats montrent que :

1. L'adhésion des élèves au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique est plus prononcée dans les filières masculinisées bien que ces idéologies ne soient pas absentes des autres filières de formation.
2. Une multitude de postures sont adoptées par les jeunes vis-à-vis des personnes non hétéros ou non conformes au système de genre, allant d'un soutien proactif à des postures de remise en cause de certains droits.
3. Les élèves relèvent deux points particulièrement problématiques : une trop grande tolérance d'une partie du corps enseignant vis-à-vis des comportements ou discours sexistes et / ou homophobes des élèves, voire même la transmission de ces mêmes codes ; l'existence d'effet de groupe entre élèves qui nourrissent les codes sexistes et / ou homophobes, pouvant mener à plus de discriminations envers les personnes qui ne se conforment pas au système de genre.

Plus les jeunes se définissent de manière conforme aux normes sociales de genre, plus ils et elles portent un intérêt à des métiers typiques du point de vue du genre (Dinella, et al., 2014); plus ils et elles adhèrent aux normes de genre, plus ils et elles souhaitent exercer des métiers typiques du point de vue du genre (Gianettoni & Guilley, 2015, Kanji & Hupka-Brunner, 2015). Ces quelques résultats de recherche aident à comprendre pourquoi certaines filières de formation restent fortement sexuées ; ils laissent entendre aussi que ces filières sexuées constituent des contextes – des climats normatifs – imprégnés des mêmes idéologies, en l'occurrence ici sexistes¹⁴. Celles et ceux qui, au contraire, s'écartent de ces injonctions, peuvent être vues comme transgressant les normes de genre et être davantage la cible de discriminations, comme c'est le cas des filles en formation atypique qui sont particulièrement victimes de discriminations sexistes (Makarova, 2016 ; Lamamra, 2011, 2016 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Lemarchant, 2007).

Un des questionnements principaux de notre recherche est de savoir dans quelle mesure le climat plus ou moins sexiste et homophobe des différentes filières de formation impacte les vécus et parcours des jeunes. Ce chapitre a donc pour objectif de décrire le climat normatif des différentes filières de formation. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le positionnement des jeunes sur les échelles de sexisme, d'homophobie et de masculinité hégémonique qui leur ont été soumises (cf. partie méthode). Ces mesures d'adhésions individuelles définissent le climat normatif dans les différentes filières de formation (Blondé et al., 2022).

4.1. Adhésion des élèves au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique en fonction des filières et des vagues de l'enquête

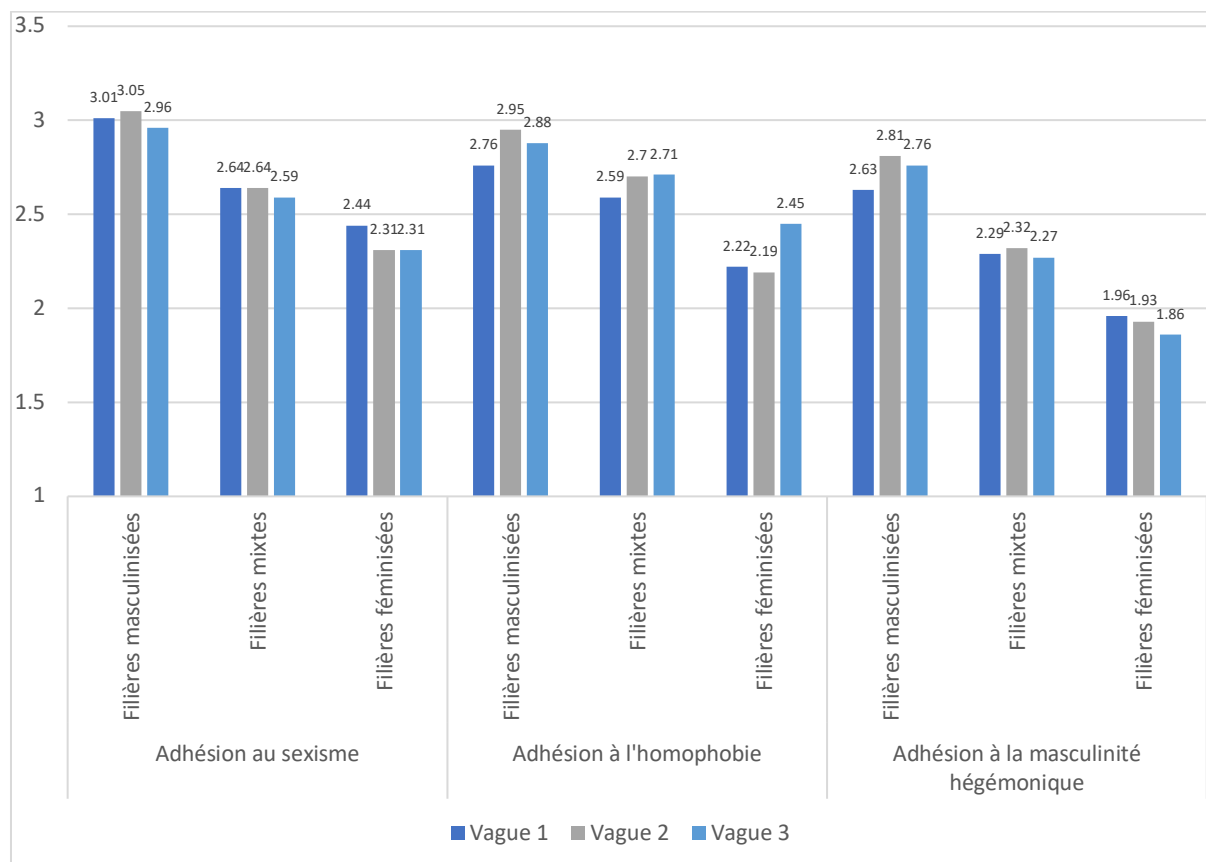
L'adhésion des élèves au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique est plus élevée dans les filières masculinisées (construction et technique) que dans les filières mixtes (art et commerce) et les filières féminisées (santé et social)¹⁵. Dans ces dernières, l'adhésion à ces idéologies hiérarchisantes est la moins forte. Ces résultats sont comparables en vague 1, vague 2 et vague 3, comme nous pouvons l'observer sur la figure 1. L'adhésion à ces idéologies hiérarchisantes a tendance à se renforcer avec le temps, notamment en ce qui concerne l'homophobie. Sur la base de ce constat, nous pouvons supposer qu'il s'agit d'un effet

¹⁴ Les analyses présentées dans ce chapitre vont illustrer que parmi les contextes fortement sexués, ce sont les contextes masculinisés qui sont les plus empreints d'idéologies sexistes et homophobes comparés aux autres contextes.

¹⁵ En cohérence avec le système hétérosexiste, ces trois variables sont fortement corrélées entre elles.

de socialisation, aboutissant à l'intégration des normes propres à un contexte donné, qui pousse les élèves à y adhérer (cf. Tableau 5 en annexe concernant le détail des effectifs, des moyennes et des écarts-types).

Figure 1. Adhésion des élèves au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique selon la filière suivie et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus l'adhésion au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique est élevée (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Les extraits d'entretien ci-après illustrent bien le climat homophobe au sein d'une école masculinisée et l'intérêt de mesurer le climat selon des critères d'adhésion à l'homophobie :

L'homophobie, on n'en parle même pas, à mon avis les personnes qui sont homos dans cette école, ils risquent vraiment gros, enfin moi je pense c'est même dangereux enfin vraiment les discours homophobes, soit les élèves disent rien, soit y'en a qui assument et revendiquent leur homophobie [...]. Je le vis pas moi, mais de ce que j'observe, je pense que pour une personne homosexuelle dans cette école, un mec en l'occurrence, il

risque la mort sociale quoi, et de se faire tabasser à la sortie de l'école et tout, enfin c'est vraiment une grosse catastrophe.

Mais ouais c'est sûr que c'est un peu les premiers à être discriminés je pense [les homosexuels]. On va dire que j'ai énormément d'amis qui sont très très homophobes, j'en connais plein. Mais sinon moi je suis pas réellement homophobe j'ai juste... voilà j'ai pas non plus envie d'être avec eux quoi [les homosexuels]. J'ai pas forcément envie de leur parler ou quoi... Je me vois pas trainer avec eux ni rien... je trouve ça directement bizarre un peu je sais pas.

L'extrait suivant illustre un possible effet de socialisation. L'appartenance à un groupe de pair·es oblige à adopter les codes (langage, comportement) du groupe sous peine d'en être exclu·e (Durif-Varembont & Weber, 2014). Ces effets de socialisation pourraient être facilités par d'autres actrices et acteurs scolaires comme le corps enseignant ou la direction d'établissement, notamment par le manque d'intervention de certain·es d'entre eux face à des comportements homophobes (Guilley et al., soumis).

Ouais après moi je suis pas... enfin je discrimine pas mais c'est vrai que malheureusement j'avais tendance à suivre mes amis au collège. Y'avait un homo justement, il trainait qu'avec des filles, mais du coup c'était un garçon alors il restait dans nos vestiaires et tout, mais genre on lui parlait jamais. On parlait un petit peu mal de lui, mais après moi je m'en fichais un peu, c'était juste pour les suivre un peu. Mais après en réalité j'avais rien contre lui.

L'une de nos interviewées en formation masculinisée a déjà beaucoup de recul sur ces questions, qu'elle explique notamment par son âge et son parcours antérieur. Elle évoque également des valeurs féministes, et ne craint pas de confronter ses enseignant·es et la Direction de son école professionnelle. De ce fait, l'entretien prend une tournure particulière, et la chercheuse évoque notamment cette hypothèse de l'entre-soi masculin comme nourrissant le sexisme et l'homophobie. Elle nous confirme alors avoir une impression similaire, et évoque le rôle des pairs dans le processus de socialisation mais aussi celui des enseignants :

Mais en fait les enseignants ils ont les mêmes codes et en fait ils transmettent ces codes-là, c'est sûr ! En tout cas je pourrais pas dire c'est que ça, du tout, mais je suis vraiment certaine que ça participe beaucoup. La socialisation en tout cas ouais. C'est genre, comment ça se construit un groupe de mecs. En fait il faut prouver sa virilité, et faut prouver aussi que t'es pas pédé, parce que en fait si t'es pas viril, t'es pédé, et en fait du coup je pense que tu le sois ou pas, en fait tu vas participer à ce langage-là, tu vas utiliser les mêmes insultes, tu vas adopter les codes.

Jusqu'ici nous mesurons le climat uniquement à partir des attitudes des élèves. Or, comme illustré par ce dernier extrait, d'autres actrices et acteurs de l'école sont évidemment susceptibles d'influencer ce climat. Il s'agit notamment du corps enseignant, mais également au niveau plus institutionnel, des directions, avec la mise en place, ou non, d'interventions préventives, de formations, de règlements, etc., en lien avec ces problématiques.

4.2. Adhésion du corps enseignant aux normes de genre

Au niveau du climat, les données qualitatives permettent d'illustrer, mais aussi de nuancer les mesures d'adhésion au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique. Par exemple, les discours d'élèves permettent de mettre en lumière que le corps enseignant (absent des données quantitatives) peut aussi jouer un rôle sur le climat plus ou moins sexiste/homophobe qu'on retrouve dans les différentes filières de formation.

Dans les filières masculinisées, l'adhésion au sexisme de certains enseignants (des hommes en l'occurrence), se manifeste de plusieurs manières. Un étudiant a notamment relevé des comportements que nous pourrions qualifier de sexisme bienveillant (dimension paternaliste) tel que défini dans l'introduction de ce rapport:

C'est vrai que j'avais un prof qui, la plupart des profs, j'ai l'impression ils donnent plus...pas d'avantages mais, ouais, d'avantages aux femmes. Enfin ils les aident un peu plus que les hommes [...] et puis la fille qui est juste derrière moi venait et disait : « ah mais j'ai pas compris comment faire », il disait « ah mais regarde on fait comme ça » et du coup il lui passait les pièces par exemple ou il travaillait un peu à sa place et là j'ai un peu senti ce truc de... bah il aide plus les femmes que les hommes.

Dans une autre école, une étudiante raconte avoir été l'objet d'une remarque sexualisante, relevant d'une forme hostile de sexisme, devant toute sa classe, alors qu'elle levait la main pour poser une question :

[Ce prof] s'est adressé à son collègue, donc j'étais l'objet de la discussion [...] Il lui dit « ouh là là, comment elle se dandine, elle se trémousse devant vous à mon avis c'est pas des conseils dont elle a besoin, on dit toujours le harcèlement ça va dans un sens mais là je me méfierais. »

Dans la même école, un jeune répète à plusieurs reprises être très surpris de la familiarité de certains membres du corps enseignant avec les élèves, et de leurs remarques à caractère sexuel. Arrivé en Suisse à 14 ans, il nous offre un regard décentré sur le climat de son établissement, en questionnant son ancrage culturel. Selon lui, le faible pourcentage de filles justifie/explique également les attitudes de ces professionnels :

Je sais pas si c'est en Suisse ou dans cette école, mais moi je sens une mentalité très ouverte par rapport à la sexualité. Parce que je vois que les profs ils font des commentaires sur la sexualité, comme ça, et puis moi ça me choque un peu parce que dans mon pays ça m'est jamais arrivé [...] y'a pas beaucoup de filles, je pense qu'on est environ 250 garçons pour 10 filles. Et puis je pense que à cause de ça les profs ils se retiennent pas à faire des blagues. [...] après il m'a dit, le prof, comme ça il me dit « pourquoi ? Tu veux les baiser ou pas ? » voyez il m'a sorti ce commentaire, ça m'a fait rire mais en même temps ça m'a choqué parce que normalement les profs sont pas censés faire des blagues comme ça avec des élèves. [...] Oui c'est la majorité, la grande majorité vraiment, je dirais 90% des profs, ils font souvent des commentaires comme ça. Pour moi, c'est chouette parce que ça me fait rire mais en même temps ça me choque un peu qu'il sort des commentaires comme ça sans contexte.

Finalement, et pour nuancer, rappelons que le climat, ici homophobe dans l'extrait suivant, n'épargne pas les filières féminisées. Une jeune femme non hétéro nous explique que jamais elle n'aurait osé faire un coming-out dans son ancienne école professionnelle :

Ouais parce que quand on devait répondre au questionnaire [de la présente enquête] en classe, j'entendais des messes basses mais tellement débiles, que je me suis dit non c'est pas possible de réfléchir comme ça. Et surtout que y'avait une femme, elle devait faire un exposé. Elle a décidé d'exposer la pédophilie... et vraiment sans aucun rapport, elle a dit « oui moi je pense que parfois les pédophiles c'est des homosexuels ». Et j'étais choquée, je me dis « comment tu peux penser comme ça ? » « Oui parce que si un pédophile s'en prend à un garçon c'est parce que forcément il est attiré par les garçons alors il est homosexuel » j'étais choquée [...] je ne sais pas, les profs ils ne disent jamais rien.

D'après son discours, on peut supposer que les professionnel·les adoptent parfois des postures plutôt passives face aux propos discriminants. Indépendamment de leurs propres adhésion aux normes hétérosexistes, le fait de ne pas intervenir participe au maintien d'un climat discriminatoire. L'extrait suivant montre par exemple comment est minimisée l'importance du climat homophobe (l'apprentie n'aurait qu'à ignorer celles et ceux qui la tourmentent) dans un contexte professionnel. Le responsable de l'élève lui fait alors porter la responsabilité de sa baisse de motivation, et la sanctionne sans entrevoir que cette baisse de motivation est la conséquence des moqueries à connotation homophobe qu'elle reçoit régulièrement :

Et quand j'en ai parlé à mon responsable, il dit : « Oui, mais ce n'est pas forcément de la méchanceté, ne prenez pas ça à cœur. » [...] Au final, j'ai eu trois avertissements, en fait. Parce qu'ils sentaient que j'étais moins motivée. Mais tout simplement c'est normal. Quand on me lance des piques chaque jour, il n'y a plus de motivation.

Rappelons que même le fait d'exprimer une certaine ouverture ou un respect de la diversité ne garantit pas une attitude favorisant un climat moins discriminatoire, et c'est le point que nous allons développer maintenant.

4.3. Typologie des postures

Bien que les échelles d'adhésion aux normes nous renseignent en partie sur l'attitude des individus, nous allons explorer plus qualitativement les effets des normes hétérosexistes sur les postures. Pour cela, nous allons nous baser sur des analyses réalisées dans le cadre d'un

mémoire mobilisant nos données et portant sur le sujet des transidentités. De ce fait, nous nous concentrerons sur les attitudes exprimées vis-à-vis des sexualités non hétéros et des identités non cisgenres¹⁶. Nous justifions cela par le fait que ce sont deux formes de subversions aux normes hétérosexistes, et que les personnes non hétéros et/ou non cisgenres remettent en cause l'interdépendance sexe-genre-sexualité, prétendument naturelle. Rappelons que la vision biologisante du genre comme découlant directement du sexe assigné à la naissance s'inscrit historiquement dans nos sociétés occidentales dans le courant du XIXème siècle, avec l'avènement des sciences et de la médecine. Plus ou moins au même moment, l'homosexualité est conceptualisée comme une anomalie, une inversion des rôles et de la complémentarité *naturelle* entre hommes et femmes (Parini et al., 2012). Nous pouvons alors considérer qu'homophobie et transphobie « sont deux formes particulières du sexisme, maintenant la correspondance sexe/genre et la complémentarité du féminin/masculin » (Coll-Planas & Missé, 2012, p.62).

Au niveau des entretiens, il était demandé aux jeunes leur avis sur les différences des droits entre couples hétéros et non hétéros, notamment en lien avec le mariage et les enfants, la question posée étant la suivante : « Aujourd'hui en Suisse, les personnes homosexuelles ne disposent pas d'un droit à se marier et à avoir des enfants qui soit égal à celui des personnes hétérosexuelles. Que pensez-vous de cela ? » Grâce à la semi-directivité, de nombreuses opinions ont été exprimées, et elles sont loin d'être facilement évaluées sur une échelle d'homophobie. De plus, plusieurs personnes ont des discours qui peuvent paraître contradictoires. Nous avons donc tenté de les catégoriser en trois postures, que l'on retrouve dans la figure 2 ci-dessous.

¹⁶ Une personne non cisgenre ne s'identifie pas, ou pas entièrement, à son sexe assigné à la naissance.

Figure 2. Postures vis-à-vis des personnes non hétéro et/ou non cisgenre ¹⁷

Soutien proactif Implication personnelle et/ou forte conscience des inégalités 9 personnes	<i>J'essaye de me battre contre ces gens qui discriminent</i> <i>J'ai de la peine à accepter cette différence, cette inégalité en fait</i> <i>Je leur explique [la pansexualité] y'a pas de soucis</i> <i>J'ai réfléchi longtemps, ça m'a beaucoup traversé l'esprit</i>
Humanisme Soutien passif basé sur des valeurs personnelles / individualistes 8 personnes	<i>On est tous des humains</i> <i>Chacun fait ce qu'il veut, si quelqu'un veut aimer un homme</i> <i>Je pense qu'on est tous égaux</i> <i>Je me sens pas concernée en fait, même si pour ma part je trouve ça injuste</i>
Acceptation partielle Réticences sélectives, principalement sur la parentalité 5 personnes	<i>J'ai déjà du mal avec les gays mais alors là je vais pas vous mentir, les transsexuels¹⁸.... Pour moi t'es un garçon t'es un garçon</i> <i>[C'est] surtout se mettre soi-même en avant sous prétexte de faire partie d'une minorité</i> <i>Après pour ce qui est de la question des enfants, j'ai peut-être un peu plus de mal</i>

Dans la première catégorie, soit la posture pro-active, le point commun important des personnes interviewées est une forte conscience des inégalités, qui semble découler non pas

¹⁷ Les analyses se basent sur un corpus de 22 entretiens (10 femmes) menés entre mars et août 2021. Le mémoire de Foretay (2022) portant sur les transidentités, une partie des entretiens a été exclu car cette thématique n'avait pas du tout été abordée.

¹⁸ Même si elle est encore utilisée et revendiquée par certaines personnes trans, la notion de transsexualité tend à disparaître au profit du terme transgenre ou trans, d'une part car cette terminologie impliquerait un lien direct entre genre et sexe, et d'autre part car le risque d'amalgame avec l'orientation sexuelle est élevé. Historiquement, le terme est également fortement lié à une vision pathologisante de la transidentité, alors perçue et reconnue comme une maladie mentale (Foretay, 2022).

exclusivement de leur vécu, mais également de leurs expériences en tant que témoin de discriminations. La presque totalité des élèves de cette catégorie exprime avoir un·e ou plusieurs proches concerné·es (parfois en plus de l'être soi-même), et font mention de discriminations vécues ou dont ils et elles ont été témoin (voir Foretay, 2022 pour plus de détails), p.ex. :

J'ai des amies qui sont lesbiennes et le jour où ses parents l'ont appris, ça a été le désastre chez eux.

La catégorie « humanisme » permet de mettre en lumière des postures qu'on peut difficilement qualifier d'homophobes/transphobes, car les personnes expriment un soutien, un respect, mais qui pour autant ne sont pas totalement acceptantes, et surtout qui ne remettent pas vraiment en question les inégalités existantes. Trois personnes affirment par exemple ne pas se sentir concernées :

Je n'ai pas forcément beaucoup d'avis, pour moi j'aimerais que tout le monde soit semblable.

Cette catégorie se compose globalement de personnes peu conscientes des inégalités, ou qui minimisent les luttes :

Elles n'ont pas le droit de se marier ? Ça je savais pas.

On retrouve aussi des formes de méconnaissance, comme le fait de considérer qu'être non hétéro relève du choix, de la volonté, et prôner dès lors la liberté individuelle :

Ils ont le droit de faire ce qu'ils veulent, c'est juste ça. Et s'ils veulent rester toute leur vie comme ça, ils sont libres.

Nous retrouvons aussi une personne qui évoque l'injonction à la discrétion, ainsi qu'une autre qui traite l'homophobie telle une caractéristique individuelle acceptable :

Du moment où t'aimes la personne et que tu vas pas faire chier les gens avec ce que tu fais.

Après chacun est comme il est, hein, mais c'est juste que les personnes homophobes devraient juste éviter de le dire... ce n'est pas éviter de le dire, mais éviter de s'en vanter.

S'il n'est pas impossible qu'il s'agisse d'un lapsus entre homophobes et homosexuel·les, pour autant le propos reste classé dans cette catégorie.

Dans le dernier groupe, on retrouve trois hommes et deux femmes, présumé·es/confirmé·es hétéros. L'acceptation est jugée partielle car chaque personne questionne au minimum un droit. Une femme évoque qu'il faut *garder la figure maternelle* et une autre qu'elle a du mal avec l'homoparentalité, en mentionnant aussi des rôles sexués distincts.

Au niveau des hommes, l'un d'eux se situe entre deux postures. En effet, il explicite qu'il n'a *rien contre les personnes homosexuelles*, qui devraient pouvoir se marier car *ils dérangent personne*, mais il a plus de mal au niveau du droit à la parentalité. En fait, il justifie cela en disant qu'il craindrait que l'enfant d'une famille homoparentale subisse des jugements à l'école qui impacteraient sa santé mentale :

Je vais vraiment dans l'extrême dans ce que je vais dire mais on pourrait arriver à un malaise qui pousserait peut-être à des tendances suicidaires ou autre chose.

Ce qui est vraiment flagrant, c'est qu'à aucun moment il ne remet en question les mentalités/la société, ni n'évoque la possibilité de lutter contre les discriminations par exemple. Indirectement, ce témoignage démontre d'une vision de l'école comme inapte à lutter contre le harcèlement homophobe.

Un deuxième interviewé est, quant à lui, très paradoxal. On constate tout d'abord qu'il a intégré le modèle des libertés individuelles :

Moi je suis neutre et chacun peut faire ce qu'il veut [...] un humain reste un humain.

Mais il émet également de gros doutes sur le droit à la parentalité, doutes basés sur des fausses informations, qu'il semble percevoir comme valables et valides :

S'il a deux figures paternelles peut-être que ça sera plus compliqué pour la suite. Et c'est aussi prouvé que dans les couples homosexuels la violence est plus forte, est plus rabaisante, comment on dit... plus souvent y'a des violences dans les couples homosexuels, que ça soit femme-femme ou homme-homme que dans les couples hétérosexuels.

Le dernier entretien est particulièrement virulent. En effet, il est évoqué que le coming-out devient un effet de mode, qu'aujourd'hui *on change de sexe comme on va acheter du pain*, que les gays ne sont pas des hommes, et le jeune admet sans problème qu'il n'est pas du tout ouvert et qu'il ne bougera pas. La seule chose qui ne le dérange pas trop sont les lesbiennes, même si les raisons sont floues pour lui.

Pour terminer, nous relevons que le point commun à ces cinq personnes est des discours essentialistes autour du genre et des rôles sexués. En effet, tout le monde évoque des différences biologiques, qu'on retrouve très peu dans les autres entretiens. Sont évoquées les différences de force physique, mais aussi la nature plus studieuse des filles, le rôle maternel ou encore les hormones et sautes d'humeur féminines. En outre un jeune parle d'un chromosome qui expliquerait l'homosexualité.

À noter qu'une vision essentialiste du genre n'est pas incompatible avec une posture proactive, ce qui est parfaitement illustré par un étudiant qui se questionne beaucoup, notamment sur les transidentités. Il admet être *complètement perdu sur ce sujet* car on lui a toujours dit qu'il y avait des hommes et des femmes, que c'était *dans les gènes*. Toutefois, il démontre une vraie volonté de respecter les parcours, et essaye de comprendre :

Il faut aussi prendre en compte le changement, et se dire que tout change, que la société avance d'un côté, que les gens se libèrent et que les gens veulent devenir qu'ils veulent vraiment être, et qu'on ne se soumet pas juste à ce qu'on est né. [...] Donc oui, moi je me renseigne, j'essaye de changer ça de ma tête, de me dire : il veut devenir une femme, c'est une femme. Point.

Indépendamment des paroles prônant des formes d'acceptation ou de respect, nous pouvons constater que l'hétérosexisme reste bien présent dans les discours, et qu'il ne suffit pas d'affirmer être non homophobe, ou non sexiste, pour ne pas l'être.

4.4. Discussion et conclusions

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons affirmer que les filières masculinisées sont marquées par des adhésions plus importantes au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique. En outre, ces adhésions ont tendance à augmenter avec les années passées dans la formation. Nous faisons l'hypothèse ici d'un effet de socialisation, auquel le corps enseignant participe parfois, de manière plus ou moins active. Cela peut se manifester par des remarques ouvertement sexistes ou par un refus de reconnaître et d'aborder la question des discriminations sexistes et/ou homophobes en tant que telles. L'explication à ce renforcement des idéologies, notamment l'homophobie, pourrait aussi venir d'un effet de sélection des élèves agissant pendant la formation ; celles et ceux qui ne se plient pas aux injonctions hétérosexistes étant contraint·es d'abandonner leur formation en cours.

Nos résultats montrent que les filières mixtes et féminisées ne sont pas non plus exemptes des adhésions au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique. De plus, une analyse qualitative des discours permet de lever le voile sur des formes plus subtiles d'homophobie, qui relèvent plutôt d'adhésions passives aux normes hétérosexistes, notamment par le biais d'un discours (néo)-libéral qui nie les inégalités existantes (pour moi chacun fait ce qu'il veut).

Toujours d'après notre typologie, le fait d'être confronté·e aux inégalités, en tant que personne concernée ou en ayant un·e proche concerné·e, permet d'adopter une posture plus active dans la lutte contre les discriminations. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les attitudes des professionnel·les seraient elles aussi impactées par ce type d'expériences.

5. Discriminations sexistes et homophobes

Points saillants du chapitre

Dans quelle mesure les élèves de la formation professionnelle sont-ils et elles affecté·es par des discriminations en raison de leur sexe ou de leur orientation sexuelle ? Dans quel contexte s'exercent ces discriminations et par qui sont-elles perpétrées ? Quelle forme prennent-elles ?

Les résultats obtenus démontrent que :

1. Les femmes, en particulier dans les filières masculinisées, anticipent et vivent davantage de discriminations en raison de leur sexe que les hommes. Les discriminations sexistes se manifestent au travers d'un sexisme banalisé qui réaffirme des normes visant à la reproduction des rôles genrés, et au travers du sexisme du corps enseignant. Le regard normatif et contrôlant des hommes prend pour cible le corps des femmes et la manière dont elles le présentent, et cette prise de contrôle symbolique se traduit par du harcèlement sexiste et sexuel. Ces expériences multiples de harcèlement mènent les femmes à ressentir du mal-être dans le cadre de leur formation professionnelle, qui, dans certains cas, peut engendrer un décrochage ou une réorientation.
2. Les élèves non hétéros vivent et anticipent davantage de discriminations en raison de leur orientation sexuelle que les élèves hétéros, les différences paraissant plus marquées dans les filières masculinisées. Les insultes homophobes omniprésentes sont banalisées à l'école et l'effet de groupe mène certains garçons à exprimer des comportements homophobes qui vont peut-être parfois au-delà de leur adhésion à l'homophobie. L'espace de classe peut se retrouver symboliquement dominé par des propos homophobes tenus par certain·es élèves, et le corps enseignant laisse faire. L'hostilité homophobe semble se manifester souvent de manière indirecte, latente ou voilée.

Ce chapitre démontre ainsi l'existence marquée de discriminations sexistes et homophobes au sein de la formation professionnelle genevoise et explore la manière dont elles se manifestent.

***Préambule:** La distinction entre vécu de discriminations sexiste ou homophobes (chapitre 5) et vécu de violences sexistes ou homophobes (chapitre 6) n'est pas toujours évidente à faire, les discriminations sexistes et homophobes pouvant bien entendu être considérées comme des violences (y compris institutionnelles) et vice-versa. Si les questions étaient distinctes au niveau du questionnaire, concernant les données qualitatives, nous avons catégorisé les réponses dans le but d'illustrer au mieux les différentes facettes des discriminations/violences. Par ailleurs, comme explicité dès l'introduction, ce rapport se veut principalement descriptif et nous n'avons pas effectué d'analyses en croisant le sexe et l'orientation sexuelle. Les différences entre les femmes non hétéros et les hommes non hétéros restent à explorer dans de futurs articles.*

Selon les textes légaux, l'école est un lieu où toutes les discriminations doivent être combattues¹⁹. Les recherches sur les discriminations sexistes ou homophobes sont unanimes en pointant leur existence dans le cadre scolaire (voir par ex. Dutrévis et al., 2022 pour le contexte genevois et Eisner & Hässler, 2022 ; Udrisard et al., 2022 pour la Suisse), ces discriminations s'exprimant plus ou moins intensément selon les contextes de formation. Par exemple, les filles en formation atypique sont bien plus souvent victimes de discriminations sexistes, et des décrochages scolaires peuvent en résulter (Makarova et al., 2016, Lamamra, 2011, 2016 et Lemarchant, 2007). Ce chapitre se propose d'analyser, au moyen de données quantitatives, le rôle du contexte normatif des filières de formation (filières masculinisées, féminisées ou mixtes) sur le vécu de ces discriminations sexistes ou homophobes. Il cherche aussi, par une analyse qualitative, à illustrer les diverses formes, explicites ou implicites, de discriminations sexistes et homophobes.

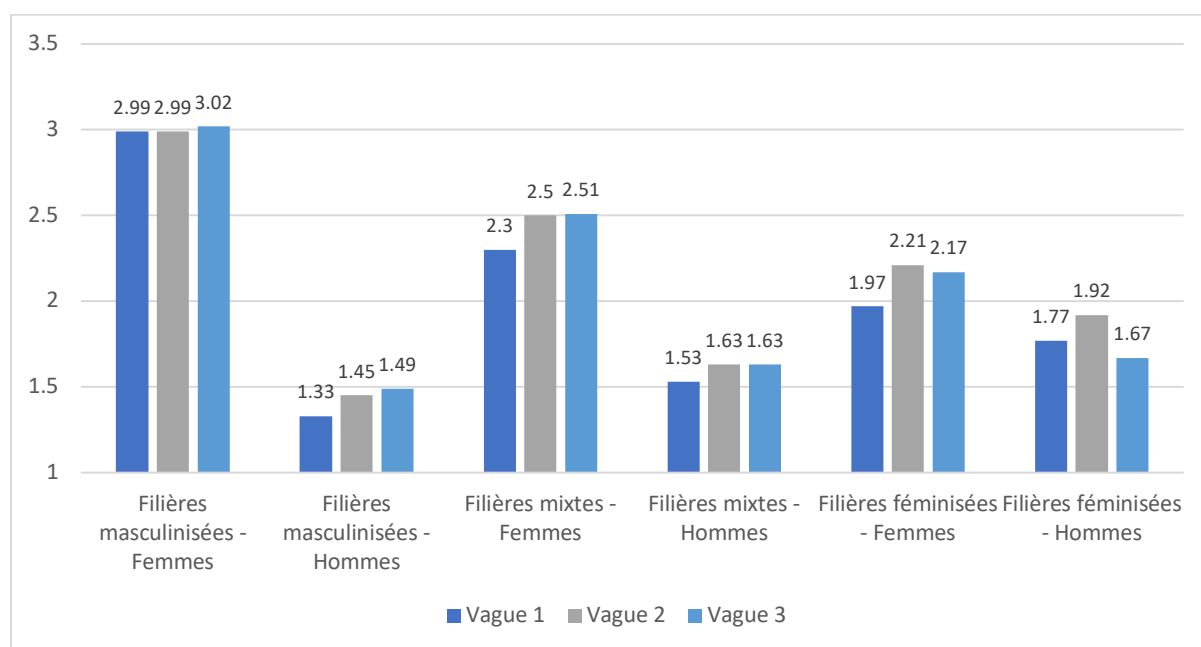
5.1. Discriminations en raison de son sexe

Nous avons demandé aux élèves dans quelle mesure ils et elles estimaient avoir été victimes de discriminations durant leur formation, à l'école et en entreprise, en raison de leur sexe. On mesure donc le ressenti d'actes ou de pratiques (institutionnelles, collectives ou individuelles) qui les ont désavantagés en raison de leur sexe. Nous avons également demandé

¹⁹ Constitution de la République et canton de Genève (14 octobre 2012), article 15, alinéa 2 et Loi sur l'instruction publique (du 17 septembre 2015), article 12, alinéa 1.

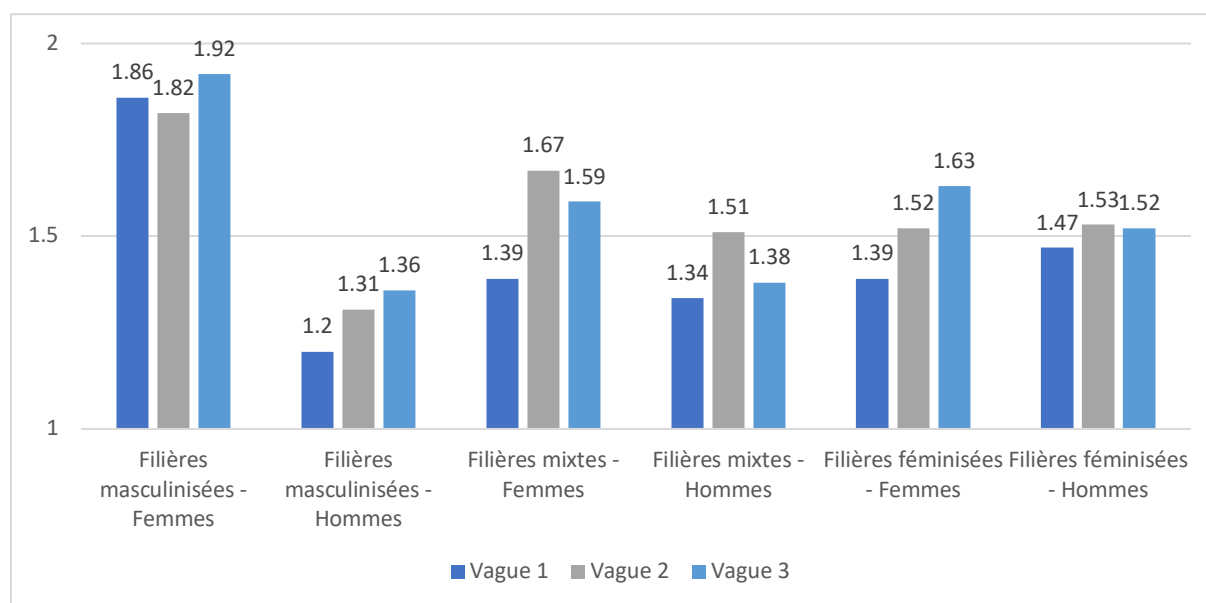
aux élèves dans quelle mesure ils et elles anticipent ces mêmes discriminations dans leur avenir professionnel. Les figures 3, 4, et 5 représentent les moyennes de discriminations vécues et anticipées selon le sexe des élèves, leur filière d'étude et les vagues de l'enquête. De manière générale, les femmes ont rapporté qu'elles vivaient (à l'école et dans leur entreprise formatrice) et anticipaient plus de discriminations en raison de leur sexe que les hommes. Toutefois, cet écart varie largement entre les filières d'apprentissage. C'est dans les filières masculinisées que les femmes, comparativement aux hommes, indiquent vivre et anticiper le plus de discriminations sexistes. Les différences entre hommes et femmes sont absentes, ou moins marquées (notamment en ce qui concerne la discrimination anticipée), dans les filières mixtes et féminisées. En outre, ces résultats restent constants à travers toutes les vagues de l'enquête. Nous avons toutefois observé une réduction significative des écarts de discrimination vécue en entreprise entre hommes et femmes dans les filières masculinisées, ainsi qu'une augmentation graduelle des écarts de discrimination anticipée entre femmes et hommes (avec une plus forte discrimination pour les femmes) dans les filières féminisées (cf. Tableau 7 en annexe pour voir le détail des effectifs, moyennes et écarts types).

Figure 3. Discriminations anticipées selon le sexe, la filière et la vague de l'enquête



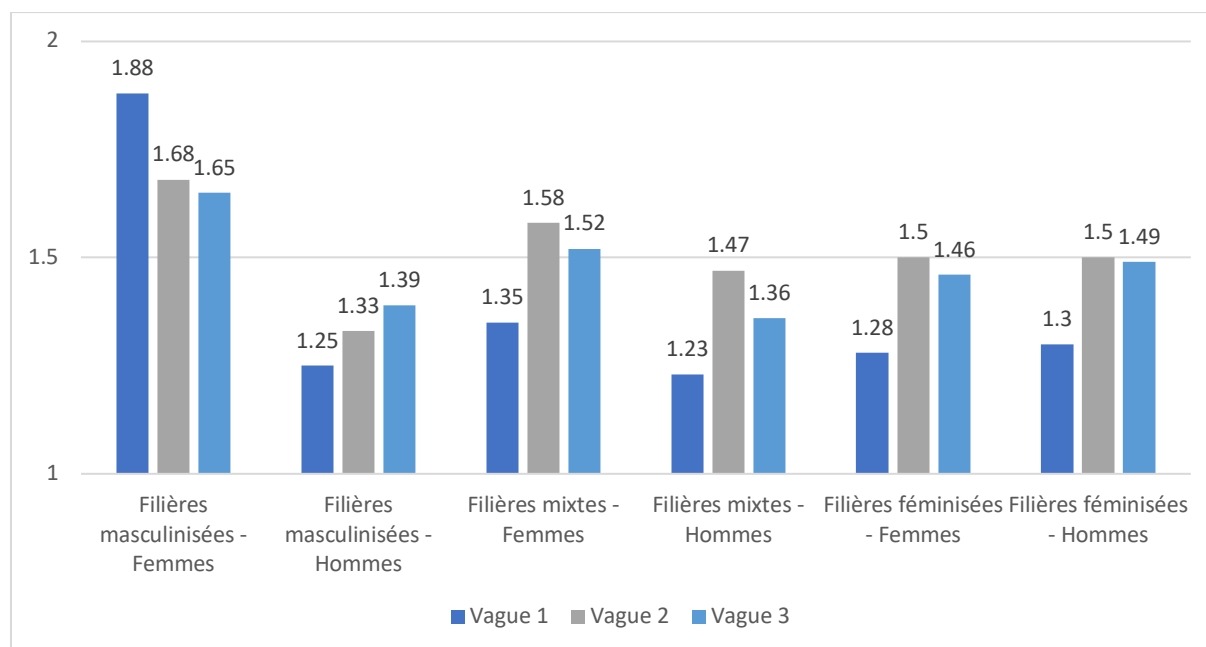
Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus les élèves anticipent des discriminations (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Figure 4. Discriminations vécues à l'école selon le sexe, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus les élèves ont vécu des discriminations (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Figure 5. Discriminations vécues en entreprise selon le sexe, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus les élèves ont vécu des discriminations (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Nos données qualitatives illustrent l'anticipation de discriminations et les discriminations sexistes, avec certaines spécificités selon les filières. Ces expériences sont de différents types que nous allons détailler.

Pour commencer, le sexisme que l'on peut qualifier d'« ordinaire » ou banalisé invoque des normes de comportements genrés stéréotypés, exprime des doutes sur la capacité de filles ou de garçons à exercer un métier associé de façon stéréotypée à l'autre sexe, ou reproduit de manière non critique ces stéréotypes, affirmant ainsi la domination masculine. Les stéréotypes sur les métiers associent des caractéristiques physiques et psychologiques stéréotypées à certains métiers et réaffirment le caractère genré de ces caractéristiques :

Y'a des métiers un peu plus adaptés aux hommes parce qu'il faut de la force, et d'autres métiers où il faut euh.. de l'attention, de la tendresse ou des trucs comme ça.

[Évoquant le discours de garçons de sa classe :] « Oui, [l'interviewée], elle va être réceptionniste. Enfin, alors que nous, on va travailler en banque, on va être des traders ou je ne sais pas quoi, et... Parce qu'on est des mecs. On est virils, nous ».

Un jeune homme évoque le sexisme de ses camarades de classe et leur attitude face aux femmes dans une filière masculinisée :

Ils trouveraient ça pas normal. [...] ils diraient que ça ne se fait pas... Peut-être ils pensent que [les femmes] seraient trop faibles, qu'elles n'auraient pas la tête à faire ce genre de choses, ou... En fait, je n'arrive pas à m'imaginer ce qu'ils pourraient penser. Oui, qu'ils pourraient dire qu'elles ne sont pas faites pour, elles n'ont pas la force pour, [...] Oui, pas les qualités requises à faire ce métier.

Nos interviewé·es mentionnent également les préjugés à l'encontre des hommes dans les professions féminisées :

[Parlant de collègues hommes dans le domaine des soins] je sais que pour certains il leur a fallu beaucoup de courage pour faire cette formation, parce que justement dans leur famille c'est un métier de femme, et... Oui, c'est pas très bien passé pour certains, qu'ils veulent faire ça. Et même certains patients leur ont dit qu'ils étaient pas à leur place en tant qu'homme.

Ah ouais, non clairement, si un assistant dentaire est un homme ça va être mal vu, ou il risque de pas être pris juste parce que c'est un homme, parce que soi-disant être assistante c'est être délicate.

Commentant la situation des jeunes femmes dans des formations masculinisées, plusieurs de nos interviewé·es, à l'exemple de l'extrait suivant, évoquent des attitudes ou des comportements de « favoritisme » que l'on peut qualifier de sexisme bienveillant (dimension paternaliste) de certain·es enseignant·es, conséquence de l'attente implicite de celles-ci et ceux-ci à voir des filles incompetentes dans des professions masculinisées :

Déjà, dans ma classe, [...] il n'y a qu'une seule fille, et j'ai vu beaucoup de favoritisme envers elle, dans le sens où par exemple, je ne sais pas, elle n'arrivait pas à faire quelque chose, et puis au lieu de, le prof, l'aider, ben il lui faisait ce qu'elle devait faire, en fait. [...] Alors que moi du coup, par exemple, je passais juste derrière, et puis il me disait : Oui, bah tu fais ça, comme ça, comme ça [...] Voilà, on m'engueulait tout de suite, alors qu'elle ce n'était pas forcément ça. Et niveau même les notes et autres... Enfin, à un moment, je sais qu'elle a eu une note assez élevée, et puis on avait plus ou moins on va dire le même travail. Et puis, j'ai demandé au prof : Pourquoi elle, elle a ça, et moi, j'ai ça ? Et puis il m'a dit : Ah mais parce qu'elle a fait du progrès, alors que toi, ça a toujours été comme ça.

Dans le même ordre d'idées, une jeune femme dans une formation masculinisée relève la bienveillance – qu'elle ne considère pas comme du sexisme – de ses enseignant·es à son arrivée :

Et donc du coup, les profs ont été très surpris de voir que le nouveau élève est une femme [...] ils ont tous été très bienveillants. Je n'ai jamais eu de problème. J'ai même eu plus d'attention par des profs, pour être sûrs que j'ai bien compris, pour être sûrs que je me sens bien. Le doyen est venu, justement, la semaine passée, vers moi, en me demandant si tout se passe bien au travail, si ça va bien en classe, si je me sens bien. Donc il y a vraiment une attention particulière envers les femmes, vu qu'on est minoritaires, pour être sûrs qu'on se sent bien.

La normativité et les velléités de contrôle social sur les femmes ne portent pas seulement sur les métiers qui leur seraient accessibles, mais plus généralement sur leur apparence. À titre d'exemple, certaines interviewées racontent le regard normatif et contrôlant qu'elles ressentent sur elles et les remarques déplacées sur leur style vestimentaire ou corporel :

Il y a un peu sur comment une fille doit manger, comment une fille doit s'habiller, doit toujours sentir bon, ou des choses comme ça. Et... Il y a eu pas mal de remarques comme ça, [...] C'était très : « Ah mais tu n'es pas trop féminine, tu devrais faire-ci, tu devrais te maquiller, tu devrais porter ceci, sentir bon tout le temps ».

La prise de contrôle symbolique sur le corps des femmes au travers de remarques n'est que le premier pas vers d'autres formes de tentatives de contrôle du corps des femmes plus agressives, telles que le harcèlement. Ainsi, nous voyons que harcèlement sexiste et harcèlement sexuel vont fréquemment de pair, selon les témoignages de nos interviewées :

J'ai une collègue, par exemple, qui... On a reçu de nouveaux vêtements et puis il y a un de ses pantalons qui la moule un peu, puis elle a déjà eu plusieurs remarques des collègues sur ça, sur son corps, et cetera. Il y a plein de petites choses comme ça qui dérangent. Et ils ne s'en rendent pas compte en fait. Je ne sais pas s'ils s'en rendent compte ou si c'est de la stupidité pure.

Ce que j'affronte le plus, c'est le regard des hommes sur moi. Et ça, et c'est souvent déplacé. Ce n'est pas d'une manière très civilisée ou avenante, on va dire. Ça va être très insistant et déplacé, de la manière dont... On comprend tout de suite, quoi. [...] Dans l'entreprise, mais ce n'est pas les collègues. C'est les clients.

Parlant de ses rares camarades de classes femmes dans un domaine très masculinisé, une personne raconte :

Ah bah elles sont regardées de tous les côtés hein ça c'est sûr. [...] y'a des gars qui matent de partout. Après j'entends « mater », pas juste un regard [...] mais vraiment certains ils la suivent du regard jusqu'à ce qu'elle ça la... enfin vraiment des regards très insistants. Donc je pense que pour certaines ça doit pas toujours être simple parce qu'elles doivent se faire aborder quatre cent mille fois par année. Typiquement moi

j'oserais pas aller en déranger une parce que je pense qu'elles sont déjà tellement embêtées, mal à l'aise de l'ambiance, je pense que certaines ça se passe bien aussi parce qu'elles ont un comportement un peu plus masculin donc ça colle mieux.

Un jeune homme nous éclaire sur les discussions à propos des femmes qui ont lieu *entre potes*, soit entre hommes. Les hommes peuvent donc être conscients de formes de sexisme que les femmes ignorent, faute d'y être confrontées directement.

- [intervieweur] *Et puis sinon parmi les élèves y'a des discussions au sujet des filles qui sont là ?*

- [interviewé] *Ah oui oui, parce que vu qu'on est beaucoup d'hommes pour très peu de filles, oui c'est normal. Surtout que y'a que des jeunes entre 15 et 20 ans, c'est à cette époque-là où vraiment on veut chercher des filles donc c'est normal, y'a beaucoup de commentaires envers les filles. Chaque année, au début de l'année c'est vraiment entre tous nos potes, c'est vraiment de voir si y'a de nouvelles filles pour voir qui est là, on va dire là, comme on dit nous la « plus bonne », la plus belle et puis voilà. Oui ça c'est très très normal d'en discuter.*

- [intervieweur] *Ok et ces filles comment elles réagissent ?*

- [interviewé] *Ah bah elles ne le savent pas, elles le savent pas.*

Les « blagues » sont également une manière habituelle de communiquer des normes sexistes qui ne sont pas toujours complètement assumées et de rabaisser symboliquement les femmes qui pourraient questionner ces normes. La première citation ci-dessous fait état des rapports de pouvoir implicites qui rendent difficile le fait de protester contre ces agissements.

[Les collègues masculins] quand ils se retrouvent à midi, souvent ils font des blagues un peu sexistes. Et des fois même, j'ai dû dire quelque chose, parce que je trouvais ça pas drôle. Et en fait, c'était, par exemple... « Ah, un jour, [l'interviewée] elle va nous cuisiner un repas », par exemple. Puis du coup, j'ai juste dit : « Ah mais vous avez demandé ça à l'autre apprenti ? » Puis ils disent : « Bah non, enfin on lui demandait pour le foot ». Et du coup, j'ai dit : « Ah, bah ça c'est pas juste, parce que moi aussi, je peux m'intéresser au foot. » [...] Ah, en fait, ils m'avaient dit : « Oh mais tu sais, nous on rigole beaucoup ici. Enfin, tu ne vas pas te vexer ». Et j'ai dit : « Bah je ne vais pas me vexer, je vais donner mon opinion ». Puis il m'a dit : « [...] Ah tu sais te défendre,

ou tu sais parler, quoi ». Mais à ce moment-là je n'ai plus rien répondu, parce que j'ai préféré ne pas trop... pas trop m'aventurer là-dedans. Surtout qu'en vrai j'avais un peu peur qu'ils commencent à se dire : « Ah [l'interviewée], c'est encore une de ces filles qui se plaignent pour rien », ou quoi. Parce qu'eux, ils sont âgés, et moi je suis jeune. Et souvent, c'est un peu difficile de leur faire changer leur façon de voir les choses, parce que ça fait 20 ans qu'ils sont là-bas, ça fait 20 ans qu'ils font ces blagues à des femmes. Et il n'y a pas une nouvelle jeune, qui est venue lui dire : « Eh oh, mais ça en fait, ici, maintenant, c'est limite. Ça ne se fait plus ».

Et eux [les garçons de la classe], typique ils font beaucoup de blagues sexistes. [...] par exemple il y a en a un, il est en banque, et il dit : « Oui, il y en a une à la banque, elle fait le même truc que moi, le même travail que moi, mais franchement, elle devrait être à la réception ». Quel rapport ? Enfin, encore une fois. Moi, déjà, je suis à la réception. Du coup ça m'a vexée qu'on... Enfin, un peu la façon dont il a dit, c'est genre : Oui, la réception, c'est un peu dégradant.

Cependant, ce ne sont pas seulement les hommes qui véhiculent et reproduisent des clichés sexistes et rabaissants envers les femmes ; certaines femmes le font également. L'une de nos interviewées évoque les insultes sexistes entre filles et l'analyse qu'en a fait leur enseignante :

Par exemple, une fois, il y a deux filles dans la classe qui s'appelaient par des insultes, mais c'était plus d'un côté où on se chamaille amicalement. Et la prof a réagi sur ça, où d'un coup elle nous a pris, et puis elle nous a dit : « C'est inacceptable entre femmes de se dire ça. On se bat depuis des années et des années pour qu'on arrête de nous donner ces noms-là, et ce n'est pas pour qu'on se les donne entre nous. On nous les donne, on nous péjore déjà assez avec ceux-là. » [...] ça nous remet un peu en place les idées. On va se dire : En fait, [les enseignant-es] ont raison. Il ne faut pas s'appeler comme ça. Même si entre nous, on sait que c'est pour rire. Mais ça montre que s'il y a un homme qui passe, il sait qu'il va pouvoir nous appeler comme ça.

Suite aux discriminations sexistes qu'elle a subies, une interviewée ne se projette pas du tout à plein temps dans son métier en fin d'apprentissage à cause de l'ambiance sexiste dans les lieux professionnels liés au métier qu'elle a appris :

En tout cas après je me suis dit peut-être, si ça existe mais je sais pas si ça existe, interim où tout d'un coup tu dois remplacer un mois dans un garage ok vas-y pendant un mois je me tape une ambiance de merde, mais au moins je me fais un peu de sous. Je sais pas trop, mais en tout cas ce qui est sûr c'est que quand je vais sortir de cette école je vais pas chercher un garage pour trouver un boulot à 100% et faire ça dans ma vie.

À la question de savoir si elle lie son manque d'envie de chercher un travail à plein temps dans ce domaine directement à l'ambiance de sexisme, elle répond :

C'est évident. Ah ouais ouais c'est clair. [...] Enfin moi je veux pas, c'est sûr je vais pas m'imposer ça, [...] je vais mettre une priorité de me sentir bien là où je travaille, avec les hauts et les bas et les difficultés que y'a tout le temps de toute façon mais, je vais absolument pas m'imposer une ambiance pareille dans mon quotidien. Impossible. Si c'est une fois par semaine je peux l'entrevoir. Tous les jours euh, impossible.

Une autre interviewée raconte comment les expériences de harcèlement répétées ont préterité son bien-être psychologique, ont eu raison de sa motivation au travail et ont mis en danger ses chances de trouver une nouvelle place d'apprentissage :

Moi, je sais que suite à ces remarques-là, j'allais carrément aux toilettes, j'allais pleurer, et cetera, je mettais trente minutes à sortir... Et justement, pour eux, c'était de la baisse de motivation, que je passais mon temps à ne rien faire. Mais justement, il faut juste poser les questions. Votre employé se plaint qu'il y a quelque chose, vous ne le voyez presque pas. Vous voyez une baisse de motivation. C'est que ça le touche. Ce n'est pas qu'il a envie d'être démotivé. [...] Mais au final, c'est moi qui est perdante, parce qu'aujourd'hui, quand on voit mes lettres de... Bah, justement, d'avertissement, on voit que c'est moi qui n'a fourni aucun effort, c'est moi qui a eu une baisse de motivation. Et justement, ça fait peur à un employeur de lire [...] dans ces lettres-là, elle n'est pas motivée. Et moi, j'ai dit : J'ai beau... justement, j'ai beau montrer ces lettres, c'est pour montrer que justement, que ça ne se passait pas bien dans l'entreprise. [...] Et je dis, si

je suis là devant vous, c'est parce que je suis motivée. Et c'était juste avec cette entreprise-là qui ne se passait pas.

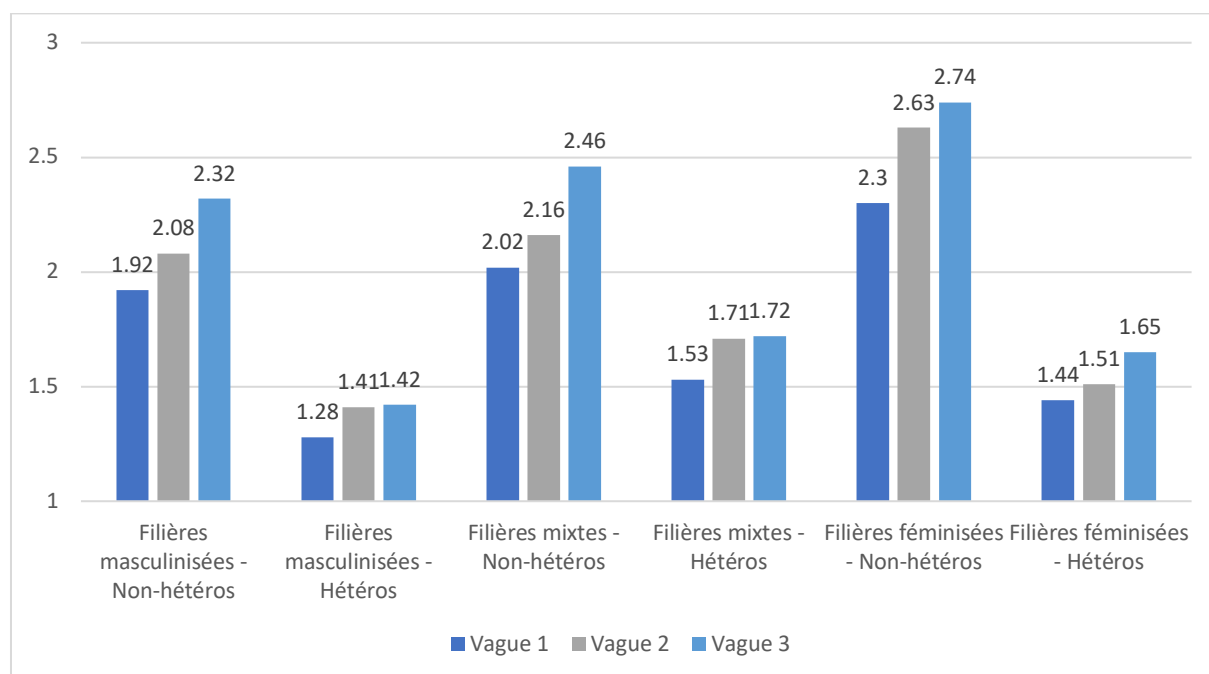
5.2. Discriminations en raison de l'orientation sexuelle

Nous avons également demandé aux élèves dans quelle mesure ils et elles estiment avoir été discriminé·es en raison de leur orientation sexuelle. Les figures 6, 7 et 8 représentent les moyennes de discriminations vécues et anticipées selon l'orientation sexuelle des élèves, leur filière d'étude et les vagues de l'enquête. Nos résultats révèlent que les élèves non hétéros vivent (à l'école et dans l'entreprise formatrice) et anticipent davantage de discriminations en raison de leur orientation sexuelle que les élèves hétéros²⁰. De manière générale, cet écart se retrouve dans toutes les filières, peu importe leur niveau de sexuation. Cependant, ces différences semblent plus marquées dans les filières masculinisées (cf. Tableau 8 en annexe). En outre, les différences entre élèves hétéros et non hétéros restent relativement constantes à travers toutes les vagues de l'enquête.

Enfin, nous faisons le constat préoccupant d'une augmentation au fil du temps des discriminations vécues et anticipées dans toutes les filières, à l'exception des discriminations vécues en entreprise dans les filières féminisées.

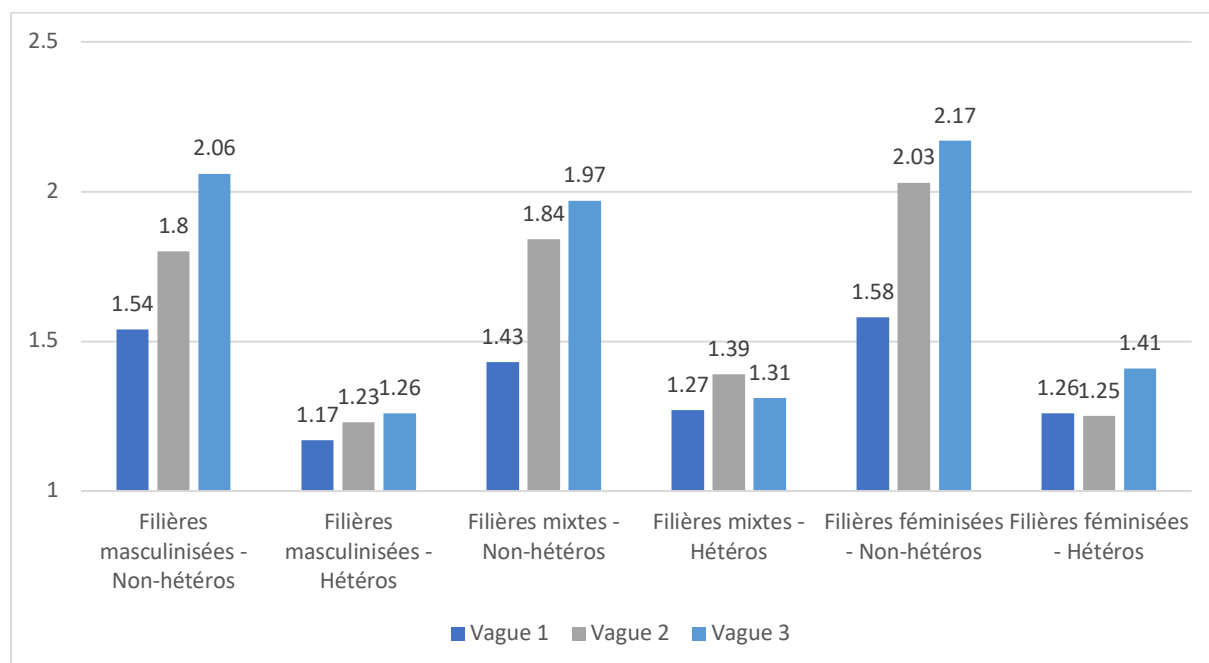
²⁰ Parler de discriminations liées à l'orientation sexuelle pour des jeunes hétéros semble à première vue contre-intuitif. Celles-ci et ceux-ci peuvent toutefois en être victimes lorsqu'ils ou elles ont une expression de genre non conforme aux normes hétérosexistes (voir le chapitre 9).

Figure 6. Discriminations anticipées selon l'orientation sexuelle, la filière et la vague de l'enquête



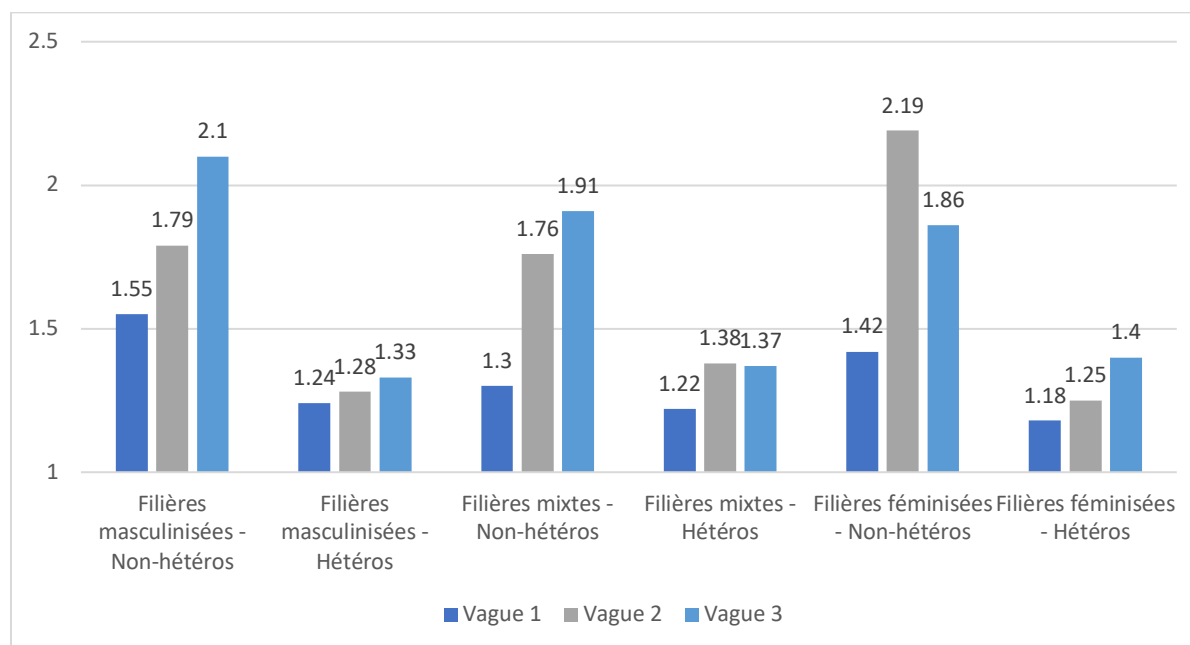
Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus les élèves anticipent des discriminations (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Figure 7. Discriminations vécues à l'école selon l'orientation sexuelle, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus les élèves ont vécu des discriminations (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Figure 8. Discriminations vécues en entreprise selon l'orientation sexuelle, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus les élèves ont vécu des discriminations (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Les données qualitatives évoquent abondamment la nature des discriminations homophobes courantes dans les cadres scolaire et professionnel. Des élèves racontent l'omniprésence des insultes homophobes banalisées à l'école et l'effet de groupe qui mène certains garçons à exprimer des attitudes homophobes qui vont peut-être au-delà de leur adhésion à l'homophobie, comme déjà évoqué dans le chapitre précédent. Nos interviewé·es racontent également comment l'espace de la classe est parfois symboliquement dominé par des propos homophobes tenus par certain·es élèves, et comment il arrive que des membres du corps enseignant laissent faire :

J'ai remarqué ça plus chez les garçons, ils sont beaucoup trop... Comment dire ? Ils sont beaucoup trop dans le jugement. Entre eux, envers les autres. [...] Ils utilisent « pédé » à chaque fois qu'ils peuvent [...] ou même le mot « lesbienne » [...] Pendant que je faisais ce questionnaire, j'étais à côté d'un garçon de ma classe, [...] on a discuté de certaines questions, et on a pratiquement répondu la même chose, alors que parfois je l'entends avoir des propos homophobes. [...] Je trouve ça un peu bizarre, cette influence qu'ils ont entre eux [...] Mais en fait j'ai l'impression c'est cet effet... comme

d'être dans une bande. Enfin être dans un groupe, dans un grand groupe. [...] J'ai l'impression que si quelqu'un a cette opinion, parce qu'en l'occurrence en fait c'est un garçon d'une autre classe qui a un peu des opinions comme ça, et des façons de penser comme ça [...] assez homophobe.

Cette jeune femme en filière féminisée réfléchit à l'attitude des garçons dans son domaine d'étude et à l'omniprésence des insultes homophobes :

Mais comme j'ai vu justement cet effet de groupe, enfin je l'ai vu vraiment très très souvent, que ce soit maintenant, que ce soit même au cycle, ou à l'ECG. [...] En fait j'ai l'impression que les garçons, dans notre entourage, des fois j'ai l'impression ils ont ce besoin d'affirmer que c'est des garçons. [...] Peut-être c'est parce qu'ils sont entourés de filles, je sais pas. [...] que voilà, ils sont très hétéro, etc. [...] le garçon avec qui [...] on a discuté, lui aussi il me disait que sa meilleure amie était gay, et puis pourtant il était là « Oui, t'es pédé ». [...] En tout cas, vraiment j'insiste sur le mot « pédé » parce qu'en fait vraiment je l'ai entendu tout au long de mon parcours scolaire. Il est très... Normalisé, dans une insulte, en fait.

Quand on a fait ce questionnaire, c'était... Donc, deux de 18 ans, et un de 15 ans. Quand ils ont vu des questions sur l'orientation sexuelle, ah mais là, ils criaient : « Non mais c'est quoi ces questions ? Un homme, c'est fait pour être avec une femme. L'homme il doit se marier avec une femme. La femme c'est dans la cuisine. » [...] Et puis du coup, ils criaient ça en classe. Et moi, ce qui m'a le plus étonnée, c'est que les profs ne réagissent pas.

Comme dans le cas des propos sexistes, certains propos homophobes peut-être pas complètement assumés par leurs auteur·es sont présentés comme des « blagues », rétractables en cas de besoin :

Alors dans l'école... C'est assez ouvert, après il y a... Certaines personnes, ou d'autres étudiants, qui sont jeunes [...] de la part de qui je ne m'attendais pas forcément à ce genre de réactions, mais sans se vouloir discriminants, qui ont parfois des phrases qui pourraient être violentes. Mais sinon il y a... Même pas forcément une bienveillance,

mais une... C'est normal, c'est ok. Même si parfois voilà, il y a des pseudo blagues, ou certaines phrases qui dénotent quand même que c'est pas tout à fait normal pour eux.

Et en tant que pansexuelle, la première blague que l'on me fait c'est « tu aimes les animaux, tu aimes les enfants, t'es pédophile ? tu es sûre qu'on peut être amis, que tu ne vas pas tomber amoureuse de moi ? »

Une homophobie est parfois manifestée par des client·es âgé·es dans des établissements de soins, et l'interviewée, apprentie dans le domaine féminisé des soins, relève les recommandations institutionnelles qui empêchent le personnel soignant d'engager le dialogue autour de ces propos :

Et puis il y a aussi certains de mes collègues qui sont gays, et du coup il y a... Je sais qu'il y a un client qui a refusé l'entrée plusieurs fois d'un des collègues. [...] Mais enfin on comprend tous très bien, parce que c'est la seule personne avec qui il refuse souvent l'entrée. [...] Parce que les clients ils parlent beaucoup des fois, et puis... Par exemple quand on est avec des collègues, ils disent « Le gay », enfin voilà... [...] C'est dur parce que c'est quand même des personnes âgées, enfin elles ont vécu [...] une autre époque. Pour moi ça excuse pas du tout leur comportement. Mais voilà, enfin c'est une autre mentalité. [...] Et puis d'ailleurs dans l'école, on nous dit « Evitez à tout... » Enfin il faut éviter toute confrontation, tout débat.

Mais les auteur·es de propos homophobes ne se sentent pas toujours obligé·es de voiler leurs discours en les banalisant ou en les transformant en supposées plaisanteries. Certains propos sont adressés personnellement et se veulent blessants :

À l'école une fois il y en a un qui a vu une photo de nous deux [l'interviewé et son compagnon], et puis qui a été... Voilà, pour lui c'était pas normal. Il y a pas eu de scandale, il y a pas eu de... Il a pas fait tout un [inintelligible] pour ça, mais il a fait des commentaires. Et c'est justement des gens qui sont venus me dire qu'il y avait des commentaires sur une photo, et puis voilà. [...] ça a été tout simplement discuté avec des gens dans le couloir. Et puis ces gens après qui n'étaient pas d'accord avec lui, ils sont venus me dire [les propos de cette personne à son sujet] : « C'est dégueulasse, ça devrait pas exister ».

5.3. Discussion et conclusions

Nous pouvons conclure en affirmant que les femmes anticipent et vivent davantage de discriminations en raison de leur sexe que les hommes. Les femmes en filières masculinisées sont particulièrement concernées par ce phénomène. Deux évolutions significatives au fil des trois années de l'enquête sont apparues : une réduction des différences entre femmes et hommes dans le vécu de discriminations en filières masculinisées et une augmentation des écarts de la discrimination anticipée chez les femmes en filières féminisées. Il est à ce stade difficile de formuler des explications à ces évolutions : elles sont peut-être dues à des formes de discriminations qui n'apparaissent pas dès le début de la formation, ou qui s'atténuent avec le temps, ou alors elles sont peut-être liées à une évolution de l'échantillon d'élèves interrogé·es, qui sélectionne des participant·es plus ou moins sensibles à ces discriminations selon les années.

Les entretiens qualitatifs révèlent différentes manières, souvent particulièrement insidieuses car non explicitement hostiles, dont se manifestent les discriminations sexistes : au travers d'un sexisme « ordinaire » et banalisé qui affirme des normes visant à la reproduction des rôles genrés, et au travers d'une forme de sexisme, surtout manifesté par certains membres du corps enseignant, que l'on peut qualifier de « bienveillant » (Glick et Fiske, 1996), qui n'est souvent pas perçue comme étant du sexisme structurel, alors que de facto il limite le champ des possibles des filles. Nos interviewées racontent également comment le regard normatif et contrôlant des hommes prend pour cible leur corps et la manière dont elles le présentent, et nous avons évoqué comment cette prise de contrôle symbolique du corps des femmes se traduit par du harcèlement sexiste et sexuel (voir chapitre suivant). Finalement, les interviewées racontent comment ces expériences multiples de discriminations les mènent à ressentir du mal-être dans leur cadre professionnel, et dans certains cas, comment ce mal-être peut se traduire par un décrochage ou une réorientation.

Au niveau de l'orientation sexuelle, nos résultats révèlent que les élèves non hétéros vivent et anticipent davantage de discriminations en raison de leur orientation sexuelle que les élèves hétéros, les différences semblant plus marquées dans les filières masculinisées. Les discriminations vécues et anticipées empirent à travers le temps dans l'ensemble des filières, à l'exception des discriminations vécues en entreprise par celles et ceux suivant leur formation dans les filières féminisées. Nos entretiens qualitatifs révèlent l'usage d'insultes homophobes souvent banalisées dans un contexte scolaire ou en entreprise et l'effet de groupe qui mène certains garçons à exprimer des attitudes homophobes pour affirmer leur masculinité,

indépendamment peut-être d'une réelle volonté de nuire aux non hétéros. Nos interviewé·es racontent également comment l'espace de la classe est symboliquement dominé par des propos homophobes tenus par certain·es élèves, et comment le corps enseignant laisse faire. L'hostilité homophobe semble se manifester souvent de manière indirecte, avec des propos homophobes tenus publiquement sans nécessairement viser une personne en particulier et avec des attitudes homophobes exprimées de manière plus voilée. Soulignons à ce sujet, que l'article 21bis du code pénal concerne aussi les discriminations ou incitations à la haine à caractère homophobe tenus publiquement, y compris en termes généraux sans viser une personne en particulier. Il devrait donc être attendu que l'institution scolaire intervienne en réaction à ces comportements.

Il est intéressant de noter que plusieurs entretiens font référence aux rapports de pouvoir implicites dans les lieux professionnels, qui sont fortement défavorables aux jeunes apprenti·es non hétéros et qui peuvent générer des contextes de violence dont l'apprenti·e n'a pas de moyen de s'extraire. Nos résultats autour du caractère voilé ou indirect des discriminations sexistes et homophobes soulignent également l'importance des réflexions développées dans le chapitre précédent du rapport, et montrent le lien étroit entre climat sexiste et homophobe d'une part, et expériences de discriminations de l'autre.

6. Expériences de violence en raison du sexe et de l'orientation sexuelle

Points saillants du chapitre

Dans quelle mesure les élèves de la formation professionnelle sont-ils et elles affecté·es par des violences en raison de leur sexe ou de leur orientation sexuelle ? Dans quel contexte s'exercent ces violences et par qui sont-elles perpétrées ? Ce chapitre a pour objectif de décrire les violences sexistes et homophobes présentes au sein des différentes filières de formation professionnelle grâce à l'analyse de données quantitatives et qualitatives.

Les résultats obtenus démontrent que :

1. Les élèves femmes vivent significativement plus de situations de violences en raison de leur sexe que les élèves hommes, surtout dans les filières masculinisées.
2. Les élèves non hétéros, comparativement aux élèves hétéros, sont plus largement victimes de violences en raison de leur orientation sexuelle, et ce plus particulièrement dans les filières masculinisées et dans les filières mixtes.
3. Les violences faites à l'encontre des élèves en raison de leur sexe sont généralement commises dans des contextes non liés à la formation professionnelle et majoritairement par des pair·es ou collègues. Cependant, le corps enseignant et les supérieur·es hiérarchiques sont aussi parfois responsables de violences sexistes physique et verbales.
4. Les violences faites à l'encontre des élèves en raison de leur orientation sexuelle sont commises de façon équivalente dans tout type de contexte (autant liés à la formation professionnelle que non) et majoritairement par des pair·es ou collègues. Cependant, le corps enseignant et les supérieur·es hiérarchiques sont aussi parfois responsables de violences homophobes physique et verbales.
5. La prévalence des expériences de violence vécues par les élèves femmes et les élèves non hétéros tend à s'accroître progressivement au fur et à mesure de leur formation.
6. Malgré des taux de prévalence relativement élevés, les entretiens qualitatifs témoignent assez peu d'expériences de violence vécues, la plupart des extraits qui s'y rapportent faisant mention de situations vécues indirectement.

Nous pouvons conclure en affirmant que la présence des violences à caractère sexiste ou homophobe demeure marquée au sein des différentes filières de formation, alertant à nouveau sur la situation et la nécessité d'engager des mesures afin de limiter ces violences.

Alors que le chapitre précédent se concentrait sur les expériences de discrimination, le présent chapitre se focalise sur les expériences de violences vécues par les femmes et les élèves non hétéros dans le contexte de la formation professionnelle. Comme précisé en préambule, nous reconnaissons que la distinction entre discrimination et violence n'est pas si évidente. En l'occurrence, les expériences de violence regroupent ici un ensemble d'actes plus spécifiques qui portent atteinte à l'intégrité physique ou morale d'une personne. Les violences vécues peuvent prendre diverses formes, allant des violences verbales (e.g., insultes, moqueries) aux violences physiques (e.g., agressions). De manière générale, la littérature a montré que les violences vécues s'accompagnent d'un nombre considérable de conséquences délétères pour les élèves femmes et non hétéros sur leur santé physique et mentale, ainsi que sur leurs performances et parcours scolaires (Arhin et al., 2019 ; Han et al., 2017 ; Hawker & Boulton, 2000 ; Nakamoto & Schwartz, 2010 ; voir la méta-analyse de Toomey & Russell, 2016).

Nos données issues de l'enquête quantitative apportent des informations centrales pour la recherche sur la prévalence des violences vécues en fonction du niveau de sexuation des filières d'étude (i.e., masculinisées, féminisées ou mixtes). Nous allons également comparer ces prévalences entre les différentes vagues de l'enquête afin de mesurer l'évolution des violences à travers le temps. Les données qualitatives permettent, quant à elles, de compléter les résultats de l'enquête quantitative en identifiant des témoignages d'élèves ayant vécu ces violences.

Plus particulièrement, notre enquête quantitative interroge les jeunes sur quatre types de violences, fréquemment relevées dans les contextes scolaires : 1) les agressions verbales (i.e., être insulté·e, intimidé·e, moqué·e en raison de son sexe/orientation sexuelle), 2) les agressions physiques (i.e., être bousculé·e, blessé·e, frappé·e en raison de son sexe/orientation sexuelle), 3) les rumeurs négatives ou mensonges relayés vis-à-vis de soi en général et 4) les rumeurs négatives ou les mensonges relayés vis-à-vis de soi sur les réseaux sociaux.

En outre, notre enquête vise à affiner ces données en questionnant celles et ceux qui ont rapporté avoir vécu (au moins une fois) des violences sur les points suivants : 1) qui en étaient le/la ou les auteur·es (avec quatre choix de réponse possible : 'pair·es (autres élèves ou collègues)', 'proches', 'enseignant·es ou supérieur·es hiérarchiques', 'autres') et 2) où se sont-elles déroulées (avec quatre choix de réponse possibles : 'à l'école', 'dans l'entreprise', 'dans un autre contexte lié à la formation professionnelle', 'dans un autre contexte non lié à la formation professionnelle').

Dans un premier temps, nous décrirons les résultats de l'enquête quantitative, avec les violences vécues en raison du sexe, suivies des violences vécues en raison de l'orientation

sexuelle. Dans un second temps, nous présenterons quelques extraits issus de l'enquête qualitative qui traitent, directement ou indirectement, des situations de violence rapportées par les apprenti·es interviewé·es.

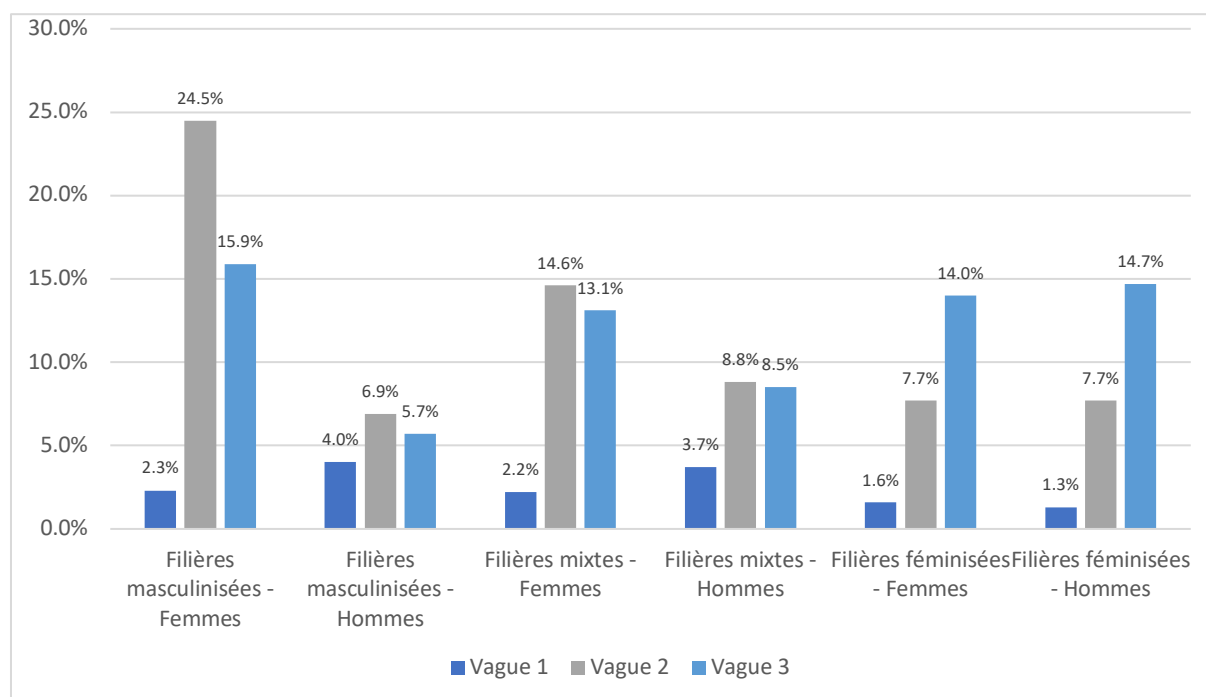
6.1. Violences en fonction du sexe, des filières d'étude et des vagues de l'enquête

Les figures 9, 10, 11 et 12 représentent les proportions d'élèves qui ont rapporté avoir été au moins une fois victimes d'agressions physiques ou verbales ou de rumeurs négatives ou encore de mensonges en raison de leur sexe (en général et sur les réseaux sociaux) selon leur sexe, leur filière d'étude et les vagues de l'enquête.

Nous observons que, dans les filières masculinisées, les femmes, comparativement aux hommes, sont plus nombreuses à avoir été victimes d'agression physique (24.5% en vague 2 et 15.9% en vague 3), verbale (37.5% en vague 2 et 43.2% en vague 3) et de rumeurs/mensonges négatifs (18.8% en vague 2 et 13.6% en vague 3) en raison de leur sexe. Dans les filières mixtes, seules les agressions verbales sont significativement plus rapportées par les femmes que les hommes. Dans les filières féminisées, aucune différence n'est à constater. Nous n'avons observé aucune différence entre femmes et hommes en ce qui concerne les rumeurs négatives ou les mensonges diffusés en ligne. En outre, dans toutes les filières confondues et pour toutes les formes de violences, nous observons une augmentation substantielle entre la vague 1 et la vague 2 de l'enquête et une stabilisation entre la vague 2 et la vague 3 (cf. Tableau 9 en annexe pour le détail des résultats). Bien que nous ne puissions écarter une hypothèse d'accumulation des expériences de violence d'une année sur l'autre, nous pouvons également spéculer que des dynamiques de socialisation aux attitudes sexistes, en particulier dans les filières masculinisées, peuvent graduellement ouvrir la voie à des actes ou des propos hostiles envers les élèves qui ne répondent pas aux injonctions hétérosexistes²¹.

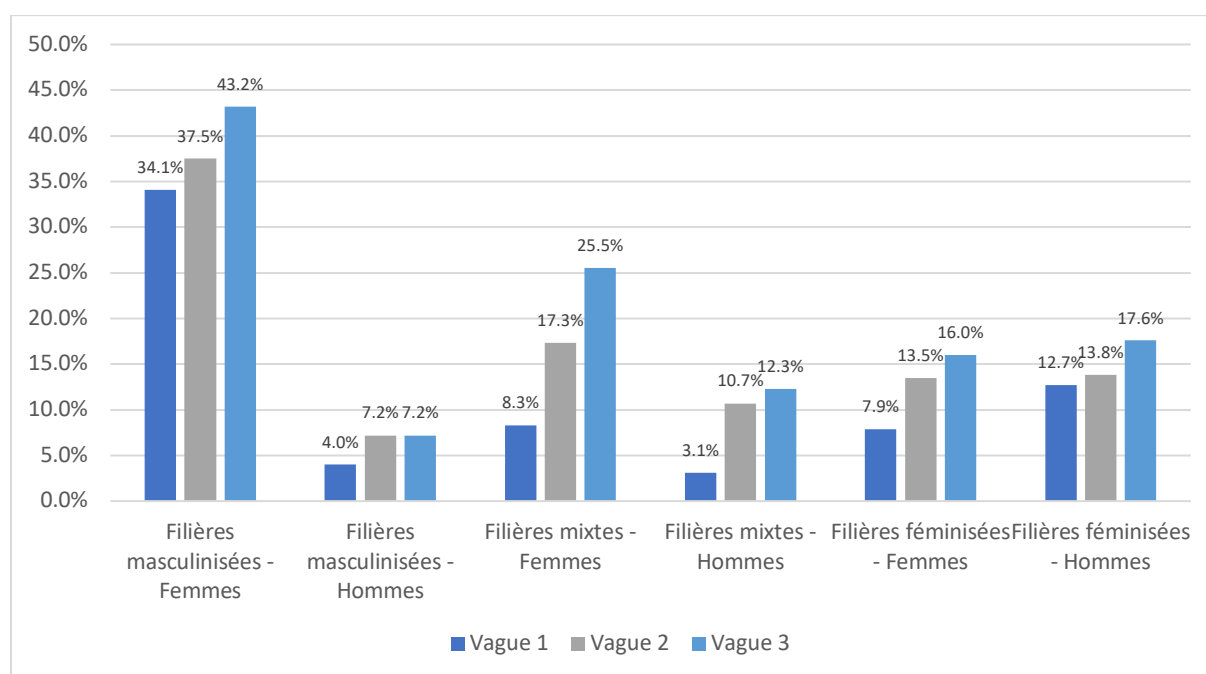
²¹ Dans la figure 12, on observe un pic de 12,5% concernant les rumeurs négatives et mensonges subis sur les réseaux sociaux par les garçons dans les filières féminisées en vague 3. Nous n'avons pas d'interprétation pour ce résultat qui n'apparaît pas systématiquement pour toutes les formes de violence.

Figure 9. Agressions physiques subies, selon le sexe, la filière et la vague de l'enquête



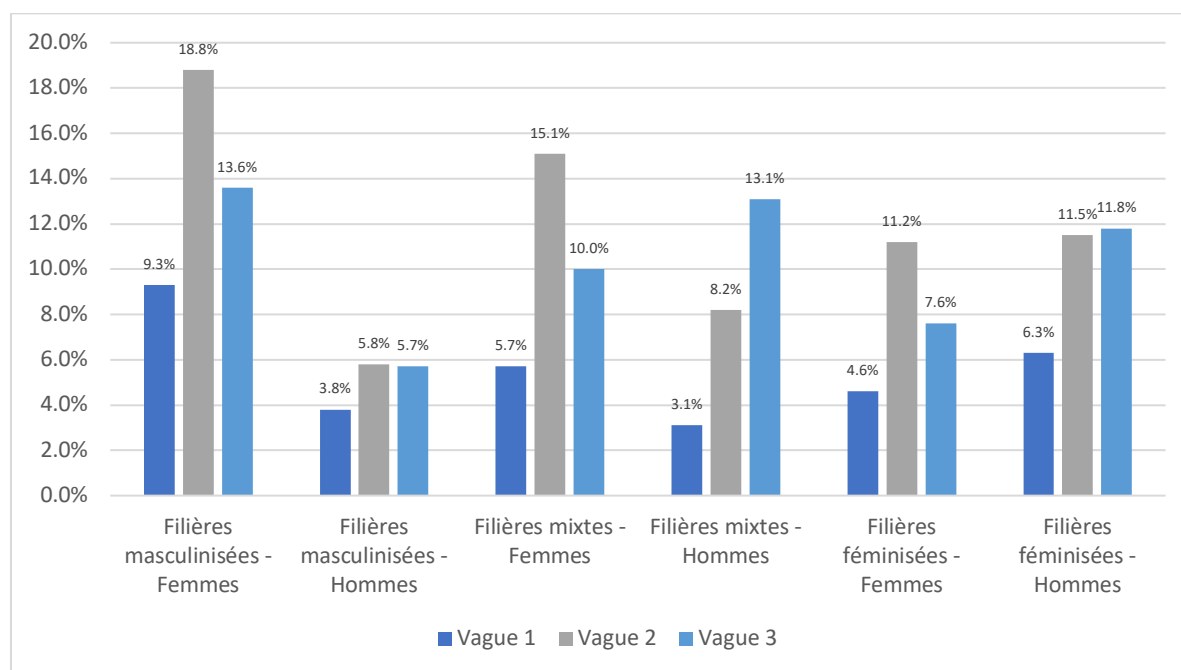
Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant subi des agressions physiques

Figure 10. Agressions verbales subies selon le sexe, la filière et la vague de l'enquête



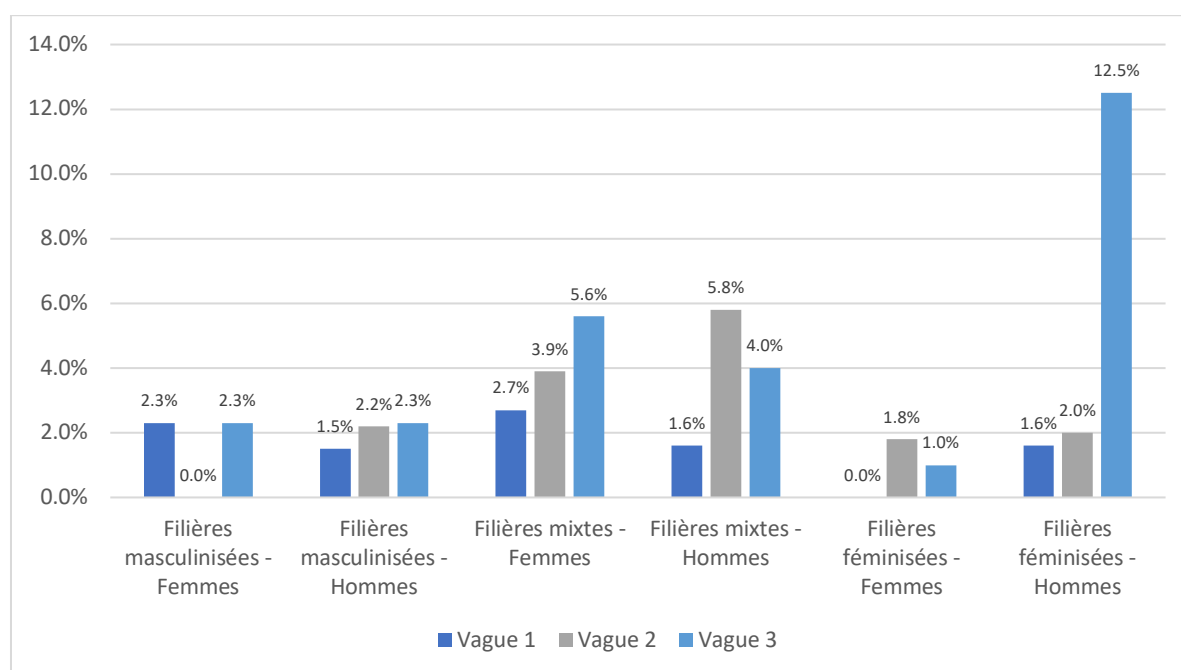
Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant subi des agressions verbales

Figure 11. Rumeurs négatives et mensonges subis selon le sexe, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant été victimes de rumeurs négatives ou de mensonges.

Figure 12. Rumeurs négatives et mensonges subis sur les réseaux sociaux selon le sexe, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant été victimes de rumeurs négatives ou de mensonges sur les réseaux sociaux

6.2. Dans quel cadre et par qui sont perpétrées les violences en raison de son sexe ?

Le tableau 10 (en annexe) présente des statistiques descriptives concernant les lieux et les auteur·es des violences vécues par les élèves en raison de leur sexe. En grande partie, les agressions physiques et verbales, ainsi que les rumeurs négatives ou mensonges, se déroulent dans des contextes non liés à la formation professionnelle. Cependant, il est important de relever qu'environ 20% des violences physiques se déroulent à l'école et environ 25% dans l'entreprise, alors que près de 25% des violences verbales se déroulent à l'école et 30% dans l'entreprise.

Les pair·es et collègues sont parmi les auteur·es majoritaires de ces violences. Celles-ci et ceux-ci sont impliqués dans près de 30% des cas d'agressions physiques et verbales (agressions physiques : $V1^{22} = 17$ cas d'agressions physiques commises par des pair·es/collègues sur 43, $V2 = 41/124$, $V3 = 17/77$; agressions verbales : $V1 = 43/88$, $V2 = 42/152$, $V3 = 34/125$), et 35% des cas de rumeurs négatives et mensonges ($V1 = 27/63$, $V2 = 40/116$, $V3 = 13/77$). Leur implication a toutefois tendance à s'infléchir au fur et à mesure des vagues de l'enquête.

Les membres du corps enseignant et supérieur·es hiérarchiques sont aussi identifiés par les élèves comme auteur·es de violence et comptent pour près de 15% des cas d'agression physique ($V1 = 5/43$, $V2 = 21/124$, $V3 = 14/77$) et 10% des cas d'agression verbales ($V1 = 8/88$, $V2 = 22/152$, $V3 = 17/125$). Ces chiffres sont fort préoccupants, car ils montrent qu'une partie du corps enseignant et des supérieur·es hiérarchiques participent parfois non seulement dans le sens d'un maintien des violences hétérosexistes par un « laisser faire » (voir chapitre précédent), mais également de manière active par des violences sexistes physiques et verbales.

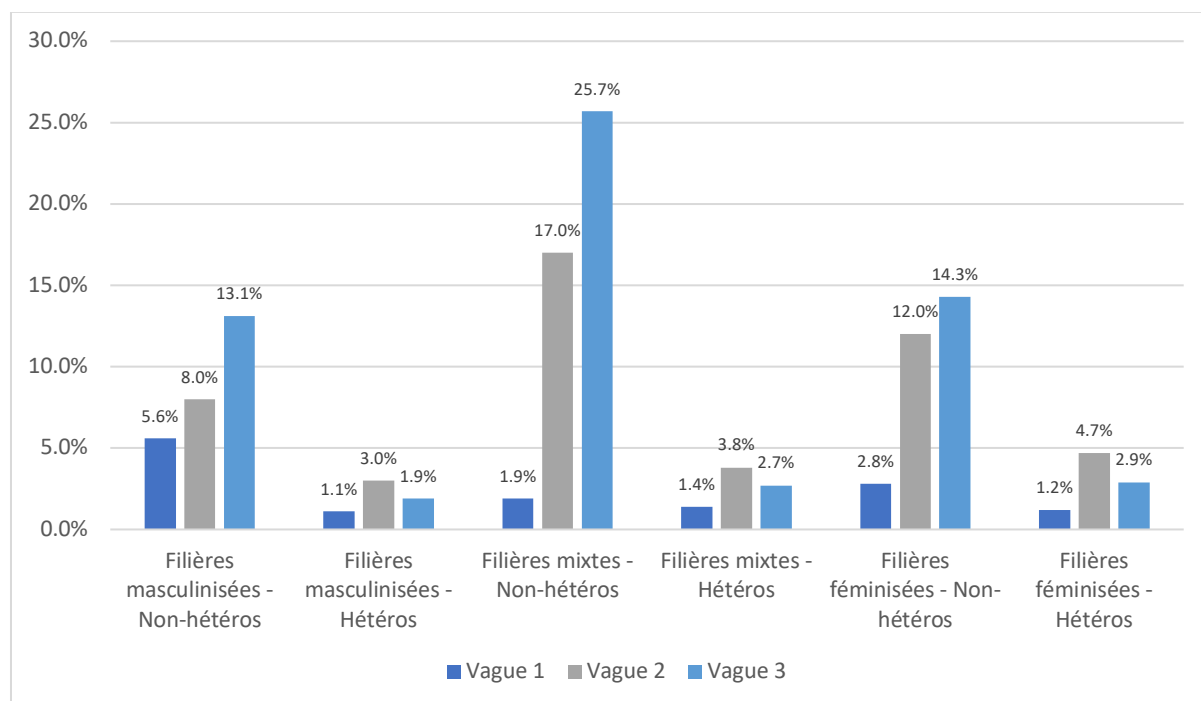
6.3. Violences en fonction de l'orientation sexuelle, des filières d'étude et des vagues de l'enquête

Les figures 13, 14, 15 et 16 représentent les proportions d'élèves qui ont rapporté avoir été au moins une fois victimes d'agressions physiques et verbales homophobes, et de rumeurs négatives ou de mensonges homophobes (en général et en ligne) selon leur orientation sexuelle, leur filière d'étude et les vagues de l'enquête. Le tableau 11 (en annexe) décrit en détail les

²² $V1$ = vague 1, $V2$ = vague 2, $V3$ = vague 3

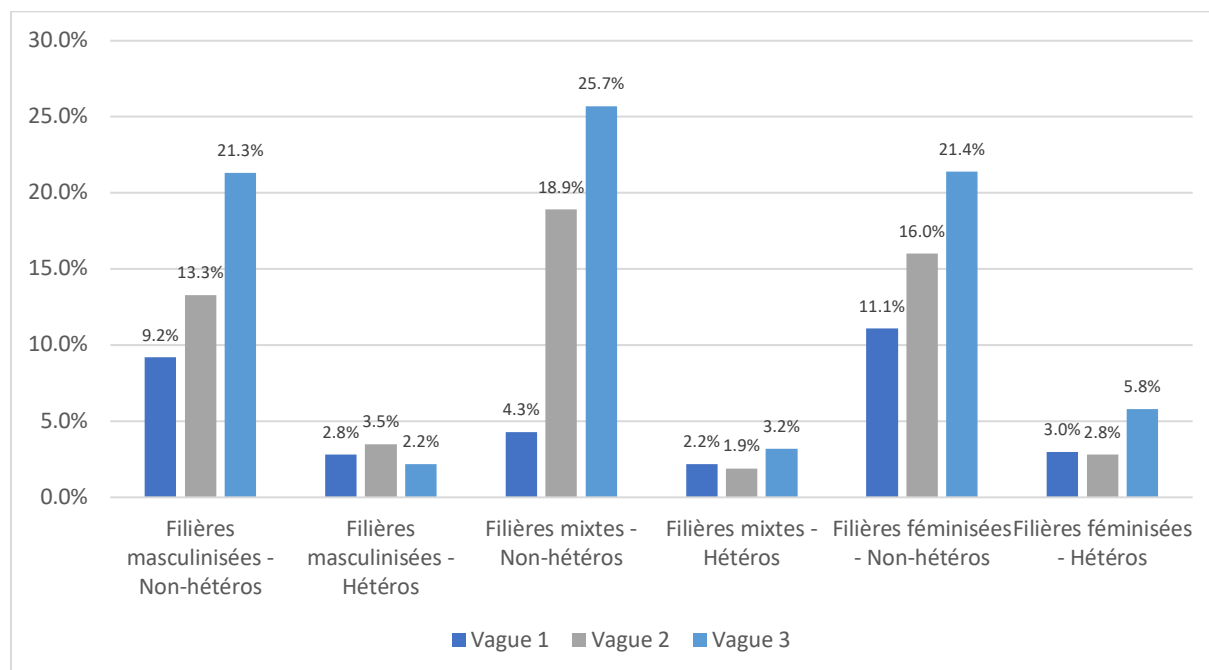
résultats des analyses testant les différences entre les élèves hétéros et non hétéros selon le type de violences vécues, l'orientation sexuelle, la filière d'étude et les vagues de l'enquête. Nos résultats indiquent que, dans les filières masculinisées et mixtes, les élèves non hétéros, comparativement aux élèves hétéros, sont plus nombreux·ses à avoir été victimes d'agression physique, verbale et de rumeurs négatives/mensonges en raison de leur orientation sexuelle. Dans les filières féminisées, nous constatons qu'un plus grand nombre d'élèves non hétéros sont victimes d'agressions verbales, en comparaison avec élèves hétéros, mais que les différences entre élèves hétéros et non hétéros sur les autres formes de violences tendent à être plus limitées. En outre, dans les filières masculinisées et mixtes, pour toutes les formes de violences, nous observons une augmentation graduelle de la vague 1 à la vague 3 des violences homophobes vécues. C'est aussi le cas dans les filières féminisées en ce qui concerne les agressions verbales. Bien que nous ne puissions écarter une hypothèse d'accumulation des expériences de violence d'une année sur l'autre, nous pouvons également spéculer que des dynamiques de socialisation aux attitudes homophobes, en particulier dans les filières masculinisées, peuvent graduellement ouvrir la voie à des actes ou des propos hostiles envers les élèves qui ne répondent pas aux injonctions hétérosexistes.

Figure 13. Agressions physiques subies, selon l'orientation sexuelle, la filière et la vague de l'enquête



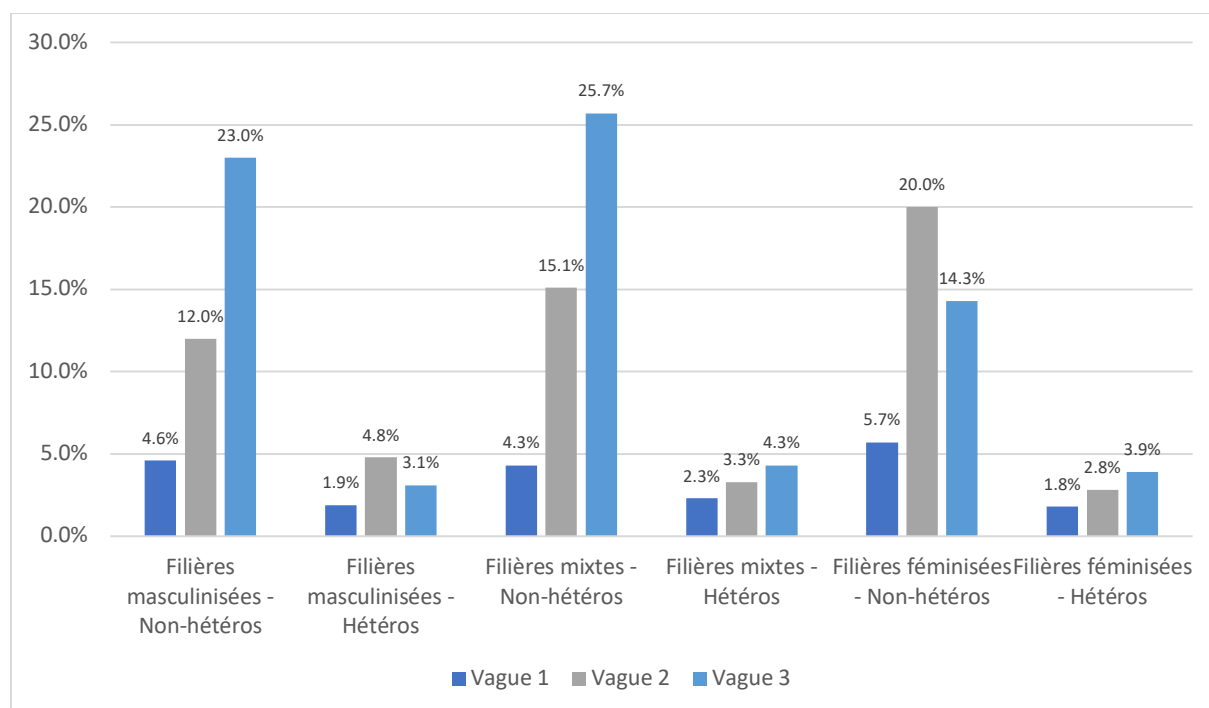
Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant subi des agressions physiques

Figure 14. Agressions verbales subies, selon l'orientation sexuelle, la filière et la vague de l'enquête



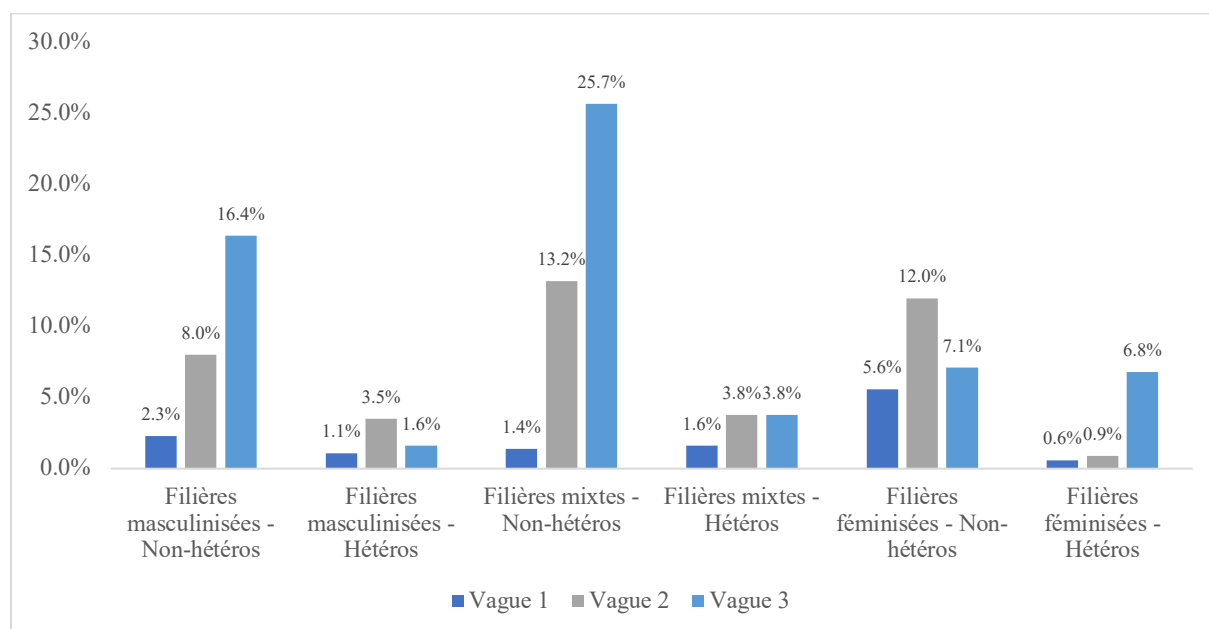
Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant subi des agressions verbales

Figure 15. Rumeurs négatives et mensonges subis selon l'orientation sexuelle, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant été victimes de rumeurs négatives ou de mensonges.

Figure 16. Rumeurs négatives et mensonges subis sur les réseaux sociaux, selon l'orientation sexuelle, la filière et la vague de l'enquête



Clé de lecture : pourcentage d'élèves ayant été victimes de rumeurs négatives ou de mensonges sur les réseaux sociaux

6.4. Dans quel cadre et par qui sont commises les violences en raison de l'orientation sexuelle ?

Le tableau 12 (en annexe) présente des statistiques descriptives concernant les lieux et les auteurs des violences vécues par les élèves en raison de leur orientation sexuelle. De manière générale, qu'il s'agisse des cas d'agressions physiques ou verbales, ou encore des rumeurs négatives et mensonges (en général ou en ligne), nos résultats indiquent une distribution relativement équivalente dans les différents contextes proposés. Les cas de violence se déroulent tout autant à l'école, dans l'entreprise, dans des contextes liés à la formation professionnelle que dans d'autres contextes non liés à la formation professionnelle.

Les pair·es et collèg·es sont à l'origine de la plupart des cas de violences homophobes. Ils et elles sont impliqu·es dans près de 30% des cas d'agression physique ($V1^{23} = 7/24$, $V2 = 17/62$, $V3 = 16/49$), 35% des cas d'agression verbale ($V1 = 19/47$, $V2 = 17/63$, $V3 = 20/61$) et 35% des cas de rumeurs négatives et mensonges ($V1 = 14/36$, $V2 = 25/72$, $V3 = 19/64$). Les enseignant·es et supérieur·es hiérarchiques sont aussi identifi·es comme auteur·es de violence

²³ V1= vague 1, V2= vague 2, V3 = vague 3

et comptent pour près de 20% des cas d'agression physique (V1 = 5/24, V2 = 12/62, V3 = 13/49), 20% des cas d'agression verbale (V1 = 7/47, V2 = 14/63, V3 = 15/61) et 20% des cas de rumeurs négatives et mensonges (V1 = 4/36, V2 = 16/72, V3 = 17/64). Comme pour les violences sexistes, ces chiffres concernant le corps enseignant et les supérieur·es hiérarchiques sont fort préoccupants.

6.5. Entretiens qualitatifs

Il est sans doute difficile pour les victimes de violences sexistes ou homophobes de raconter leur expérience. Les témoignages de menace ou violence effective sont donc le plus souvent rapportées au sujet d'autrui. La victimisation est rapportée à la troisième personne.

[Parlant d'un ami] mais il n'a pas de souci au niveau travail et tout. Il n'a pas de souci avec ça. Mais oui, c'est souvent, il me raconte que dans la rue, s'il est avec son petit-copain et qu'il se donnent la main, ils vont se faire insulter, se prendre des remarques dans la tête.

Ben, par exemple, les homosexuels, ils étaient écartés des gens. En tout cas, les gens ne trainaient pas avec eux. Il y en a même, une fois, ils se sont fait frapper, je crois. [...] Bah, il y en avait un, il était assez efféminé, voilà. Mais ça ne veut pas dire qu'il est gay. Il peut être efféminé et hétéro. Mais une fois, enfin, les gens de ma classe lui... Enfin, pour eux, je ne sais pas ce [...] Genre taper quelqu'un dans la tête, mais genre tu ne parles pas de ///. Enfin, tu ne frappes pas sur la tête. C'était /// après il traitait de pédés les gens. Enfin, voilà quoi. Le cliché.

Parlant d'un ami homosexuel au cycle d'orientation, une interviewée raconte :

Il a dû se cacher très longtemps. Enfin, tous ses copains, ses copines savaient, mais tout le reste ne devait pas savoir qu'il aimait les garçons. Parce qu'en fait, c'était quelqu'un d'assez efféminé. Et la façon de parler, de se tenir, ça ne convenait pas au Cycle, voilà, tout simplement. Puis du coup, les gens, ils commençaient à le critiquer, il s'est fait frapper... Enfin, c'était vraiment dur. Et du coup, c'est une fois que le Cycle est terminé qu'il s'est senti libre. Et il est parti en apprentissage tout de suite. [...] il avait trop peur

qu'un jour, il vienne à en mourir. Parce qu'il ne supportait plus l'école, il ne voulait plus y retourner.

Des personnes en position d'observation pas nécessairement bienveillante spéculent sur les violences dont pourraient être auteur·es ou victimes des personnes de leur connaissance :

Je vois sur un de nos chantier par exemple il y a un garçon avec une boucle d'oreille [...] Il y a la façon d'une boucle d'oreille, comment... Y a des potes à moi, [...] pas du tout efféminés, voilà, qui jouent au foot, qui font tout ça, ils peuvent avoir la boucle d'oreille, voilà, la petite collée, le petit truc un peu diamant. Ça va. Mais lui par exemple il a la boucle d'oreille, là ça tombe un peu, [...] la première fois que je l'ai vu sur le chantier, je me suis dit « Ouais, lui il doit se faire basher sur le chantier. » Là en soi je l'ai pas vu depuis le début, mais moi je suis persuadé quand même que sur notre chantier, il se fait quand même un peu basher.

Au sein de l'école, c'est... Moi, je dis c'est un peu comme avant, qu'il y ait les deux cas d'élèves, des « cas psychiatriques », qui diraient que... Qui iraient justement persécuter cette personne parce qu'elle a, justement, quelque chose de différent [son homosexualité], qui lui parleraient mal, qui auraient de la violence physique, de la violence verbale ou tout ça. Même si je n'en ai jamais vu, et que ça a l'air très bien encadré dans mon école.

Parmi celles et ceux qui ont été interviewé·es, seul·es quelques jeunes, d'ailleurs bien conscient·es des discriminations de genre et prêt·es à les dénoncer, racontent des violences qu'ils et elles ont eux-mêmes et elles-mêmes subies :

Parce que souvent, je vois les plus petits parler justement de : « Ah, mais t'es pédé. » Ou enfin, ce genre de remarques comme ça, que typiquement, je trouve ça débile, parce que ça fait quoi ? Parce qu'en plus, justement, il y en a, la plupart, ils font des petites remarques comme ça en fait, et je me retourne pour regarder dès qu'ils parlent, et ils font : « Ah non mais après fais [ce que] tu veux » ou des trucs comme ça. Puis je fais « Assume ce que tu dis ! » Enfin, est-ce que justement, pédé [...] c'est plus une insulte ? Donc du coup, justement, après ils s'excusent tout de suite ou des petites choses comme ça. Du coup, autant ne pas les dire, quoi.

Et puis justement en première année je crois, j'étais un peu plus efféminé on va dire, et euh... c'est tout bête mais je faisais un peu des photos c'est bizarre de dire photos féminines c'est... et puis y'a quelqu'un qui était venu me dire « Hé mais enlève cette photo de profil tu t'es pris pour une fille ou quoi ? On va te frapper et tout » j'étais là « Mais calme-toi quoi ! », je l'ai bloqué je lui ai plus jamais parlé. Mais on était dans la même classe donc ça créait des tensions, il l'a raconté à plein de gens, je sais pas, et tous étaient de son côté alors que c'est lui qui m'agressait [...]. Je pensais que c'était une personne de confiance, puis il s'est moqué, il l'a raconté à deux trois personnes qui se sont moquées aussi, et puis je leur ai plus jamais, enfin j'essayais de les ignorer quoi. Après j'ai changé d'apprentissage entre temps donc je les vois plus ces gens et puis ils savent même plus ce que je deviens donc voilà ils en savent rien.

6.6. Conclusions et discussion

À l'aide des données quantitatives, ce chapitre présente des résultats clairs quant aux taux de prévalence des violences vécues en raison de son sexe ou de son orientation sexuelle selon le niveau de sexuation de la filière d'étude. C'est uniquement dans les filières de formation masculinisées que les situations de violence se révèlent être significativement plus fréquentes chez les femmes que chez les hommes. Comparativement, les femmes et les hommes des filières mixtes ou féminisées subissent ces situations de violence selon une fréquence similaire. En ce qui concerne les violences vécues en raison de l'orientation sexuelle, les filières masculinisées et les filières mixtes sont celles où les élèves non hétéros en rapportent le plus, comparativement aux élèves hétéros. Les auteur·es des violences vécues (qu'elles visent les femmes ou les non hétéros) sont majoritairement des pair·es ou des collègues, c'est-à-dire d'autres apprenti·es fréquenté·es à l'école ou dans l'entreprise formatrice, ou encore d'autres employé·es adultes côtoyé·es dans l'entreprise formatrice. Cependant nos résultats montrent que les enseignant·es et supérieur·es hiérarchiques sont aussi parfois responsables de violences physiques et verbales, avec une prévalence inquiétante. Cela montre que le corps enseignant et les supérieur·es hiérarchiques peuvent participer non seulement dans le sens d'un maintien des violences hétérosexistes par un « laisser faire » (voir chapitre précédent), mais également de manière active par l'exercice de violences sexistes et homophobes.

Alors que les violences vécues en raison du sexe se déroulent majoritairement dans des contextes non liés à la formation professionnelle, celles qui se rapportent à l'orientation sexuelle ont lieu, indifféremment, dans tous types de contextes. Il est préoccupant de relever, en outre, que les prévalences de violence ont tendance à augmenter au fil des trois années de la formation. Bien que nous ne puissions écarter une hypothèse d'accumulation des expériences de violence d'une année sur l'autre, nous pouvons également spéculer que des dynamiques de socialisation aux attitudes sexistes et homophobes, en particulier dans les filières masculinisées, peuvent graduellement ouvrir la voie à des actes ou des propos hostiles envers les élèves qui ne répondent pas aux injonctions hétérosexistes. Les expériences de violence pourraient ainsi augmenter d'année en année, dans la mesure où les croyances justifiant le rejet des femmes et de l'homosexualité se renforcent²⁴. En outre, les analyses des données qualitatives donnent une illustration claire de situations d'exclusion ou de violence vécue par des élèves non hétéros ou perçus·es comme tel·les.

Cependant, il est possible que des jeunes aient eu certaines violences ou discriminations dont ils ou elles ont été victimes parce qu'elles n'ont pas été identifiées comme sexistes ou homophobes mais comme des conflits interpersonnels, ou parce qu'ayant été perpétrées dans un cadre non scolaire, ces expériences n'ont pas été jugées pertinentes, ou encore pour d'autres raisons comme la honte, l'homophobie ou le sexisme intériorisé ou encore un sentiment d'insécurité durant l'entretien. Quoiqu'il en soit, nous trouvons important de rappeler qu'on ne peut écarter la probabilité que nos données ne représentent qu'une partie des faits de violence et de discrimination, du fait de la difficulté pour les chercheur·euses à les documenter.

²⁴ Rappelons que ces résultats ne sont pas obtenus sur la même population d'élèves du fait des nombreux abandons ou réorientations et des nouveaux entrants à chaque vague d'enquête (voir la partie 3. Méthodologie).

7. Dissimulation de l'orientation sexuelle et anticipation des discriminations homophobes

Points saillants du chapitre

Les élèves se sentent-ils et elles contraints de dissimuler leur orientation sexuelle au sein de leur formation ? Est-ce qu'ils et elles anticipent de vivre des discriminations homophobes ? Ce chapitre a pour objectif de décrire comment les apprenti·es anticipent le fait de vivre des discriminations liées à leur orientation sexuelle.

Les résultats obtenus démontrent que :

1. La dissimulation de l'orientation sexuelle est importante dans toutes les filières, avec des moyennes particulièrement élevées en entreprise dans les filières masculinisées et mixtes lors de la seconde vague d'enquête.
2. Nos analyses qualitatives indiquent que les apprenti·es non hétéros adaptent leurs attitudes et leurs comportements dans des contextes perçus comme hostiles afin d'éviter d'exprimer leur orientation sexuelle. La dissimulation est donc un moyen de contrôler l'image de soi qu'on donne, en évitant de laisser voir un aspect de soi qui pourrait être reçu négativement ou dont l'importance pourrait être exagérée.

Ce chapitre confirme que la présence avérée ou supposée par les élèves de discriminations homophobes au sein des différentes filières de formation les pousse à dissimuler leur orientation sexuelle afin de se protéger des discriminations et/ou violences qu'ils et elles pourraient subir.

Nous nous intéressons spécifiquement dans ce chapitre à des discriminations indirectes que vivent les apprenti·es, lorsque ceux-ci et celles-ci se sentent contraints de dissimuler une part importante d'eux-mêmes et d'elles-mêmes, à savoir leur orientation sexuelle. Les travaux sur les stratégies de *coping* mises en place par des jeunes non hétéros pour gérer les discriminations qu'ils et elles subissent soulignent le caractère central d'exprimer ou non son l'orientation sexuelle. Dans ce cadre, les chercheuses et chercheurs relèvent les limites du concept de *coming out*, jugé rendre compte de façon trop ponctuelle, binaire et unidimensionnelle d'un processus qui peut se développer au cours du temps de manière diverse selon les contextes sociaux, et le remplacent par celui de *gestion de la visibilité* (*visibility management*) (Dewaele et al., 2013; Lasser, Ryser, & Price, 2010; Lasser & Tharinger, 2003; McDermott et al., 2008).

L'effet des expériences de harcèlement et de discrimination sur les jeunes peut se comprendre dans le cadre théorique du concept de stress minoritaire (*minority stress*) (Meyer, 1995, 2003), selon lequel les personnes appartenant à un groupe stigmatisé en raison de leur orientation sexuelle font l'expériences de types spécifiques de stress, liés à leur position sociale, parmi lesquels un stress spécifique découlant de la dissimulation de son orientation sexuelle. Chung (2001) relève que les victimes de discrimination peuvent mobiliser des stratégies de gestion de leur identité allant de la dissimulation active de leur orientation sexuelle à l'expression explicite de celle-ci, et impliquant des stratégies d'évitement ou de confrontation. Selon lui, les stratégies privilégiées dépendent du degré de confiance en soi (*assertiveness*) de la victime. Dans le cadre de réflexions sur le concept de stress minoritaire spécifiquement appliqué aux jeunes non hétéros, Dewaele, Van Houtte, Cox, et Vincke, 2013 proposent un modèle théorique qui met en jeu l'interaction de trois facteurs : premièrement, le degré d'ouverture du contexte envers des personnes non hétéros (positif, ambigu ou négatif) ; deuxièmement, les stratégies de coping sur le plan de la gestion de la visibilité et de la gestion de la discrimination. Ces stratégies de *coping* sont identifiées comme ouvertes ou fermées (expression ou dissimulation de l'orientation sexuelle) et comme passives ou actives. Troisièmement, ces auteurs mentionnent les facteurs de stress minoritaire, qui peuvent être internes (dépression, estime de soi basse) ou externes (expériences de discrimination ou de harcèlement). La non-expression de l'orientation sexuelle peut s'avérer être un facteur de protection contre la discrimination, en particulier dans les contextes où la discrimination structurelle est particulièrement forte (Pachankis & Bränström, 2018). Cependant cette stratégie est difficilement viable à long terme.

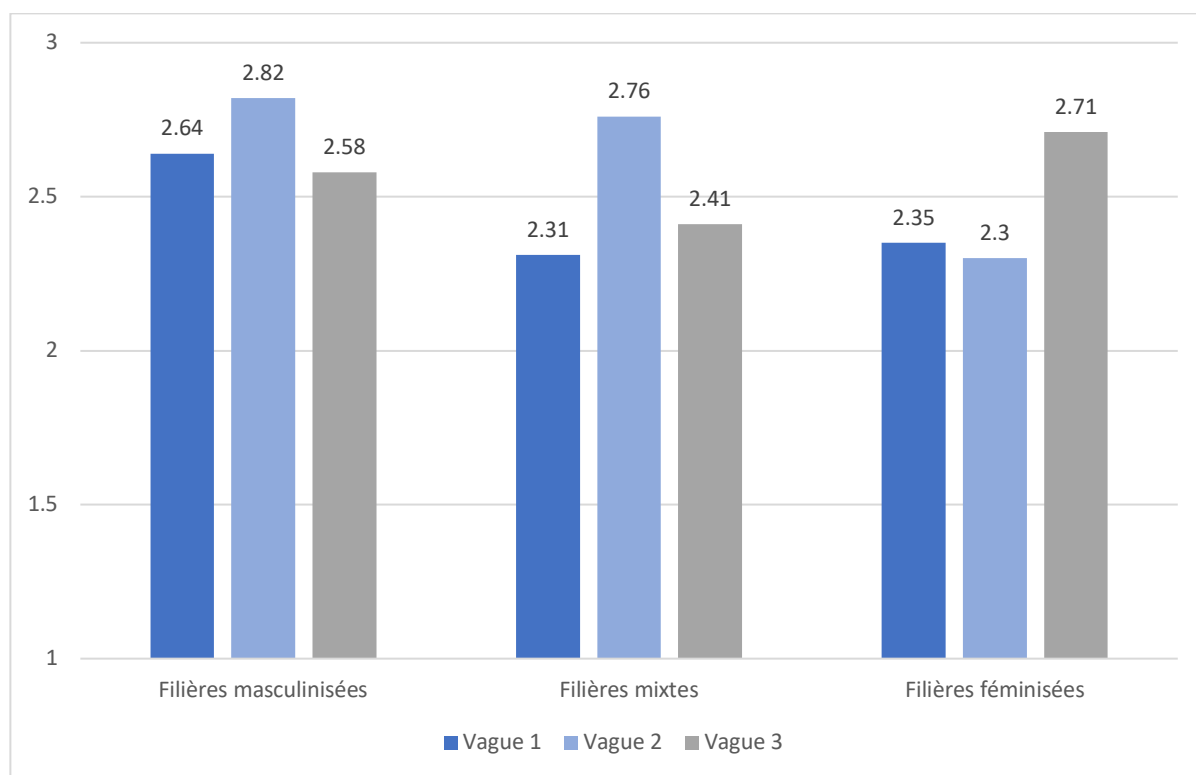
7.1. Dissimulation de l'orientation sexuelle en fonction des filières et des vagues de l'enquête

Nous avons vu dans les deux chapitres précédents que les élèves non hétéros vivent des discriminations et des violences plus particulièrement dans les filières masculinisées et dans une moindre mesure, mixtes. Nous savons cependant que, concernant les discriminations homophobes, les questions analysées dans ces chapitres ne permettent pas de mesurer les discriminations indirectes, liées notamment au fait qu'une partie des personnes concernées n'expriment pas leur orientation sexuelle. Nous avons donc également demandé aux élèves dans quelle mesure ils et elles dissimulent leur orientation sexuelle au sein de leur formation. Comme dans les chapitres précédents, nous allons comparer les réponses dans les différentes filières de formation et dans les trois vagues d'enquête. Nous allons ici analyser uniquement les réponses des apprenti·es non hétéros, puisque le fait de dissimuler son orientation sexuelle pour un·e hétéro ne fait pas sens. L'hétérosexualité étant la norme sociale, il n'est pas nécessaire ou même possible de la « cacher », puisqu'elle est présumée pour tout individu ayant une expression de genre conforme à l'hétérosexisme.

Les Figures 17 et 18 montrent des moyennes relativement élevées de dissimulation de l'orientation sexuelle dans toutes les filières²⁵. En pourcentage, plus d'un tiers des élèves non hétéros dissimule son orientation sexuelle, toutes filières confondues. Les moyennes les plus élevées s'observent durant la deuxième vague dans les filières masculinisées et mixtes, que ce soit à l'école ou en entreprise (avec un pic de 52,2% de dissimulation en entreprise dans les filières masculinisées en vague 2). Les différences entre filières d'étude et vagues d'enquête sont cependant relativement faibles et les analyses statistiques (présentées en annexe aux Tableaux 15 et 16) indiquent l'absence de différences significatives entre filières concernant la dissimulation de l'orientation sexuelle. En d'autres termes, quelle que soit la filière dans laquelle ils et elles sont scolarisé·es, une partie importante des jeunes non hétéros dissimule son orientation sexuelle. Ce constat est valable autant dans le contexte scolaire que dans celui de l'entreprise formatrice.

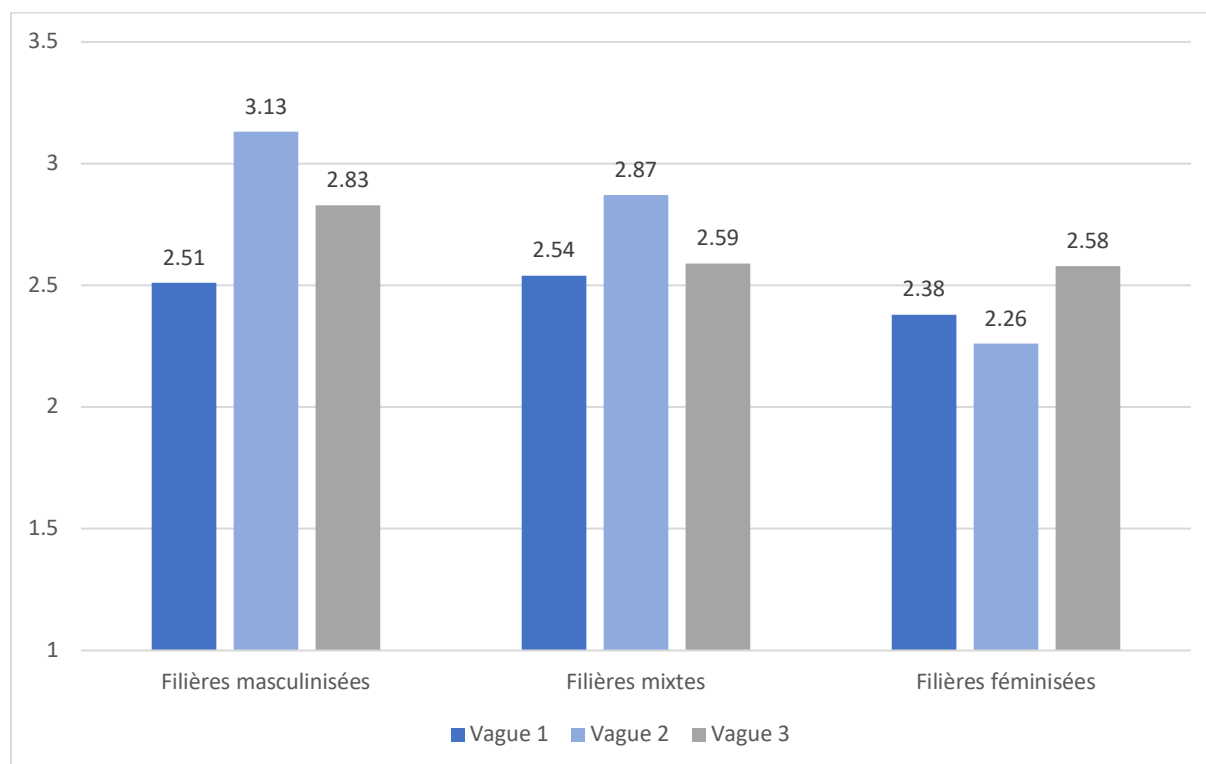
²⁵ En pourcentage, en vague 1, 33% des élèves non hétéros dissimulent leur orientation sexuelle à l'école et 34,8% en entreprise (proportions semblables dans les trois filières); en vague 2, 35,5 % des élèves non hétéros dissimulent leur orientation sexuelle à l'école (dont 40,5 % en filières masculinisées et 34% en filières mixtes) et 40,2% en entreprise (dont 52,2% en filière masculinisées et 36% en filières mixte); en vague 3, 27,4% des élèves non hétéros dissimulent à l'école et 36% en entreprise.

Figure 17. Dissimulation de l'orientation sexuelle à l'école des élèves non hétéros, selon la filière suivie et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus la dissimulation de l'orientation sexuelle à l'école est élevée (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Figure 18. Dissimulation de l'orientation sexuelle en entreprise des élèves non hétéros, selon la filière suivie et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus la dissimulation de l'orientation sexuelle en entreprise est élevée (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

Nous allons à présent nous appuyer sur les entretiens réalisés auprès des apprenti·es pour analyser plus finement les raisons de la dissimulation de leur orientation sexuelle dans le contexte scolaire et dans celui de l'entreprise formatrice. Notamment, nous nous demandons si les élèves font un lien entre, d'une part, la crainte de discriminations et de violences et, d'autre part, la dissimulation de leur orientation sexuelle.

7.2. Anticipation des discriminations et violences homophobes et dissimulation

L'un des thèmes majeurs qui apparaît dans les entretiens est l'anticipation et la crainte de la discrimination et des violences chez les personnes non hétéros²⁶. Nous constatons que l'anticipation de la discrimination est un puissant déterminant du comportement des élèves non

²⁶ Pour des analyses plus approfondies des mêmes données qualitatives sur cette question, voir notre article (Gross et al., soumis).

hétéros, qui adaptent leurs attitudes et leurs comportements dans des contextes perçus comme hostiles afin d'éviter d'exprimer leur orientation sexuelle. Pour les personnes qui sentent qu'exprimer leur orientation sexuelle pourrait les mettre en danger de discrimination ou de harcèlement, il est plus confortable d'éviter tout débat sur cette question. Ainsi, une stratégie qui se dessine pour une partie de nos interviewé·es est à la fois d'éviter *d'entrer en débat* sur les questions d'orientation sexuelle et aussi d'éviter de révéler leur propre orientation sexuelle.

Plusieurs de nos interviewé·es expriment leur crainte d'être victime de discrimination ou de harcèlement, et ont donc choisi de dissimuler leur orientation sexuelle durant une partie de leur parcours scolaire et/ou professionnel :

Avant je faisais que cacher un peu mon identité par rapport à ça, parce que je voulais pas que les gens sachent, parce que j'avais peur, avant, des réactions des gens. Parce que je savais que la plupart des gens à l'époque qui allaient pas accepter, que les gens ils allaient me rejeter, voilà... C'était une peur que j'avais.

Les craintes de subir la discrimination sont souvent fondées sur des éléments issus de l'expérience personnelle, tels que des manifestations d'homophobie de la part de l'entourage professionnel, ce qui incite les élèves à se protéger de cette homophobie en ne révélant pas leur orientation sexuelle :

J'ai cerné un petit peu... Pas tous mes collègues séparément, mais comme un groupe général. Et je me suis dit qu'en fait peut-être c'était pas le mieux [d'exprimer mon orientation sexuelle] si je voulais que ça se passe bien. Parce que je suis prête, en fait, à en parler, à ce que ça soit mal reçu et à devoir me défendre, mais le travail pour moi était un stress suffisant pour que j'aie pas besoin de rajouter un combat par-dessus.

Je ne l'ai pas révélé à mon entreprise ou à mon groupe d'amis dans [entreprise]. Parce qu'en ayant des discussions avec eux, je vois qu'ils sont un peu bloqués sur ça. Donc, je n'ai pas envie aussi de soit perdre des amis de là-bas, ou soit qu'il y ait toujours des petits commentaires déplacés de leur part, surtout que l'année n'est pas encore tout à fait finie.

Certain·es interviewé·es éprouvent des difficultés à identifier la cause exacte de leur réticence, tant l’homophobie ambiante est diffuse :

Aujourd'hui, si je devais leur annoncer ça [exprimer son homosexualité dans le cadre de son travail], je ne le ferais pas. Mais pas parce qu'il y a quelque chose qui m'a prouvé que je ne pourrais pas le faire. Juste parce que j'aurais trop peur. Parce que c'est un milieu du travail. Donc voilà. Après, je pense vraiment que ça dépendrait aussi avec qui j'en parle. Par exemple, ma formatrice, je ne pense pas que ça lui poserait problème. Puis, ma maître d'apprentissage, je ne sais pas trop non plus si j'oserais. Mais non, ça va, ma maître d'apprentissage, ça va aussi. Après, [...] avec le service technique je n'en parlerais pas. Enfin ça j'éviterais. Donc, je pense que c'est quelque chose que je pourrais éventuellement en parler, mais je ne l'assumerais pas. Et du coup... Du coup je ne le ferais pas.

De manière plus directe, une autre interviewée exprime le fait qu’elle évite de parler de son orientation sexuelle, mais aussi de thématiques LGBTIQ+ en général, dans certains contextes :

Il y a plusieurs sujets que j'évite car je sais que soit ça va clasher, soit ça va choquer [...] Dans mon nouveau cabinet je n'ai rien dit car ils sont très fermés d'esprit. Là où je suis, si j'en parle, c'est la porte. [...] Je pense qu'il dirait que je suis folle, de demander à Dieu de me remettre sur place.

Alors que certain·es de nos interviewé·es, comme celle que nous venons de citer, assument le fait de dissimuler leur orientation sexuelle face aux discriminations dont ils et elles pourraient être victimes, d’autres interviewé·es tiennent un discours plus ambigu, suggérant qu’ils et elles pourraient exprimer leur orientation sexuelle, sans toutefois le faire.

7.3. La dissimulation de l'orientation sexuelle comme stratégie de défense

Une de nos interviewé·es établit un lien direct entre le fait de ne pas exprimer son orientation sexuelle et l'évitement des discriminations :

Non, voilà, dans ma formation, à l'école ça se passe assez bien, au travail j'en ai pas parlé. Et puis même au-delà... En fait... C'est un peu facile, entre guillemets, pour moi, puisque je ne réunis pas de clichés, personne se dit en me voyant « Ah, elle, elle aime les femmes. » Et donc personne avant de me connaître vraiment ne le devine, en général. Et donc voilà, je n'ai jamais eu vraiment de discrimination à ce sujet.

D'autres personnes ont intériorisé l'injonction homophobe à rester discrètes sur leur orientation sexuelle et sélectionnent les contextes où elles abordent cet aspect de leur vie :

Après, je suis pas quelqu'un qui va cacher du coup mon orientation sexuelle. Enfin si on vient me demander, je réponds. Mais c'est pas non plus quelque chose que je vais crier, parce que je trouve... Enfin, il y a pas besoin.

Ben je le dis si on me le demande. Mais sinon je le crie pas partout non plus.

Moi des fois je réfléchis, par exemple des fois on m'a déjà posé la question. Mais du coup je le dis pas comme ça, mais des fois je peux le dire. Enfin en fonction d'un sujet qu'on va lancer ou quoi que ça soit [...] Après comme je vous l'ai dit, je mets pas d'étiquette, par exemple sur Insta je vais pas marquer « je suis fière d'être bi » enfin voilà je le dis comme ça, ou même des fois on le voit en fait, quand je parle avec quelqu'un, je sais pas.

Cependant, cette stratégie de dissimulation est également vécue comme négative et limitante : elle met la victime potentielle ou réelle de discriminations face à la réalité de la menace de celles-ci et limite ses interactions sociales. La manière dont certain·es interviewé·es gèrent cette situation dans l'interaction avec l'intervieweur·euse est de maintenir dans le flou la distinction entre les situations où elles et ils dissimulent volontairement leur orientation

sexuelle et celles où ils et elles n'abordent pas ce sujet car il n'est pas pertinent dans l'interaction, suggérant que dans ce second type de situation, elles et ils pourraient aborder le sujet de leur orientation sexuelle, même si de fait elles et ils ne le font pas. Par ailleurs, celles-ci et ceux-ci semblent douter de la légitimité de l'anticipation de la discrimination homophobe pour justifier la dissimulation de leur orientation sexuelle. Plutôt que de dénoncer le climat de menace dans lequel elle travaille, l'une de nos interviewées intériorise en partie la responsabilité de la discrimination qu'elle anticipe:

Et [sur mon lieu de travail], en fait moi je ne le dis pas du tout. Parce que je ne me suis jamais cachée jusque-là, mais comme j'ai déjà quelques difficultés sociales des fois pour m'intégrer, pour oser montrer qui je suis au-delà de ça, j'ai évité autant que possible de parler de cette facette-là de ma vie. Parce que je savais pas à quoi m'attendre, j'avais pas envie de me compliquer la vie (rire). [...] En fait c'est la première fois de ma vie, dans cette institution, que je n'en ai pas parlé. Sinon c'était assez naturel pour moi. Mais comme voilà, l'intégration là-bas n'était pas naturelle pour moi, j'ai évité.

Les situations sont parfois décrites de façon paradoxale : l'un de nos interviewés commence par affirmer avec conviction que l'homophobie n'est pas un problème dans son contexte professionnel :

Alors, moi, dans mon entreprise, je sais que par exemple mon formateur, il est très ouvert sur ça [...] Et il a fait déjà des flyers, par exemple, un, c'était Stop à l'homophobie, ou une campagne comme ça. Et dans mon entreprise, je sais qu'ils sont assez ouverts là-dessus et qu'il n'y a pas de problème.

Il admet cependant un peu plus tard qu'il préfère tout de même dissimuler son orientation sexuelle dans son entreprise :

Alors, moi, dans mon entreprise, personne ne le sait à part une personne. [...] Mon entreprise ne le sait pas. Parce que je ne veux pas que, par exemple dans mon entreprise, même si je sais qu'ils sont assez ouverts, je ne veux pas qu'une personne commence à

faire des messes basses ou des choses en disant : « Ah, je l'ai vu faire telle et telle chose ». Et je veux juste faire mon métier. Et donc, ils n'ont pas besoin de savoir ces choses-là. Ça ne va pas changer quelque chose dans la façon de faire par exemple [réalisations professionnelles]. Donc moi, avec mon groupe d'amis à l'extérieur de ça, ils le savent, et cetera. Mais dans mon entreprise, il n'y a pas eu ce problème parce que personne n'est au courant, et moi ça me... Je n'ai pas envie de leur dire. Je ne vois pas l'intérêt.

Notons que plusieurs interviewé·es ont mentionné que les contextes scolaire et professionnel, surtout ce dernier, sont des espaces où elles et ils ont des réticences particulières à exprimer leur orientation sexuelle, par opposition aux contextes familial et amical par exemple.

7.4. Crainte d'être réduit·e à son orientation sexuelle dans le regard de l'autre

En écho à l'affirmation de l'interviewé qui veut « juste faire [son] métier », et au-delà de l'anticipation de la discrimination, certaines de nos interviewées s'inquiètent que leur orientation sexuelle, une fois connue, devienne le prisme dominant au travers duquel elles soient perçues et jugées. En effet, une stratégie de discrimination homophobe consiste à nier la personnalité des individus en les réduisant à une orientation sexuelle réelle ou supposée :

De manière générale... J'en parle assez librement. Après c'est pas la première chose que je vais dire, parce que c'est pas la première chose qui me définit. Mais sinon, j'en parle assez librement. Voilà, pour moi il y a pas de tabou là-dessus. À part justement chez mon employeur actuel, parce que au tout début, quand il fallait faire connaissance, j'avais d'autres choses à dire sur moi qui sont peut être... Qui me définissent plus grandement que ça.

En fait, j'aurais peur que ça change leur façon de me voir, bien que ça n'a rien à voir avec ma personne, enfin ma capacité scolaire ou d'école. Et du coup, que ça me porte préjudice quand je ramène une mauvaise note, qu'on me dise tout de suite : « Ah mais il ne fallait pas sortir ce weekend » par exemple. Alors que ça n'a rien à voir avec le fait... Enfin, n'importe qui peut sortir un weekend. Mais déjà, je me suis reçu des remarques comme ça parce que je suis jeune, et que du coup les jeunes, je pense qu'ils pensent qu'ils font toujours la fête. Je pense que le fait que j'ai une orientation différente, ils soient... Je

ne sais pas... Oui, il ne fallait pas aller voir ta copine le weekend, par exemple. Voilà, je pense que j'aurais peur de ce genre de remarques, ou que justement, dès qu'il y a un problème, on relie un peu ça à mon orientation sexuelle, et je n'aurais pas aimé. Et après, la peur aussi quand même qu'on se permette de me faire des blagues, ou qu'on se permette de me faire des remarques par rapport à mon orientation sexuelle. Oui.

Une autre interviewée a déjà fait l'expérience d'une situation de vulnérabilité engendrée par de l'homophobie suite à l'expression de son orientation sexuelle et de la frustration ressentie à ne pas pouvoir contrôler ce qui s'ensuit :

Dans mon premier [lieu d'apprentissage], on m'a posé des questions mais c'est parti très loin parce que je n'étais déjà pas très aimée par la personne qui me harcelait, et quand elle a appris ça, elle m'a pas lâchée. À partir de ce moment-là j'ai dit non, c'est ma vie. J'en ai marre que des idiots, des inconnus viennent se mêler alors qu'ils n'ont rien à dire.

Ne pas exprimer son orientation sexuelle devient donc un moyen de contrôler l'image de soi qu'on donne à l'extérieur, en évitant de laisser voir un aspect de soi qui pourrait être perçu négativement ou dont l'importance pourrait être exagérée (Fournier et al., 2020) . Cependant, cette gestion active de l'image qu'on donne de soi limite la spontanéité et l'ouverture que l'on peut proposer aux autres, ce que relèvent et regrettent certaines de nos interviewé·es. Elle limite aussi l'intégration sociale des personnes dans leur milieu scolaire et professionnel, ce qui peut affecter négativement leurs opportunités professionnelles.

7.5. La dissimulation individuelle et l'invisibilisation sociale

Par ailleurs, la dissimulation de son homosexualité contribue à l'invisibilisation de celle-ci, qui représente également une violence symbolique exploitée par les personnes homophobes. L'un de nos interviewés rapporte ce qu'il a ressenti lorsque des remarques homophobes ont fusé en classe sans que quelqu'un ne les condamne :

Par exemple on a eu une éducatrice sexuelle qui était passée à l'école il y a quelques mois, et puis on a discuté de sujets style homosexuels, et tout de suite, tous les gars : « C'est dégueulasse ! » Voilà, ce genre de commentaires. Moi je suis là, assis, je dis rien... J'ai juste à écouter ces commentaires... Peut-être qu'ils savent même pas que ça va me toucher, ou peu importe. Mais c'est quand même des réalités, et... Je pense que c'est parce qu'ils savent pas... Je pense que pour eux il y a aucun homosexuel dans la classe qu'ils se permettent de dire ça. Mais ils réalisent pas vraiment l'impact que ça peut faire sur une personne.

Ce témoignage rappelle combien il est important que les professionnel·les interviennent de manière ferme pour condamner ce type de propos, afin d'éviter de valider implicitement l'occupation de l'espace de la classe par des propos homophobes.

7.6. Discussion et conclusions

Nous avons montré que la dissimulation de l'orientation sexuelle est importante dans toutes les filières, avec des moyennes particulièrement élevées en entreprise dans les filières masculinisées et mixtes en vague 2. Nos analyses qualitatives révèlent que l'anticipation de la discrimination est un puissant déterminant du comportement des élèves non hétéros, qui adaptent leurs attitudes et leurs comportements dans des contextes perçus comme hostiles afin d'éviter d'exprimer leur orientation sexuelle. La contrainte à la dissimulation enjoint donc à contrôler l'image de soi qu'on donne, en évitant de laisser voir un aspect de soi qui pourrait être perçu négativement ou dont l'importance pourrait être exagérée. Cependant, cette stratégie de protection individuelle a pour conséquence de participer à l'invisibilisation sociale des sexualités non hétérosexuelles et de perpétuer le tabou qui les entoure.

Dans le prochain chapitre, nous allons voir comment l'homophobie peut impacter les parcours de formation des jeunes.

8. Homophobie et risque de décrochage

Points saillants du chapitre

Les personnes non hétéros sont-elles plus à risque que les autres d'arrêter leur formation en cours ? Dans quelles mesures le vécu de discriminations homophobes directes et indirectes influence-t-il les intentions d'arrêter la formation professionnelle en cours ? Ce chapitre a pour objectif de répondre à ces questions.

Les résultats montrent que :

1. Les élèves non hétéros ont plus l'intention d'arrêter leur formation professionnelle que les autres élèves
2. Cette différence est expliquée par le fait que les apprenti·es non hétéros vivent davantage de discriminations directes que les autres élèves, ou doivent dissimuler leur orientation sexuelle. Ces deux facteurs prédisent l'intention d'arrêter la formation en cours.
3. La perception du climat d'entreprise participe également à ce processus : plus les élèves le perçoivent comme homophobe, plus ils et elles envisagent d'arrêter leur formation en cours.

En conclusion, ce chapitre met en lumière le rôle de l'homophobie sur les risques accrus de décrochage pour les élèves non hétéros.

Après un cheminement au travers des précédents chapitres sur les différentes formes d'injustices (discriminations, violences) faites à des élèves de l'école genevoise, ce chapitre aborde le cœur de notre questionnement : ces injustices amènent-elles celles et ceux qui les subissent à envisager d'arrêter leur formation en cours ? Sans réaction de l'entourage, notamment institutionnel, se dessinerait alors une discrimination supplémentaire pour ces élèves.

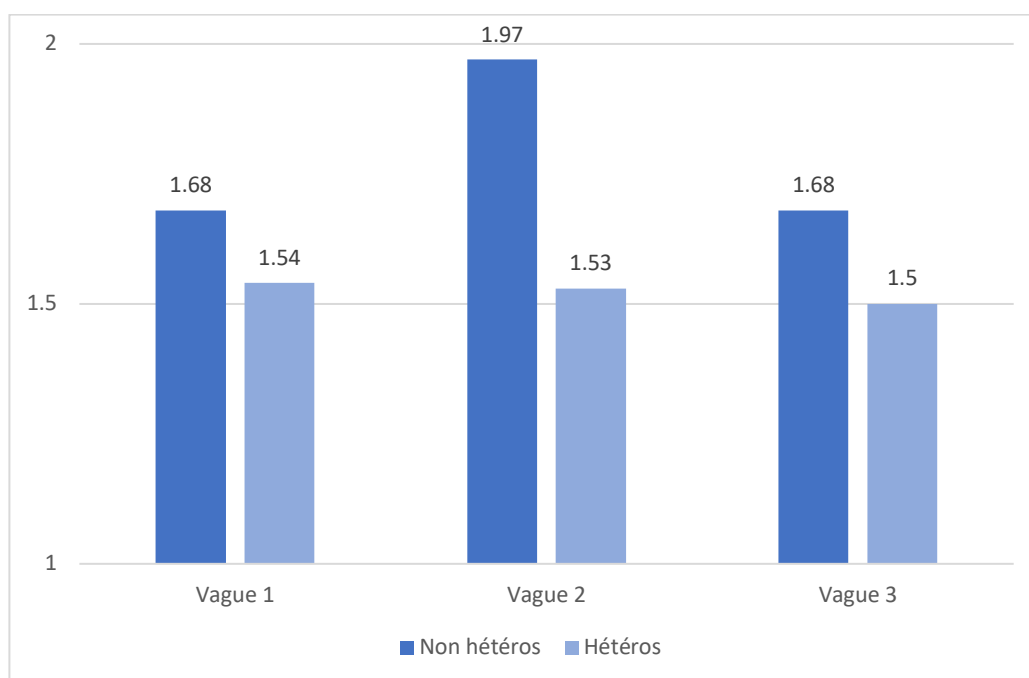
Dans ce chapitre, nous allons ainsi analyser si les intentions d'arrêt de la formation en cours sont plus importantes chez les élèves hétéros ou non hétéros. Nous allons également évaluer dans quelles mesure ces intentions sont influencées par le vécu de discriminations homophobes, qu'elles soient directes (vécu de discriminations en raison de l'orientation sexuelle) ou indirectes (dans le cas de la contrainte à dissimuler l'orientation sexuelle).

8.1. Intention d'arrêter la formation pour les élèves hétéros et non hétéros

On a demandé aux élèves d'indiquer quelle était leur intention d'arrêter la formation qu'ils et elles suivaient au moment de la passation du questionnaire sur une échelle de 1 à 6 (1 = pas du tout, 6 = tout à fait).

Les résultats montrent que les élèves ont globalement peu l'intention d'arrêter leur formation en cours (moyennes en dessous de 2 pour tous les groupes). Cependant les non hétéros ont une intention d'arrêter leur formation plus importante que les autres élèves ; cela est statistiquement significatif et valable pour les deux premières vagues d'enquête (cf. Figure 19 ci-dessous et tableaux 17 et 18 en annexe). À noter que le sexe des élèves n'impacte pas ces résultats : on ne remarque aucun effet d'interaction entre le sexe et l'orientation sexuelle.

Figure 19. Intention d'arrêter la formation suivie, selon l'orientation sexuelle et la vague de l'enquête



Clé de lecture : plus la moyenne est élevée, plus l'intention d'arrêter la formation en cours est élevée (réponses données sur une échelle de 1 à 6).

8.2. Effet de l'homophobie sur l'intention d'arrêter la formation en cours

Dans notre étude antérieure (Gianettoni, Blondé et al., 2021; Gianettoni, Guilley et al., 2021, Gianettoni et al., 2022), nous avons montré que les apprenti·es non hétéros sont plus à risque d'arrêter leur formation en raison des discriminations homophobes qu'ils et elles vivent à l'école : plus les discriminations sont importantes, plus les jeunes ont l'intention d'arrêter leur formation en cours. Notre objectif est de vérifier si cet effet se retrouve dans ces données-ci. Nous cherchons également à approfondir l'analyse en examinant dans quelle mesure ces vécus sont plus ou moins importants en école et en entreprise.

Par ailleurs, en sachant qu'un nombre important d'élèves non hétéros craignent d'exprimer leur orientation sexuelle dans le cadre de leur formation (cf. Chapitre 7), nous pensons que la seule analyse du vécu de discriminations directes est insuffisante. Des élèves

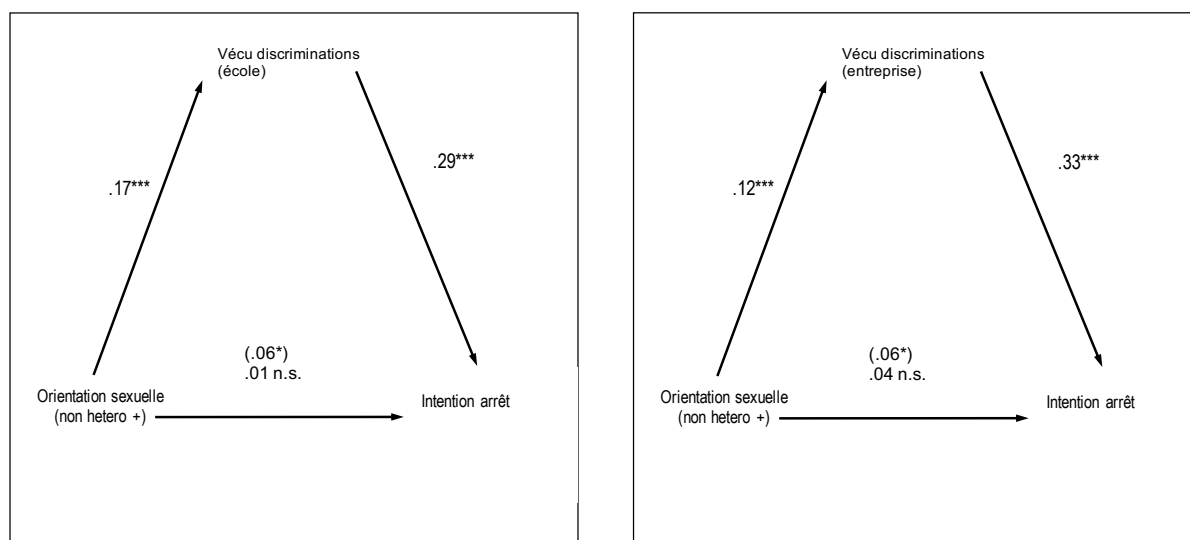
n'ayant pas exprimé leur orientation sexuelle sont peu susceptibles de vivre des discriminations directes, cependant, ils et elles peuvent être victimes de discriminations indirectes.

Ainsi, nous allons également explorer l'impact de la dissimulation de l'orientation sexuelle et du climat homophobe perçu comme des variables permettant d'expliquer le fait que les élèves non hétéros ont davantage l'intention que les autres d'arrêter leur formation. Les analyses que nous présentons maintenant ont été réalisées sur les données de la vague 1, les résultats sont comparables avec les données de la vague 2.

8.2.1 Rôle du vécu de discriminations homophobes dans les intentions d'arrêt de la formation

Pour tester le rôle joué par le vécu de discriminations homophobes, nous avons réalisé des analyses statistiques (analyses de régression) qui permettent de mesurer la force du lien entre les différentes variables qui nous intéressent (orientation sexuelle, vécu de discriminations et intention d'arrêt de la formation). Nous avons tout d'abord testé la force du lien entre l'orientation sexuelle (être hétéro vs. non hétéro) et les intentions d'arrêt (= effet direct de l'orientation sexuelle). Nous avons ensuite intégré dans le modèle notre variable explicative, c'est à dire le vécu de discriminations homophobes, afin de tester si cette variable joue un rôle médiateur (c'est à dire si cette variable permet au moins partiellement d'expliquer le lien entre l'orientation sexuelle et l'intention d'arrêter la formation en cours). La Figure 20 illustre la force de ces liens dans les contextes d'école et d'entreprise (analyse de médiation).

Figure 20. Effet médiateur du vécu de discriminations homophobes en entreprise et à l'école sur l'intention d'arrêter la formation suivie, selon l'orientation sexuelle



Clé de lecture : les chiffres correspondent aux coefficients Beta des analyses de régression, ils sont accompagnés de * qui indiquent leur degré de significativité. Concernant le lien entre l'orientation sexuelle et l'intention d'arrêt, le chiffre entre parenthèse se réfère au lien direct entre l'orientation sexuelle et l'intention d'arrêt, alors que le chiffre qui n'est pas entre parenthèse (et qui est systématiquement non significatif = n.s.) se réfère au lien résiduel une fois que cette analyse est contrôlée par le vécu de discriminations. Significativité : *** $p < .001$, * $p < .05$.

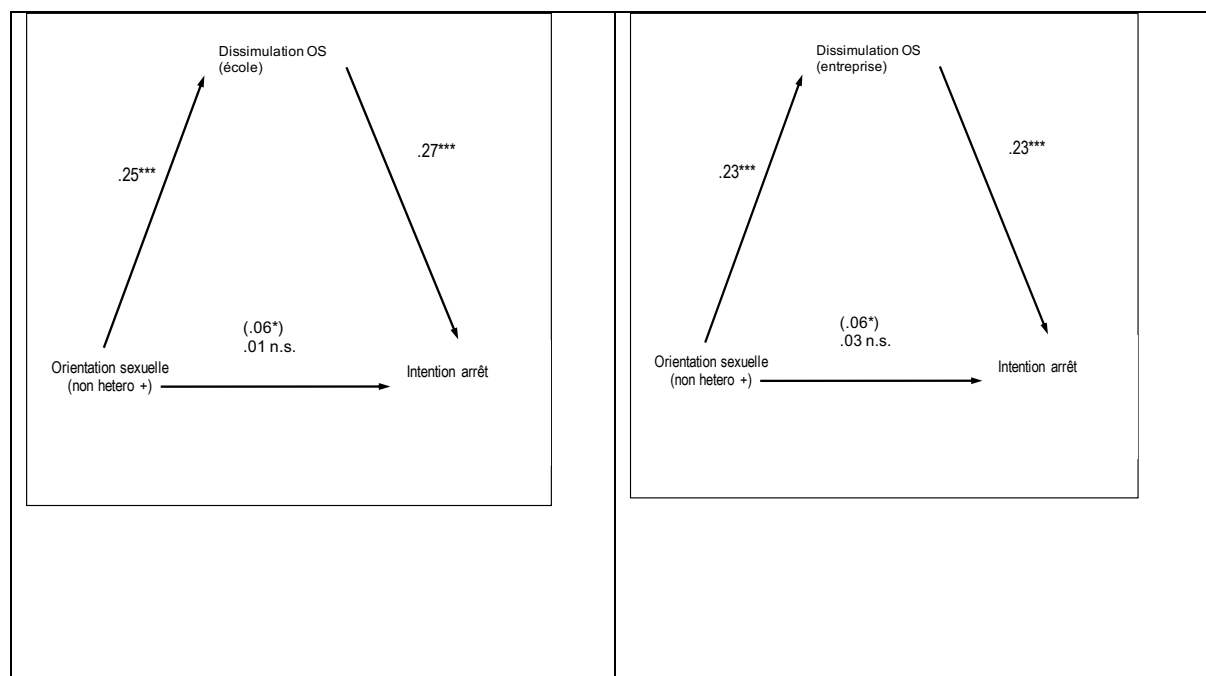
Ces analyses montrent que l'effet direct de l'orientation sexuelle sur l'intention d'arrêter l'apprentissage en cours n'est plus significatif (il passe de $.06$ à $.01$ pour l'école et de $.06$ à $.04$ pour l'entreprise) dès lors que l'on prend en compte le vécu de discriminations homophobes. Cela signifie que l'intention plus importante d'arrêter l'apprentissage chez les élèves non hétéros est expliquée au moins en partie par leur vécu de discriminations homophobes. Ces résultats s'observent autant en entreprise qu'à l'école et reproduisent ceux obtenus avec un autre échantillon d'élèves scolarisés en 2017 en formation professionnelle (Gianettoni, Blondé et al., 2021; Gianettoni, Guilley et al., 2021, Gianettoni et al., 2022).

8.2.2. Rôle de la dissimulation de l'orientation sexuelle dans les intentions d'arrêt de la formation

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la mesure directe du vécu de discriminations homophobes a une portée limitée, puisqu'elle ne permet pas de cerner la complexité du vécu

de discriminations des personnes non hétéros qui dissimulent leur orientation sexuelle. Nous avons donc testé le même modèle statistique que dans le chapitre 8.2.1 en introduisant cette fois-ci la variable de dissimulation de l'orientation sexuelle dans l'analyse, à la place de la variable de vécu de discriminations.

Figure 21. Effet médiateur de la dissimulation de l'orientation sexuelle en entreprise et à l'école sur l'intention d'arrêter la formation suivie, selon l'orientation sexuelle



Clé de lecture : les chiffres correspondent aux coefficients Beta des analyses de régression, ils sont accompagnés de * qui indiquent leur degré de significativité. Concernant le lien entre l'orientation sexuelle et l'intention d'arrêt, le chiffre entre parenthèse se réfère au lien direct entre l'orientation sexuelle et l'intention d'arrêt, alors que le chiffre qui n'est pas entre parenthèse (et qui est systématiquement non significatif = n.s.) se réfère au lien résiduel une fois que cette analyse est contrôlée par la dissimulation de l'orientation sexuelle. Significativité : *** $p < .001$, * $p < .05$.

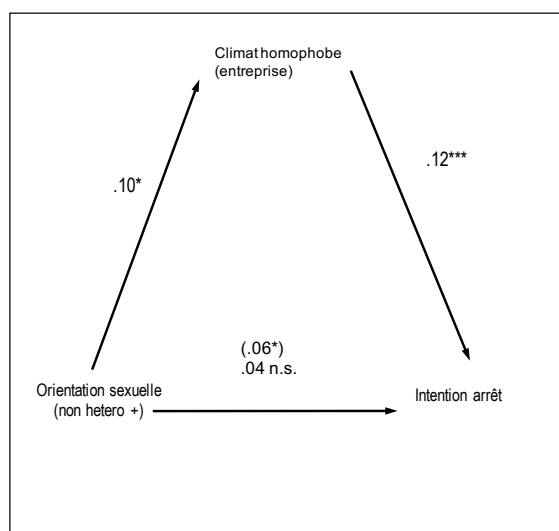
Les résultats montrent que les jeunes non hétéros expriment moins leur orientation sexuelle que les autres et que c'est pour cette raison qu'ils et elles ont plus l'intention d'arrêter la formation suivie (cf. Figure 21). L'effet direct de l'orientation sexuelle sur l'intention d'arrêter l'apprentissage en cours n'est plus significatif (passe de .06 à .01 à dans le contexte scolaire et de .06 à .03 en entreprise) dès lors que l'on prend en compte la dissimulation de l'orientation sexuelle. Autrement dit, les élèves qui dissimulent leur orientation sexuelle, notamment de peur d'être discriminé·es ou harcelé·es dans des contextes homophobes, ne sont pas pour autant à l'abri des risques de décrochage qui touchent les élèves non hétéros qui vivent

des discriminations directes. Il est donc crucial de prendre en compte cette dimension moins visible des discriminations homophobes et son impact réel sur les parcours de formations des jeunes.

8.2.3. Rôle du climat perçu comme homophobes dans les intentions d'arrêt de la formation

Nous avons enfin analysé dans quelle mesure la perception du climat de l'école et de l'entreprise comme étant plus ou moins homophobe impacte ce même processus. Nous avons donc procédé comme dans les sous-chapitres 8.2.1 et 8.2.2. en introduisant cette fois la variable de perception du climat comme variable médiatrice. Les résultats sont significatifs uniquement pour le contexte de l'entreprise et sont indiqués dans la Figure 22.

Figure 22. Effet médiateur du climat homophobe en entreprise sur l'intention d'arrêter la formation suivie, selon l'orientation sexuelle



Clé de lecture : les chiffres correspondent aux coefficients Beta des analyses de régression, ils sont accompagnés de * qui indiquent leur degré de significativité. Concernant le lien entre l'orientation sexuelle et l'intention d'arrêt, le chiffre entre parenthèse se réfère au lien direct entre l'orientation sexuelle et l'intention d'arrêt, alors que le chiffre qui n'est pas entre parenthèse (et qui est systématiquement non significatif = n.s.) se réfère au lien résiduel une fois que cette analyse est contrôlée par la dissimulation de l'orientation sexuelle. Significativité : *** $p < .001$, * $p < .05$.

On constate que les élèves non hétéros perçoivent le climat en entreprise comme plus homophobe que les autres élèves et, pour cette raison, ils et elles ont plus l'intention que les

autres d'arrêter leur formation en cours. Le lien direct entre orientation sexuelle et intention d'arrêt n'est plus significatif, comme pour les analyses précédentes, dès que la mesure de perception du climat comme homophobe est introduite comme variable médiatrice dans l'analyse. Cela signifie que la perception du climat d'entreprise comme homophobe peut conduire à des intentions d'arrêt de formation. Ce résultat met en évidence l'importance d'intervenir sur le climat de formation (par exemple, en interdisant explicitement et en sanctionnant les expressions d'homophobie telles que les insultes et blagues homophobes), afin de permettre à toutes et tous d'avoir les mêmes conditions de mener à bien leur projet de formation.

8.3. Impact relatif des différentes formes de discrimination sur l'intention d'arrêter la formation en cours

Nous venons de voir que les variables de discrimination directe et indirecte expliquent à chaque fois en partie l'intention plus importante d'arrêter la formation pour les apprenti·es non hétéros. Nous allons ici analyser le poids respectif de ces trois variables sur l'échantillon en entier (élèves hétéros et non hétéros), ainsi que leur importance par rapport à d'autres variables possiblement pertinentes pour prédire ces intentions d'arrêt : l'orientation sexuelle, le sexe des élèves tel qu'indiqué sur leurs papiers d'identité et la filière de formation.

Nous avons réalisé des analyses de régression linéaire afin de pouvoir répondre à ces questions. Dans un premier temps, nous avons introduit dans le modèle uniquement les trois variables de discrimination homophobe (vécu de discriminations, dissimulation, perception du climat) (cf. Tableau 19 en annexe), ceci dans le but de voir quel pourcentage de variance est expliqué par ces variables²⁷, ce qui nous informe du poids réel de ces variables au regard de toutes les autres variables susceptibles d'influencer l'intention d'arrêter la formation en cours.

Les résultats montrent que les trois variables d'homophobie se rapportant à l'*entreprise* influencent de manière significative l'intention d'arrêter la formation. Dans l'ordre de l'impact le plus fort : la perception du climat comme étant homophobe, le vécu de discriminations et la dissimulation prédisent de manière significative l'intention d'arrêter la formation. Ces trois variables mises ensemble permettent d'expliquer pour 15% la variabilité dans les intentions d'arrêter la formation. Cela signifie que parmi tous les facteurs susceptibles d'influencer l'intention d'arrêter la formation en cours (intérêt pour la formation, perspectives d'avenir,

²⁷ Le pourcentage de variance expliqué nous permet de connaître le poids respectif de chaque variable explicative pour prédire les réponses à la mesure qui nous intéresse (ici, l'intention d'arrêter la formation en cours).

difficultés scolaires, etc.), celles qui se rapportent à l'homophobie pèsent pour 15%. En ajoutant les variables supplémentaires potentiellement pertinentes que nous avons dans notre base de données qui sont le sexe, la filière et l'orientation sexuelle, on explique 2 % supplémentaires de variance, ce qui aboutit à un modèle expliquant au total 17% de la variance. Sans surprise, l'effet de l'orientation sexuelle n'est pas significatif : il est en effet entièrement médiatisé (et donc expliqué) par l'effet des trois variables de discrimination homophobe (voir point précédent). L'effet du sexe n'est pas non plus significatif, ce qui indique que les hommes et les femmes ne se différencient pas dans leurs intentions d'arrêt de la formation en cours, dès lors que nous prenons en compte les autres variables dans le modèle. Il en va de même pour la filière de formation suivie.

Deux variables de discrimination se rapportant à *l'école* influencent aussi de manière significative l'intention d'arrêter la formation. Dans l'ordre de l'impact le plus fort : le vécu de discriminations et la dissimulation prédisent de manière significative l'intention d'arrêter la formation. L'effet du climat va dans le même sens, mais n'est ici pas significatif. Les trois variables de discrimination permettent d'expliquer pour 10% la variabilité des intentions d'arrêter la formation. En ajoutant les variables supplémentaires que sont le sexe, la filière et l'orientation sexuelle, on explique 2 % supplémentaires de variance, ce qui aboutit à un modèle expliquant au total 12% de la variance. Ici aussi, les effets de l'orientation sexuelle, du sexe et de la filière ne sont pas significatifs dès lors que l'on prend en considération des indicateurs d'homophobie (dans ce cas, le vécu de discriminations liées à l'orientation sexuelle et la dissimulation de l'orientation sexuelle).

8.4. Discussion et conclusions

Nous avons montré que les élèves non hétéros sont plus à risque d'arrêter leur formation professionnelle que les autres élèves en raison du vécu de discriminations homophobes directes et/ou indirectes (climat perçu comme homophobe, dissimulation de son orientation sexuelle). Ces résultats sont bien illustrés par les propos tenus par un élève qui a perçu le lien pouvant mener d'un vécu de discriminations homophobes à l'arrêt de la formation en cours :

Dans mon école, si y'a quelqu'un qui a l'air homosexuel, ils vont essayer de l'attaquer, se moquer de lui. Là un élève a quitté l'école parce qu'il en pouvait plus. Parce que vraiment on le harcelait beaucoup à cause de ça.

Les causes multiples pouvant pousser à se réorienter sont également explicitées dans les propos tenus par un élève qui explique son changement de formation en partie par son vécu de discrimination :

Alors niveau d'abord cours, ce qui a initié le changement bah comme je l'ai dit c'est les branches de cours me plaisaient pas du tout. C'était pas du tout ce à quoi je m'attendais en partant dedans[...] Et niveau relationnel ce qui a enclenché aussi, ça a pas pesé non plus trop mais ça a pesé quand même, c'est que ouais pendant deux ans j'avais une mauvaise entente avec plein de personnes de cette classe. Euh beaucoup à un moment y'a tout un groupe qui était contre moi. Donc euh ça m'a en plus motivé à faire le changement.

Bien entendu les facteurs susceptibles de mener à un décrochage ou à une réorientation sont multiples et ne se limitent pas aux variables d'homophobie. Cependant, même en intégrant dans les modèles d'analyse les variables de contrôle que nous avons dans notre base de données liées à l'orientation sexuelle, le sexe assigné et la filière de formation, les indicateurs d'homophobie expliquent toujours une part relativement importante de l'intention d'arrêter la formation en cours (entre 10% et 15%). Ce résultat a été obtenu sur l'échantillon total (élèves hétéros et non hétéros). Cela nous fait penser que ce processus homophobe ne concerne peut-être pas uniquement les personnes qui se définissent comme non hétéros et que l'homophobie pourrait concerner davantage de jeunes. Dans le chapitre suivant, nous allons montrer comment la perception de transgression des normes sociales de genre, en lien notamment avec l'expression de genre, peut intervenir dans les processus menant à un possible décrochage scolaire.

9. Expression de genre et discriminations hétérosexistes

Points saillants du chapitre

L'expression de genre des élèves explique-t-elle le fait qu'ils et elles soient victimes de discriminations hétérosexistes ? Les jeunes hétéros peuvent-ils et elles aussi en être victimes ? Ces discriminations vécues impactent-elles aussi le parcours scolaire des élèves hétéros ? Ce dernier chapitre a pour objectif de répondre à ces questions grâce à l'utilisation de données qualitatives et quantitatives.

Les résultats obtenus démontrent que :

1. Une expression de genre qui s'éloigne des normes hétérosexistes peut suggérer à l'entourage une non-hétérosexualité. Cela implique, pour les jeunes dont l'expression de genre n'est pas conforme à ces normes, un risque accru de subir des discriminations hétérosexistes au cours de leur formation et cela, quelle que soit leur orientation sexuelle.
2. Les jeunes hétéros ne sont pas épargnés par l'impact négatif de ces discriminations sur leur parcours scolaire : le fait de subir des discriminations augmente significativement l'intention d'arrêter la formation lorsque l'expression de genre de ces élèves ne se plie pas aux injonctions hétérosexistes.

Ce chapitre met ainsi l'accent sur la nécessité d'adopter des mesures pour contrer les discriminations hétérosexistes qui augmentent significativement les intentions d'arrêt de formation des élèves subissant ces discriminations, quelle que soit leur orientation sexuelle.

Le chapitre précédent nous a appris que les apprenti·es non hétéros sont plus à risque d'avoir l'intention d'arrêter leur formation que les élèves hétéros (voir aussi Gianettoni et al., 2022), et ceci en raison des discriminations subies en lien avec leur orientation sexuelle. Un même processus pourrait-il être à l'œuvre pour celles et ceux dont l'expression de genre (Susset, 2015) s'écarte des injonctions ? À cet égard, le concept d'hétérosexisme²⁸ est particulièrement intéressant à mobiliser.

Effectivement, le fait de transgresser les normes de genre expose aux discriminations dites hétérosexistes. Les potentielles victimes sont finalement toutes les personnes, hétéros comprises, dont l'expression de genre, à travers leur manière de s'habiller, de se comporter, de s'exprimer, ne correspond pas aux critères stéréotypés du « masculin » et du « féminin » établis par les injonctions hétérosexistes (Chamberland et al., 2011 ; Debardieux & Joing-Maroye, 2013 ; Teychenné, 2013). Par exemple, des « hommes hétérosexuels manifestant une grande sensibilité, [des] femmes hétérosexuelles avec une forte personnalité » (Martin, 2003) peuvent subir de telles discriminations. Ainsi, ces discriminations ne sont pas uniquement basées sur l'orientation sexuelle en tant que telle, mais aussi sur l'expression de genre perçue par les pair·es comme étant en inadéquation avec l'image stéréotypée de l'homme ou de la femme (Teychenné, 2013), telle que dictée par les injonctions hétérosexistes. Étant donné que ces discriminations sont susceptibles d'être vécues par l'ensemble des personnes qui ne se plient pas aux normes hétérosexistes, et pas uniquement par les non hétéros, il semble ici plus correct de parler de discriminations hétérosexistes plutôt que de discriminations homophobes, tel que nous l'avions fait jusqu'à présent.

Les jeunes hétéros ne sont donc pas à exclure de ces constats, puisqu'on estime que plus du tiers des élèves se définissant comme étant exclusivement hétéros seraient la cible de discriminations hétérosexistes (Chamberland et al, 2013; Dayer, 2021). Nous pouvons donc supposer que les impacts observés de ces discriminations sur le parcours scolaire sont également valables pour les élèves hétéros qui en sont victimes. En effet, une étude menée dans les écoles publiques québécoises par Chamberland et al. (2013) révèle que 20.7% des élèves hétéros victimes de discriminations hétérosexistes ont changé d'école ou souhaitent changer d'école.

Ce chapitre a pour but de vérifier, dans le contexte suisse de la formation professionnelle, que les discriminations hétérosexistes sont subies par les élèves qui ne se conforment pas aux normes de genre, et non pas uniquement par les élèves non hétéros. Nos

²⁸ Voir définition dans le glossaire en début de rapport, approfondie dans le chapitre final.

données qualitatives et quantitatives seront mobilisées à ce propos. De plus, nous chercherons à démontrer que ces discriminations subies par les apprenti·es hétéros ont aussi des conséquences sur leur parcours de formation.

9.1. Qui est victime de discriminations hétérosexistes ?

Les élèves manifestant des traits de comportements, une manière de s'habiller ou de se comporter non conformes aux normes socialement associées au sexe qui leur a été assigné à la naissance peuvent être catégorisé·es comme étant non hétéros. En effet, le fait d'exprimer son genre sans se plier aux injonctions hétérosexistes peut conduire l'entourage à associer cela à une non-hétérosexualité, ce qui peut potentiellement engendrer des discriminations, comme le révèlent certains témoignages d'apprenti·es interrogé·es au cours de notre enquête :

Des fois, on me taquinait sur le fait... « Oui, on ne te voit jamais avec ton gars qui vient te chercher, en plus t'es... Enfin, tu t'habilles comme un garçon. T'es lesbienne ». [...] c'est des réflexions... Parce que la personne est comme-ci, elle est forcément d'une autre orientation sexuelle.

Mais le fait qu'il s'habille comme ça cette personne, pour eux, c'est une justification pour dire : « lui il est pédé ». Puis à cause de ça c'est une excuse pour le harceler, l'attaquer et puis se moquer de lui.

Ces extraits établissent un lien explicite entre une expression de genre non stéréotypée et un vécu discriminatoire. Nos données quantitatives exposées ci-après cherchent à établir la validité générale de ces résultats. Les données récoltées grâce au questionnaire nous ont permis de recueillir des informations sur l'expression de genre des apprenti·es²⁹.

Nos analyses indiquent que les jeunes dont l'expression de genre ne se plie pas aux injonctions hétérosexistes ont un risque accru de subir des discriminations au cours de leur formation, que ce soit dans le cadre de l'école ou de l'entreprise formatrice (Déjussel et al.,

²⁹ Une variable dite « d'expression de genre » a été construite à partir des réponses des apprenti·es à trois questions portant sur leur apparence physique, leur look (style vestimentaire, etc.), leurs gestes ou leur façon de parler. Les réponses sur une échelle à 6 niveaux indiquent dans quelle mesure leur expression de genre correspond ou non aux stéréotypes de genre.

soumis)³⁰. On peut supposer que l'entourage (par exemple les collègues, les pair·es) des apprenti·es dont l'expression de genre n'est pas stéréotypée associe celle-ci à l'homosexualité et exprime leur désapprobation, leur rejet, par des discriminations, voire par des violences.

9.2. L'impact du vécu de discriminations hétérosexistes sur l'intention d'arrêter la formation chez les élèves hétéros

Dans le chapitre précédent, un lien est mis en évidence entre l'intention des élèves non hétéros d'arrêter leur formation et les discriminations liées à leur orientation sexuelle qu'ils et elles subissent. Ce lien se retrouve-t-il chez les jeunes hétéros dont l'expression de genre ne se plie pas aux injonctions hétérosexistes ?

Les analyses suivantes ont pour objectif de tester si l'effet des discriminations hétérosexistes sur l'intention d'arrêter la formation dépend de l'expression de genre des apprenti·es hétéros (cf. Tableau 20). Nous nous concentrons, dans ce chapitre, uniquement sur les élèves hétéros (n=741), en excluant de nos analyses les élèves non hétéros dont le vécu de discriminations a fait l'objet du chapitre précédent. Dans un premier temps, sans réaliser d'analyse d'interaction, nous constatons que plus les apprenti·es ont une expression de genre qui s'éloigne des injonctions hétérosexistes, plus l'intention d'arrêter leur formation augmente. Ce constat est-il dû au rejet, aux discriminations faites par autrui à des personnes dont l'expression de genre n'est pas conforme aux normes stéréotypées du « masculin » et du « féminin » ?

Les analyses complémentaires confirment que, pour les élèves hétéros, le fait de subir des discriminations, que ce soit à l'école ou au sein de l'entreprise formatrice, augmente l'intention d'arrêter la formation lorsque l'expression de genre des élèves ne se plie pas aux normes hétérosexistes (cf. Tableau 20 en annexe pour le détail des résultats concernant les régressions linéaires réalisées).

9.3. Discussion et conclusions

Ces résultats confirment qu'être hétéro ne protège pas des discriminations hétérosexistes. En réalité, toute personne perçue comme ne se pliant pas à l'image stéréotypée

³⁰ Corrélation entre l'expression de genre et le vécu de discriminations (test de Pearson) : $r=.43$, $p < .001$, pour les deux contextes de socialisation (école et entreprise).

de l'homme ou de la femme peut devenir une potentielle victime de ces comportements discriminatoires, peu importe son orientation sexuelle. Une personne qui se définit comme étant hétéro pourra être victime de discriminations hétérosexistes à cause de l'orientation sexuelle supposée qui lui sera attribuée en fonction de son expression de genre. Tout dépend ainsi de la perception portée par les pairs et la catégorisation qu'ils et elles portent sur chacune, rappelant les recherches antérieures évoquées précédemment (Chamberland et al., 2011 ; Teychenné, 2013). Les conséquences des discriminations vécues sur le parcours scolaire et professionnel des apprenties victimes sont non négligeables, puisque nos analyses ont démontré que celles-ci sont corrélées significativement avec leur intention d'arrêter la formation suivie. Il paraît donc essentiel de ne pas négliger les problématiques liées à ces discriminations et d'adopter des mesures dans l'objectif de réduire les risques de décrochage scolaire.

Les propos d'une élève illustrent le lien mis en évidence dans nos analyses quantitatives entre l'expression de genre, les discriminations et leur impact sur la scolarité de celui ou celle qui les subit :

S'il y a quelqu'un qui a l'air comme ils disent pédé, ou homosexuel, bah ils vont essayer de l'attaquer, se moquer de lui. Et puis j'ai vu beaucoup vraiment, y'a l'élève... qui était dans ma classe. Là il a quitté l'école parce qu'il en pouvait plus. Parce que vraiment on le harcelait beaucoup à cause de ça. Parce qu'il s'habillait on va dire d'une manière plus féminine, entre guillemets on va dire, et puis c'est pour ça que du coup les élèves le harcelaient à cause de ça, oui.

Il paraît ainsi d'autant plus essentiel de prendre des mesures afin de garantir à l'ensemble des jeunes un environnement plus inclusif, respectueux et sécurisant et ainsi éviter leur sortie précoce du système scolaire. Les injonctions hétérosexistes, encore présentes à l'école et en entreprise, créent des frontières de genre (masculin / féminin) et des sexualités (hétéro / non hétéro) très étanches, et favorisent le fait d'étiqueter les personnes, en grande partie sur la base de leur expression de genre. Finalement, ces catégories peuvent mener à diviser les jeunes, en les enfermant dans un statut individuel de victime : le risque est d'éluder les causes de ces discriminations et leur aspect systémique et collectif, tout en évitant de s'attaquer aux idéologies et aux institutions qui favorisent la permanence de l'hétérosexisme. En effet, nous estimons qu'une réponse globale au problème endémique des discriminations hétérosexistes est appropriée pour sortir de la dimension individuelle et interpersonnelle de cette discrimination

à laquelle les victimes sont souvent renvoyées. Pourtant, la réponse institutionnelle est souvent discrète, et se mue dans le non-interventionnisme des institutions scolaires quant aux questions relatives à la diversité d'orientation sexuelle (Chamberland et al., 2010, Martin, 2003, Guilley et al., soumis).

10. Conclusion générale

10.1. Constats

L'enquête qui a donné lieu au présent rapport avait pour but d'évaluer la prévalence des discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle genevoise duale aboutissant à un CFC, ainsi que ses impacts, insuffisamment documentés dans la littérature scientifique jusqu'à présent, sur les parcours scolaires des jeunes³¹. Elle visait également à établir dans quelles filières, en termes de sexuation et de climat normatif, elles sont le plus présentes. Ces objectifs sont remplis : l'enquête nous a permis de vérifier que ces discriminations sont présentes et leur impact sur les parcours, réels. Elle nous a également permis de vérifier que les filières masculinisées sont caractérisées par un climat normatif plus hétérosexiste qu'ailleurs. De plus, dans ces filières, les discriminations sont généralement plus fortes qu'ailleurs, même si elles sont présentes partout.

Dans le chapitre 4, nous constatons une adhésion des élèves au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique plus prononcée dans les filières masculinisées, bien qu'également présente dans les autres filières. Les élèves relèvent la tolérance de certains membres du corps enseignant vis-à-vis de comportements ou discours sexistes et homophobes des élèves, voire parfois la transmission de ces mêmes normes sociales de la part du corps enseignant, ainsi que des effets de groupe entre élèves qui nourrissent les normes sexistes et homophobes, pouvant mener à un harcèlement envers des élèves qui ne se plient pas aux injonctions hétérosexistes.

Dans le chapitre 5, nous constatons que les femmes, en particulier en filières masculinisées, anticipent et vivent plus de discriminations en raison de leur sexe que les hommes. Les discriminations sexistes se manifestent au travers d'un sexisme « ordinaire » et banalisé qui réaffirme des normes visant à la reproduction des rôles genrés, et les expériences de harcèlement mènent les femmes à ressentir un mal-être dans leur cadre professionnel, qui, dans certains cas, peut engendrer un décrochage ou une réorientation. Les élèves non hétéros vivent et anticipent davantage de discriminations en raison de leur orientation sexuelle que les élèves hétéros, les différences semblant plus marquées dans les filières masculinisées. Les

³¹ Le terrain de notre enquête s'est focalisé sur la formation professionnelle. Relevons toutefois que les discriminations sexistes et homophobes traversent l'ensemble de la scolarité et, en ce qui concerne le secondaire II, l'ensemble des filières générales et professionnelles (Dutrévis, Scalabrini et Wettstein, 2023).

insultes homophobes omniprésentes sont banalisées à l'école et l'effet de groupe mène certains garçons à exprimer des attitudes homophobes qui vont peut-être au-delà de leurs propres croyances.

Le chapitre 6 donne à voir que les femmes vivent significativement plus de situations de violences en raison de leur sexe que les hommes, et de manière plus importante dans les filières à dominante masculine. Ces violences sont généralement commises dans des contextes non liés à la formation professionnelle et majoritairement par des pair·es ou collègues. Cependant, mêmes si les cas sont moins nombreux, des violences sexistes sont également exercées par le corps enseignant et les supérieur·es hiérarchiques dans l'entreprise. Les élèves non hétéros, comparativement aux élèves hétéros, sont plus largement victimes de violences en raison de leur orientation sexuelle, et ce plus particulièrement dans les filières à dominante masculine et les filières mixtes. Ces violences sont commises autant dans des contextes liés à la formation professionnelle que dans d'autres, et majoritairement par des pair·es ou collègues. Ici aussi, des violences homophobes sont exercées par le corps enseignant et par les supérieur·es hiérarchiques. Ces résultats rappellent la forte nécessité de former davantage le corps enseignant aux enjeux de l'hétérosexisme, une piste que nous développons dans le paragraphe suivant. Rappelons également que des conditions de travail « incapacitantes » du corps enseignant (Falzon, 2013) peuvent être à l'origine de risque de surmenage du corps enseignant. Ainsi, les formations relatives aux sujets transversaux comme l'hétérosexisme pourraient recevoir un meilleur accueil et une meilleure adhésion par le corps enseignant si l'institution scolaire mène en parallèle des mesures visant à améliorer les conditions de travail du corps enseignant, lui aussi de plus en plus à « risque de décrochage » (Neville, 2023).

Dans le chapitre 7, nous montrons que la contrainte à la dissimulation de l'orientation sexuelle est importante dans toutes les filières, mais surtout en entreprise, dans les filières masculinisées et mixtes en vague 1 et 2. Les élèves non hétéros qui se trouvent dans des filières caractérisées par plus d'homophobie (donc les filières masculinisées et en moindre mesure les filières mixtes) sont plus à risque de devoir dissimuler leur orientation sexuelle. Nos analyses qualitatives montrent que les élèves non hétéros adaptent leurs attitudes et leurs comportements dans des contextes perçus comme hostiles afin d'éviter d'exprimer leur orientation sexuelle : ils et elles cherchent ainsi à contrôler l'image donnée de soi, en évitant de rendre visible un aspect de soi qui pourrait être perçu négativement ou dont l'importance pourrait être exagérée.

Le chapitre 8 montre que les élèves non hétéros ont plus souvent l'intention d'arrêter leur formation professionnelle en cours que les autres. Cette différence est expliquée avant tout par le fait que les non hétéros vivent davantage de discriminations directes que les autres élèves,

ou se sentent contraints de dissimuler leur orientation sexuelle, ce qui constitue une discrimination indirecte. Ces deux facteurs prédisent une part importante de l'intention d'arrêter la formation en cours. La perception du climat d'entreprise participe également à ce processus: plus les élèves le perçoivent comme homophobe, plus ils et elles envisagent d'arrêter leur formation en cours.

Le chapitre 9 démontre qu'une expression de genre qui ne se plie pas aux injonctions hétérosexistes peut être interprétée comme le signe d'une orientation non-hétérosexuelle. Cela implique, pour les jeunes dont l'expression de genre n'est pas stéréotypée, un risque accru de subir des discriminations hétérosexistes au cours de leur formation et cela, quelle que soit leur orientation sexuelle vécue. Les jeunes hétéros ne sont pas épargnés par l'impact négatif des discriminations homophobes sur leur parcours scolaire : le fait de subir des discriminations augmente l'intention d'arrêter la formation lorsque l'expression de genre de ces élèves ne se plie pas aux injonctions hétérosexistes.

10.2. Injonctions hétérosexistes

Nos constats semblent décrire des réalités assez diverses, cependant celle-ci peuvent être résumées au travers d'un concept : celui de l'hétérosexisme. Le concept d'hétérosexisme exprime un système qui vise à légitimer à la fois l'infériorité sociale des femmes et des sexualités autres qu'hétérosexuelles (Chamberland & Lebreton, 2012). Il permet donc d'articuler l'homophobie et le sexisme, qui relèvent tous deux des mêmes mécanismes de rejet, inhérents à la hiérarchisation ou infériorisation des femmes, de ce qui est perçu comme féminin et de l'homosexualité (en premier lieu, masculine). Ce concept est également à mettre en lien avec celui de masculinité hégémonique, qui œuvre en mettant la « vraie » masculinité en opposition à la fois à la « féminité » et à l'homosexualité. Cela aboutit à des réactions hostiles face à la transgression des injonctions hétérosexistes, qui peuvent se manifester par des discriminations et/ou des violences.

Comme rapidement évoqué au chapitre 4, nous souhaitons rappeler ici que les minorités de genre (trans, non-binaires, etc.) sont particulièrement vulnérables aux discriminations hétérosexistes. D'après Sironi (2011), « ces sujets 'complexes' [sont considérés] comme une menace à la stabilité de l'ordre politique, du fait de ne pas s'en tenir à l'ordre de la distribution binaire des genres » (p.238). En effet, en subvertissant la catégorisation sociale imposée homme/femme, les personnes non cisgenres floutent également les frontières hétéro/non hétéro.

Certaines recherches parlent alors d'hétéro-cis-normativité, dont découle une aversion envers tout ce qui remet en question la norme binaire – soit l'existence de deux sexes/genres bien définis, qui s'attirent l'un l'autre (Worthen, 2016). Même si nous n'avons pas traité spécifiquement de ce sujet dans ce rapport, il nous paraît plus que pertinent d'inclure la thématique des diversités de genre et de la transphobie dans la fin de ce rapport et dans nos pistes d'intervention.

Le cadre conceptuel de l'hétérosexisme aide à comprendre que le sexisme, l'homophobie et la transphobie ne relèvent pas seulement d'une dimension individuelle. Cette étroite solidarité (Martin, 2003) entre l'homophobie et le sexisme s'exprime par le fait que les cibles potentielles d'attitudes homophobes sont toutes les personnes, y compris hétérosexuelles, dont l'apparence ou le comportement ne se conforme pas aux stéréotypes de la masculinité ou de la féminité. Ainsi, l'adhésion aux normes hétérosexistes se traduit par un champ d'action large : hostilité envers toute personne ne se conformant pas aux normes d'expression de genre, sexisme envers toutes les femmes, homophobie envers toutes les personnes non hétéros.

Par ailleurs, adopter le cadre conceptuel de l'hétérosexisme a un impact sur l'intervention sociale (Bastien Charlebois, 2011). Alors que la lutte contre l'homophobie ou la transphobie pourrait se limiter à réagir à des violences – visibles – de nature homophobe/transphobe en mettant l'accent sur l'individu (Bastien Charlebois, 2011), le cadre conceptuel de l'hétérosexisme ira plus loin et plus en profondeur en questionnant les normes hétérosexistes, en permettant de comprendre les pressions à s'y conformer et en questionnant aussi les attitudes positives – valorisation des expressions de l'hétérosexualité ou de la virilité – destinées à la reproduire.

Cette réflexion autour de l'hétérosexisme précise bien le niveau auquel il conviendrait d'intervenir en priorité, à savoir sur l'ensemble des normes qui fondent les comportements discriminatoires, qu'ils soient sexistes, homophobes ou transphobes. Rappelons par ailleurs que les discriminations subies en contexte scolaire sont indissociables de ce que les élèves vivent en dehors de l'école, notamment dans leur entreprise formatrice et dans la société, de manière générale. Une réponse globale se devrait donc aussi d'être transversale en concernant aussi bien l'éducation que la santé, l'action sociale, l'aménagement de l'espace public, l'économie – avec notamment les entreprises formatrices – mais aussi le monde politique, associatif et les médias. Dans une perspective globale de lutte contre les discriminations, une réponse systémique ne

devrait pas être de la responsabilité seule de l'école mais impliquer d'autres départements amenant à une déssectorisation des politiques éducatives.

La dernière partie de la conclusion de ce rapport met l'accent sur des pistes d'actions générales. En effet, si cette recherche porte sur un terrain genevois, les constats principaux apportés ici semblent généralisables à l'ensemble des cantons suisses: les recherches sur les discriminations sexistes ou homophobes sont unanimes en pointant leur existence dans le cadre scolaire dans l'ensemble des cantons suisses (Eisner & Hässler, 2022 ; Udrisard et al., 2022). Nous sommes bien conscient·es que la majorité des cantons, et notamment Genève, ont déjà mis en place un certain nombre de mesures pour lutter contre les discriminations. Nos pistes se basent donc sur nos résultats et sur la littérature scientifique, et non sur un état des lieux spécifique à un contexte particulier. Elles se veulent généralisables à l'ensemble des milieux éducatifs et scolaires. Les injonctions hétérosexistes, et les discriminations qui en découlent, sont un fait sociétal majeur. Il ne s'agit pas seulement de méfaits individuels et cantonnés, mais d'un système global. Ainsi, seules des réponses globales et transversales arriveront à limiter ces discriminations.

10.3. Comment intervenir ?

Notre question devient donc : comment contrer l'hétérosexisme ? Et comment soutenir les victimes ? Notre réponse se déclinera à différents niveaux : individuel, collectif et institutionnel. Elle abordera les pratiques suivantes : (s')informer, questionner, visibiliser, (se) mobiliser.

Que peut-on faire *individuellement* en tant qu'élève, que parent, que formateur ou formatrice, patron·ne ou professionnel·le en entreprise formatrice, qu'enseignant·e, que doyen·ne, directeur ou directrice d'école pour lutter contre les discriminations hétérosexistes ?

1. Acquérir une bonne maîtrise des thématiques de genre : comprendre comment se manifeste le sexisme, la diversité en termes d'identité de genre, d'orientation sexuelle et affective, d'expression de genre, etc. Questionner ses propres stéréotypes et préjugés en la matière, manier ces concepts d'une manière précise, appropriée et respectueuse ; utiliser un langage inclusif. Comprendre ce qu'est l'hétérosexisme afin de prévenir les discriminations et les violences en comprenant leur fonctionnement, leurs effets, et réagir de façon adéquate et efficace. Garder à l'esprit qu'une problématique en apparence d'une autre nature pourrait avoir une cause liée

aux discriminations de genre. Savoir distinguer ce qui relève d'un sexisme structurel, y compris quand il se manifeste sous forme de sexisme « bienveillant », plus difficile à repérer, de ce qui relève de conflits interpersonnels.

2. Aborder ces thématiques ouvertement si le besoin s'en fait sentir. En tant que figure de référence et/ou d'autorité pour les autres, montrer que l'on n'accepte pas de langage et d'actes discriminatoires et qu'on est prêt·e à s'engager activement pour cela. Pour les professionnel·les, visibiliser les questions de genre en les abordant dans le cadre de sa pratique professionnelle.
3. Chercher activement à se former et à former les autres, par exemple en participant à des formations continues, conférences des maitres·ses, ou des journées pédagogiques, ou en proposant à son école ou à son entreprise d'inviter une association à donner une séance de sensibilisation.

Que peut-on faire en tant que *groupe* de personnes interpellées par les discriminations et travaillant/étudiant dans une même institution ?

1. Créer un pôle de compétences, qui rassemble idéalement des personnes de différents niveaux hiérarchiques (par exemples enseignant·es et élèves, ou collaborateurs/collaboratrices et direction), constitué de personnes concernées/formées sur les questions de discriminations hétérosexistes, identifiables par l'ensemble des acteurs et actrices vers qui se tourner en cas de questions/problèmes. Ce groupe peut ultérieurement s'institutionnaliser et jouer un rôle d'interlocuteur dans certaines circonstances.
2. Élaborer un projet d'établissement, qui offre une opportunité de rassembler les participant·es autour d'objectifs communs tout en visibilisant la thématique pour l'ensemble des actrices et acteurs et en développant un réseau de soutien à l'extérieur.

Comment les *institutions* – écoles, entreprises – peuvent-elles lutter contre les discriminations ?

1. Renforcer toutes formes d'action ou d'intervention au sein des établissements scolaires sur les questions relatives à la diversité d'orientations sexuelles (Chamberland et al., 2010) ou au système hétérosexiste afin d'enrayer la reproduction des attitudes sexistes et homophobes/transphobes. En effet, l'école participe souvent au maintien *de l'ignorance sur laquelle reposent tabous et*

préjugés (Martin, 2003). Le silence de l'institution scolaire, qu'il se traduise en classe par celui des enseignant·es lors de propos discriminatoires ou par des contenus scolaires cachant la diversité d'orientations sexuelles et de genre, est un message implicite de l'anormalité d'une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle (Richard, 2019) ou d'une identité de genre autre que cisgenre, et revient à perpétuer le système hétérosexiste. Quand le sujet est abordé de manière inadéquate, il provoque un effet d'exception et une stigmatisation des élèves concerné·es (Richard, 2019) avec le risque d'enfermer celles-ci et ceux-ci dans un statut individuel de victime (Martin, 2003). Il est important que l'institution scolaire place de façon explicite la lutte contre les discriminations hétérosexistes au centre de ses valeurs au travers d'un plan d'action, rendant ainsi visible l'ensemble des mesures de prévention contre ces discriminations afin que le corps enseignant et les élèves puissent s'y référer. Ces appuis formels dans le cadre scolaire légitiment plus facilement les démarches ou interventions pour contrer le sexisme, l'homophobie, la transphobie et les normes hétérosexistes auprès d'autres actrices et acteurs, tels les parents qui peuvent avoir un avis très critique vis-à-vis de ces sujets.

2. Veiller à ce que les cours d'éducation à la sexualité rendent visible la diversité d'orientations sexuelles et de genre. En effet, les intervenant·es scolaires de différentes institutions socio-sanitaires (secteur médical, santé sexuelle et protection de l'enfance) transmettent, parfois sans le vouloir, des attentes hétéronormatives (Carbajal & Colombo, 2020). De plus, les ressources données aux professionnel·les chargé·es des cours d'éducation à la sexualité ne permettent souvent pas *l'analyse critique de l'attitude de la société* (Gaussel, 2022), ces cours étant alors limités aux questions de santé en lien avec la sexualité, principalement hétérosexuelle (Bastien Charlebois, 2011; Gaussel, 2022). Ils tendent à réduire l'étendue des sujets à aborder en privilégiant les aspects liés à la santé (par exemple, prévention des risques sanitaires liés aux IST, grossesses non désirées), la critique du système hétérosexiste, avec son lot d'inégalités, étant souvent délaissée. De plus, l'éducation à la sexualité serait *empêchée* dans le sens où des courants politiques ou religieux ont influé et continuent d'influer sur les valeurs à y transmettre (Gaussel, 2022). Ainsi, il semble que les cours d'éducation à la sexualité soient plus basés « *sur la crainte des adultes que sur le questionnement des élèves* » (Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2019).

3. Proposer des formations adaptées pour préparer les membres du corps enseignant aux enjeux liés à l'hétérosexisme et les aborder confortablement en classe. En effet, malgré les formations visant explicitement à outiller les enseignant·es à ce propos, celles-ci et ceux-ci rapportent de manière constante manquer de formation et de soutien à l'idée d'intervenir contre l'homophobie ou de parler de diversité d'orientation sexuelle en classe (Richard, 2014). En l'absence d'outil et de soutien, le corps enseignant est en général réticent à intervenir et aborder de tels sujets sous prétexte qu'ils interrogent la soi-disant posture de « neutralité » des actrices et acteurs de l'école (Chauvigné & Fabre, 2021). Pour intervenir face aux manifestations d'homophobie ou de transphobie, le corps enseignant bénéficierait d'appuis formels, tels des règlements et un programme scolaire inclusif³², qui légitiment une démarche contestant les injonctions hétérosexistes. Des ressources inclusives³³ auraient ainsi un impact positif réel sur la scolarité des jeunes et sur le climat scolaire (Thibert, 2014) en touchant l'ensemble du public concerné (élèves et personnel enseignant) et non seulement les personnes déjà intéressées par la thématique. Les acteurs et actrices scolaires doivent en outre disposer d'outils d'analyse pour reconnaître les cas de sexisme, d'homophobie ou de transphobie et les traiter comme tels. Pour éviter le cumul des formations spécifiques portant sur différentes discriminations (l'homophobie, le racisme, le sexisme, etc.), une voie prometteuse serait une entrée plus systémique pour amener les élèves à développer leur esprit critique, c'est-à-dire à « *considérer, non seulement la multiplicité et le caractère situé des divers types d'oppressions, mais également les mécanismes d'attribution de privilège, de constitution de la normalité et de la marginalité, et de présentation de ces arbitraires culturels comme des ordres naturels* » (Richard, 2014; p.6). Des intervenant·es externes peuvent aussi aider le corps enseignant. Ces derniers et dernières doivent être des ressources pour outiller le corps enseignant à savoir gérer au quotidien les manifestations d'hétérosexisme.

En conclusion, les pouvoirs publics en charge de l'éducation se doivent d'apporter une réponse globale et pérenne en matière de lutte contre les violences et les discriminations sexistes, homophobes et transphobes (UNESCO, 2016) et, de manière plus générale, de

³² Par exemple, étudier des auteur·es non hétéros en cours de français, prendre des exemples plus divers en cours de mathématiques ("Charles et Jules ont 3 enfants qui reçoivent 20 CHF...").

³³ Mentionnons par exemple l'école de l'égalité L'école de l'égalité – egalite.ch

questionner le système hétérosexiste. Dans ce sens, plusieurs axes doivent être abordés conjointement et à plusieurs niveaux. Au niveau d'un département, un plan d'action contre le sexisme, l'homophobie et la transphobie fournira des orientations claires concernant le rôle et les responsabilités du corps enseignant et des autres intervenant·es scolaires, la formation initiale et continue qu'il convient de leur dispenser, les interventions visant à prévenir la violence et les discriminations, les mécanismes de signalement des incidents, le soutien à apporter aux élèves, et les mesures de suivi et d'évaluation. Il est par ailleurs indispensable que ces différentes interventions à l'école soient mises en cohérence les unes avec les autres et entre les différents corps de métier qui interviennent à l'école.

Au niveau des programmes scolaires et du matériel pédagogique, le renforcement du matériel non sexiste et l'inclusion des questions relatives à la diversité d'orientations sexuelles et de genres constituera un moyen essentiel pour outiller le corps enseignant à traiter ces questions en classe. Au niveau des élèves, un soutien efficace doit être fourni à celles et ceux qui sont la cible de violences, ainsi qu'à leurs familles. Plus généralement, un axe prometteur et ambitieux est le développement de compétences psychosociales de l'ensemble des élèves, c'est-à-dire de leur esprit critique quant à la hiérarchie des genres et des sexualités. Ainsi, la lutte contre le sexisme, l'homophobie et la transphobie doit s'intégrer dans une approche globale du système discriminatoire hétérosexiste, idéalement par un renforcement de l'esprit critique des élèves et du personnel scolaire, en somme « *s'attaquer à tout ce qui fonde les stéréotypes, à la croyance d'une différence fondamentale basée sur le sexe, à la rigidité des normes de genre [...] qui sert à conforter la hiérarchie entre les sexes et les sexualités* » (Gaussel, 2022, p. 23).

11. Références

- Amiguet, M., Lucia, S., Stadelmann, S., Ribeaud, D. & Bize, R. (2017). Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich. Les jeunes non exclusivement hétérosexuel-le-s : populations davantage exposées ? *Raison de santé*, 279, 5-47.
- Amsellem-Mainguy, Y. & Vuattoux, A. (2019). Sexualité juvénile et rapports de pouvoir : réflexions sur les conditions d'une éducation à la sexualité. *Mouvements*, 99, 85-95.
- Arhin, D., Asante, K., Kugbey, N. & Oti-Boadi, M. (2019). The relationship between psychological distress and bullying victimisation among school-going adolescents in Ghana: A cross-sectional study. *BMC Research Notes*, 12, 264.
- Bastien Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : Quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 1.
<https://doi.org/10.7202/1005235ar>
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. doi:10.1037/h0036215
- Blackwell, L. V., Snyder, L. A., & Mavriplis, C. (2009). Diverse Faculty in STEM fields: Attitudes, Performance, and Fair Treatment. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2, 195-205. <https://doi.org/10.1037/a0016974>
- Blondé, J., Gianettoni, L., Gross, D., & Guilley, E. (2022). Hegemonic Masculinity, Sexism, Homophobia, and Perceived Discrimination in Traditionally Male-Dominated Fields of Study: A Study in Swiss Vocational Upper-Secondary Schools. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09559-1>
- Carbajal, M., & Colombo, A. (Éds.). (2020). Comment parler de sexualité avec les jeunes ? *Reiso: revue d'information sociale*.
- Casad, B. J., Petzel, Z. W., & Ingalls, E. A. (2019). A Model of Threatening Academic Environments Predicts Women STEM Majors' Self-Esteem and Engagement in STEM. *Sex Roles*, 80(7), 7.
- Cecchini, A., Scalabrini, L., Rastoldo, F., & Mouad, R. (2023). *Vulnérabilités scolaires et premier diplôme. Le décrochage à l'aune de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18)*. Genève: SRED.

- Chamberland, L., Bernier, M., & Lebreton, C. (2009). Discriminations et stratégies identitaires en milieu de travail. In L. Chamberland, Frank et Ristock, *Diversité sexuelle et constructions de genre*. Presses de l'Université du Québec, 221-262.
- Chamberland, L. (2010). *L'impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaires*. Rapport de recherche. Québec : Fonds de recherche pour la société et la culture.
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., Ryan, W., Bernier, M., Richard, G., Petit, M.-P., & Chevrier, M. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec : Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*.
- Chamberland, L., & Lebreton, C. (2012). Réflexions autour de la notion d'homophobie : Succès politique, malaises conceptuels et application empirique. *Nouvelles Questions Féministes*, 31(1), 1. <https://doi.org/10.3917/nqf.311.0027>
- Chamberland, L., Richard, G., & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducatives*, 8, 8. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1567>
- Charmillot, M., Jacot-Descombes, C., & Földhazi, À. (2021). Droits humains et éducation sexuelle : Contexte, perceptions et pratiques. In *Droits humains et éducation sexuelle : Contexte, perceptions et pratiques*. Éditions ies. <http://books.openedition.org/ies/5000>
- Charrier, P. (2004). Comment envisage-t-on d'être sage-femme quand on est un homme? L'intégration professionnelle des étudiants hommes sage-femmes. *Travail, Genre et Société*, 12, 105-124.
- Chung, Y. B., & Harmon, L. W. (1994). The career interests and aspirations of gay men: How sex-role orientation is related. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 223-239. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1033>
- Chung, Y. B. (2001). Work Discrimination and Coping Strategies: Conceptual Frameworks for Counseling Lesbian, Gay, and Bisexual Clients. *The Career Development Quarterly*, 50(1), 1. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00887.x>
- Coinaud, C. & Vivent, C. (2010). Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation. *Formation emploi*, 109: 71-84.
- Coll-Planas, G. & Missé, M. (2012). Le genre et la chair. Analyse des discours médicaux autour de la transsexualité dans le contexte espagnol. *Nouvelles questions féministes*, 31, 60-79.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society*, 19, 829-859.

- Cortina, L. M., Swan, S., Fitzgerald, L. F., & Waldo, C. (1998). Sexual Harassment and Assault: Chilling the Climate for Women in Academia. *Psychology of Women Quarterly*, 22(3), 3. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1998.tb00166.x>
- Crawford, M. & MacLeod, M. (1990). Gender in the college classroom: An assessment of the “chilly climate” for women. *Sex Roles: A Journal of Research*, 23(3-4), 101-122.
- Dardenne, B, Huart, J., & Silvestre, A. (2018). Sexisme positif : bienveillance et chaleur. In *Psychologie de la discrimination et des préjugés* (De Boeck Supérieur).
- Dayer, C. (2010). Souffrance et homophobie. Logique de stigmatisation et processus de socialisation. In S. Heenen-Wolff (Ed.), *Homosexualités et stigmatisation* (pp. 93-115). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dayer, C. (2011). Suffering from Homophobia. A general analysis and a study on francophone Switzerland. In M. Gronenberg & C. Funke (Eds.), *Combating Homophobia, Experiences and Analyses Pertinent to Education* (pp. 75-90). Berlin : LIT-Verlag.
- Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et Educations*, 8, 115-130.
- Dayer, C. (2021). Quel genre d'école ? Pour une mise au placard de l'homophobie et de la transphobie. *Interview dans Le Temps*.
- Dayer, C. (2022). (Ré)agir face à l'homophobie et la transphobie. *Reiso, revue d'information sociale*. [REISO - Genre - \(Ré\)agir face à l'homophobie et la transphobie](#)
- Debarbieux, E., & Joing-Maroye, I. (2014). Violences de genre et violences sexistes à l'école : Mesurer, comprendre, prévenir. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 40, 40.
- Deppierraz, R., Laganà, F. & Rudin, A. (2017). *Résiliation du contrat d'apprentissage, rentrée, statut de certification*. Neuchâtel: OFS
- Dewaele, A., Van Houtte, M., Cox, N., & Vincke, J. (2013). From coming out to visibility management—A new perspective on coping with minority stressors in LGB youth in Flanders. *Journal of homosexuality*, 60(5), 685-710.
- Dinella, L., Fulcher, M., & Weisgram, E. (2014). Sex-typed personality traits and gender identity as predictors of young adults' career interests. *Archives of Sexual Behavior*, 43, 493-504. Doi: 10.1007/s10508-013-0234-6
- Dutrévis, M., Scalabrini, L., & Wettstein, J. (2022). *Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination : Quel vécu pour les élèves de l'école genevoise ?* Genève : Service de la recherche en éducation.

- Dunkle, J. H. (1996). Toward an integration of gay and lesbian identity development and Super's Life-Span Approach. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 149-159.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0015>
- Durif-Varembont, J-P. & Weber, R. (2014). Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17, 151-165
- Eisner, L. & Hässler, T. (2022). *Panel Suisse LGBTIQ+*. Rapport de synthèse 2022.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/z29gd>
- Falomir-Pichastor, J.-M. & Mugny, G. (2009). I'm not gay... I'm a real man! Heterosexual men's gender self-esteem and sexual prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(9), 1233-1243.
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. *Ergonomie constructive*, 1-15.
- Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Revue suisse de sociologie*, 40 (2) pp. 197-213.
- Fassinger, R. E. (1995). From invisibility to integration: Lesbian identity in the workplace. *The Career Development Quarterly*, 44, 148-167. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00682.x>
- Fernández, M. L., Castro, Y. R., Otero, M. C., Foltz, M. L., & Lorenzo, M. G. (2006). Sexism, Vocational Goals, and Motivation as Predictors of Men's and Women's Career Choice. *Sex Roles*, 55(3), 3. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9079-y>
- Flamigni, E & Pfister-Giauque, B. (2014). La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33, 49-63.
- Frappier, J.-Y., Girard, M., Meilleur, D., & Ryan, B. (1997). Orientation sexuelle et homosexualité à l'adolescence. *Presses de l'Université de Montréal*.
- Foretay, T. (2022). « Personnes transgenres... ça se dit comme ça il me semble ? » *Analyses des discours de jeunes vis-à-vis des transidentités : quelles pistes pour les systèmes éducatifs ?* Mémoire non publié. HEP Vaud, Lausanne.
- Fournier, C., Hamelin Brabant, L., Dupéré, S., & Chamberland, L. (2020). Immigrants gais au Québec face à l'homophobie : Possibilités, contraintes et implications pour leur bien-être. *Genre, sexualité & société*, 24, 24. <https://doi.org/10.4000/gss.6331>
- Gaussel, M. (2022). *Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école)* (Dossier de la veille de l'IFE N° 140; Numéro 140). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=140&lang=fr>

- Gianettoni, L., Simon-Vermot, P., & Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue française de pédagogie*, 173, 41-50.
- Gianettoni, L. (2011). Orientations scolaires et professionnelles en Suisse : l'impact du genre. *Questions au féminin* 34, 46-47.
- Gianettoni, L. & Guilley, E. (2015). Sexism and the gendering of professional aspirations. In K. Faniko, F. Lorenzi-Cioldi, O. Sarasin & E. Mayor *Gender and Social Hierarchies: Perspectives from Social Psychology*, Routledge Editions.
- Gianettoni, L., Blondé, J., Gross, D., & Guilley, E. (2021). Aspirations et formations professionnelles : Effets du genre et de l'orientation sexuelle. In *Psychologie du sexisme. Des stéréotypes du genre au harcèlement sexuel* (De Boeck Supérieur).
- Gianettoni, L., Guilley, E., Blondé, J., & Gross, D. (2021). Discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle à Genève : État des lieux, conséquences et pistes d'action. *Note d'information du SRED*, 79.
- Gianettoni, L., Guilley, E., Blondé, J., & Gross, D. (2022). Le sexisme et l'homophobie provoquent-ils des ruptures d'apprentissage ? Enquête dans le canton de Genève auprès de 478 apprenti-es. *Revue Transfert. Formation professionnelle dans le domaine de la recherche et de la pratique*, 2.
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Gross, D., Gianettoni, L., Blondé, J., Guilley, E., Foretay, T., Dejussel, M. (soumis), Gestion de la visibilité et de la discrimination homophobe chez des jeunes non-hétérosexuel·le·s en formation professionnelle à Genève. *Genre, sexualité et société*.
- Grossenbacher, S. (2006). Vers l'égalité des sexes à l'école. *Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* Aarau : CSRE.
- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D. & Vilbrod, A. (2008.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes: PUR.
- Guilley, E., Carvalho, C. Gauthier, J.-A. Gianettoni, L. Gross, D. Joye, D. Moubarak, E. & Müller, K. (2014). *Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale? Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui*. Final scientific report NRP 60 "Gender Equality" (Project number: 4060- 40_129289). Genève, Lausanne: SRED, LINES. retrieved from <http://www.ge.ch/recherche-education/pnr60/>

- Guilley, E., Carvalho, C. Gauthier, J-A. Gianettoni, L. Gross, D. Joye, D. Moubarak, E. & Müller, K. (Eds) (2018). *A l'école du genre : projets professionnels de jeunes en Suisse*. Zurich: Editions Seismo.
- Guilley, E., Gianettoni, L., Blondé, J., Gross, D., Foretay, T., & Déjussel, M. (soumis). Homophobie et hétérosexisme à l'école : Pourquoi et comment intervenir? *Agora débats/jeunesses*
- Hadjar, A. & Aeschlimann, B. (2015). Gender role orientations, gendered interest in school subjects and vocational perspectives among male and female eight-graders in Switzerland. *Educ Res* 57, 22–42.
- Hall, R. M. & Sandler, B. R. (1982). The classroom climate: A chilly one for women? *Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges*. [ed215628.tif.pdf](https://www.aacw.edu/sites/default/files/2019-01/ed215628.tif.pdf)
- Han, Z., Zhang, G. & Zhang, H. (2017). School Bullying in Urban China: Prevalence and Correlation with School Climate. *Int J Environ Res Public Health*, 14(10):1116.
- Hawker, D.S. & Boulton, MJ. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *J Child Psychol Psychiatry*, 41(4):441-55.
- Hetherington, C. (s. d.). Life Planning and Career Counselling with Gay and Lesbian Students. In *Beyond Tolerance: Gays, Lesbians, and Bisexual on Campus* (p. 131-145). Alexandria: American College Personnel Association.
- Hrizi, Y., Ducrey, F., & Mouad, R. (2020). *Attractivité et valorisation des titres de la formation professionnelle*. Service de Recherche en Éducation. [Panorama form prof - Attractivité et valorisation titres \(ge.ch\)](https://www.ge.ch/panorama-form-prof-attractivite-et-valorisation-titres)
- Imdorf, C., Sacchi, S., Wohlgemuth, K., Cortesi, S., & Schoch, A. (2014). How cantonal education systems in Switzerland promote gender-typical school-to-work transition. *Revue Suisse de Sociologie*, 40(2), 175-196.
- Kanji, S. & et Hupka-Brunner, S. (2015) Young women's strong preference for children and subsequent occupational gender segregation: What is the link? *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* 34 (2), 124-140, <https://doi.org/10.1108/EDI-05-2014-0041>
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). Parcours de formation postobligatoires en Suisse : Les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE. Bâle: TREE.

- Kriesi, I., Buchmann, M., & Sacchi, S. (2010). Variation in job opportunities for men and women in the Swiss labor market 1962-1989. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 309-323.
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E. & Baumeler, C. (2016). Rester ? S'en aller ? Recommencer ? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage. Observatoire Suisse de la formation professionnelle. Zollikofen: IFFP.
- Kuchynka, S. L., Salomon, K., Bosson, J. K., El-Hout, M., Kiebel, E., Cooperman, C., & Toomey, R. (2018). Hostile and Benevolent Sexism and College Women's STEM Outcomes. *Psychology of Women Quarterly*, 42(1), 1.
<https://doi.org/10.1177/0361684317741889>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools. In *Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). <https://eric.ed.gov/?id=ED535177>
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s. Lausanne : Antipodes.
- Lamamra, N. (2011). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre ? *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(4), 330- 345.
- Lamamra, N., Fassa, F. & Chaponnière, M. (2014). Formation Professionnelle : l'apprentissage des normes de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 8-14.
- Lamamra, N. (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quad les arrêts prématurés relèvent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Editions: Seismo.
- Lasser, J., Ryser, G. R., & Price, L. R. (2010). Development of a lesbian, gay, bisexual visibility management scale. *Journal of homosexuality*, 57(3), 415-428.
- Lasser, J., & Tharinger, D. (2003). Visibility management in school and beyond: A qualitative study of gay, lesbian, bisexual youth. *Journal of Adolescence*, 26(2), 233-244.
- Leaper, C. & Brown, C. S. (2014). Sexism in schools. In L.S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior, Vol. 47. The role of gender in educational contexts and outcomes* (pp. 189-223). Elsevier Academic Press.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. *Travail, genre et sociétés*, 18, 47-64.

- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel : IRDP. (Document de travail 12.1001). 31 p.
- Lucia, S., Amiguet, M., Stadelmann, S., Ribeaud, D., & Bize, R. (2017). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich. Les jeunes non exclusivement hétérosexuel-le-s : Populations davantage exposées ?* (N° 279; Raison de santé, Numéro 279, p. 5-47).
- Maihofer, A., Bergman, M., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Schwiter, K., Huber, E., & Kanji, S. (2014). Kontinuität und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. Final scientific report NRP 60 "Gender Equality".
- Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2016). Why is pipeline leaking ? Experiences of young women in STEM vocational education and training and their adjustment strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0027-y>
- Marro, C. (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent/e. *Pratiques psychologiques*, vol. 4, no. 3, p. 39-50.
- Marro, C. (2003). Se qualifier de "fille féminine" ou de "garçon masculin" à l'adolescence. *Pratiques psychologiques*, 9(3) 5-20.
- Martin, J.-P. (2003). L'homophobie : Un nouvel enjeu pour l'éducation à la citoyenneté ? *Le Télémaque*, 23(1), 1. <https://doi.org/10.3917/tele.023.0083>
- McDermott, E., Roen, K., & Scourfield, J. (2008). Avoiding shame: Young LGBT people, homophobia and self-destructive behaviours. *Culture, health & sexuality*, 10(8), 815-829.
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of health and social behavior*, 38-56.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674.
- Meyer, T. (2018). *De l'école à l'âge adulte : parcours de formation et d'emploi en Suisse*. Social Change in Switzerland, 13. DOI:[10.22019/SC-2018-00001](https://doi.org/10.22019/SC-2018-00001)
- Morgan, K. S. & Brown, L. S. (1991). Lesbian Career Development, Work Behavior, and Vocational Counseling. *The Counseling Psychologist*, 19(2), 2. <https://doi.org/10.1177/0011000091192013>

- Morrow, S. L. (1997). Career Development of Lesbian and Gay Youth. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 7(4), 4. https://doi.org/10.1300/J041v07n04_01
- Murphy & Oesch, 2015. The Feminization of Occupations and Change in Wages: A Panel Analysis of Britain, Germany, and Switzerland. *Social Forces*, 1-35. doi: 10.1093/sf/sov099
- Nakamoto, J. & Schwarty, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19(2), 221-242.
- Neville, P. (2023). Enseigner, un métier à risque...de décrochage. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 144, 1-32.
- Office Fédérale de la Statistique (2013). *On the way to gender equality. Current situation and developments*. Neuchâtel : OFS.
- Office Fédérale de la Statistique (2018). *Taux de première certification du degré secondaire II et taux de maturités*. Neuchâtel : OFS.
- Pachankis, J. E., & Bränström, R. (2018). Hidden from happiness: Structural stigma, sexual orientation concealment, and life satisfaction across 28 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(5), 403.
- Parini, L., Perrin, C. & Roca i Escoda, M. (2012). Edito – La notion d'homophobie, ses usages et son rapport au féminisme. *Nouvelles questions féministes*, 31, 1-7.
- Parini, L. & Lloren, A. (2017). Les discriminations envers les homosexuel·le·s dans le monde du travail : Résultats d'une enquête en Suisse. *Travail, genre et sociétés*, 2 (38), 151-169.
- Petrucchi, F. & Rastoldo, F. (2014). *Note d'information du SRED No 62 : Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève*. Genève : SRED.
- Petrucchi, F. & Rastoldo, F. (2015a). *Interruptions prématurées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des jeunes décrocheurs*. Genève : SRED.
- Petrucchi, F. & Rastoldo, F. (2015b). *Note d'information du SRED No 69 : Quels sont les facteurs de risque et les raisons invoquées pour le décrochage scolaire ? Résultats d'une enquête menée à Genève (2013-2014)*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Hrizi, Y., & Mouad, R. (2023). La formation professionnelle initiale à Genève. État des lieux en 2022. *Eclairages*. Genève: SRED
- Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle : analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? : Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les Éditions du Remue-ménage.
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37718>
- Sandler, B.R., Silverberg, L. & Hall, R. M. (1996). *The chilly classroom climate: A guide to improve the education of women*. Washington, DC: National Association of Women in Education.
- Sarlet, M., & Dardenne, B. (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. *L'année psychologique*, 112, 435-463.
- Schneider, M. S., & Dimito, A. (2010). Factors influencing the career and academic choices of lesbian, gay, bisexual, and transgender people. *Journal of Homosexuality*, 57(10), 10. <https://doi.org/10.1080/00918369.2010.517080>
- Serex, C. P., & Townsend, B. K. (1999). Student Perceptions of Chilling Practices in Sex-Atypical Majors. *Research in Higher Education*, 40(5), 5.
<https://doi.org/10.1023/A:1018796310985>
- Settles, I. H., Cortina, L. M., Malley, J., & Stewart, A. J. (2006). The Climate for Women in Academic Science: The Good, the Bad, and the Changeable. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 1. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00261.x>
- Settles, I. H., Cortina, L. M., Stewart, A. J., & Malley, J. (2007). Voice Matters: Buffering the Impact of a Negative Climate for Women in Science. *Psychology of Women Quarterly*, 31(3), 3. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00370.x>
- Settles, I. H., Cortina, L. M., Buchanan, N. T., & Miner, K. N. (2013). Derogation, Discrimination, and (Dis)Satisfaction With Jobs in Science: A Gendered Analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 37(2), 2. <https://doi.org/10.1177/0361684312468727>
- Sironi, F. (2011). *Psychologie(s) des transsexuels et des transgenres*. Paris, Odile Jacob.
- Susset, F. (2015). *Entre le marteau et l'enclume : l'expérience des parents de garçons non normatifs dans leur expression de genre*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke.
- Teychenné, M. (2013). *Discriminations LGBTphobes à l'école, état des lieux et recommandations*. Ministère de l'éducation nationale. [Discriminations LGBT-phobes à l'École - État des lieux et recommandations | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](https://www.education.gouv.fr/discriminations-lgbt-phobes-a-l-ecole-etat-des-lieux-et-recommandations)
- Thibert, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*. 90, 1-24
[Discriminations et inégalités à l'école \(ens-lyon.fr\)](https://www.ens-lyon.fr/discriminations-et-inegalites-a-lecole)

- Toomey, R. B. & Russell, S. T. (2016). The Role of Sexual Orientation in School-Based Victimization: A Meta-Analysis. *Youth Soc*, 48(2), 176-201.
- Udrisard, R., Stadelmann, S., & Bize, R. (2022). *Des chiffres vaudois sur la victimisation des jeunes LGBT* (Raisons de santé N° 329). UNIL, Unisanté.
- UNESCO (2016). Au grand jour : Réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre. Rapport de synthèse.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_fre
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108
- Worthen, M. G. F. (2016). Hetero-cis-normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1), 31-57.
<https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1149538>

12. Publications issues de la recherche

- Blondé, J., Gianettoni, L., Gross, D., & Guilley, E. (2021). Measurement of sexism, gender identity, and perceived gender discrimination : A brief overview and suggestions for short scales. *FORS Working Papers Series*, paper 2021-2.
- Blondé, J., Gianettoni, L., Gross, D., & Guilley, E. (2022). Hegemonic masculinity, sexism, homophobia, and perceived discrimination in traditionally male-dominated fields of study : A study in Swiss vocational upper-secondary schools. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-22.
- Blondé, J., Gianettoni, L., Gross, D., Guilley, E., & Foretay, T. (Soumis). Gender Discrimination and Ideological Climates Across Fields of Study : A Multilevel Investigation among Female and Male Students in Vocational Education. *Social Psychology of Education*.
- Déjussel, M. (2022). *Sexisme et homophobie au sein de la formation professionnelle : Quelles conséquences sur le parcours scolaire des apprentis genevois ?* [Mémoire de Maîtrise universitaire en Socioéconomie]. Université de Genève.
- Déjussel, M., Guilley, E., Gianettoni, L., Blondé, J., & Gross, D. (Article soumis pour publication). Risque de rupture d'apprentissage en formation professionnelle : Le rôle de l'expression de genre chez les apprenti·es hétérosexuel·les. *Revue suisse de sociologie*.
- Foretay, T. (2022). *Personnes transgenres... ça se dit comme ça il me semble ? Analyses des discours de jeunes vis-à-vis des transidentités : Quelles pistes pour les systèmes éducatifs?* [Mémoire de Master en Sciences et Pratiques de l'Éducation]. HEP Vaud.
- Gianettoni, L. (2022). Le sexisme et l'homophobie provoquent-ils des ruptures d'apprentissage ? Enquête dans le canton de Genève auprès de 478 apprenti·es. *Transfert. Formation professionnelle dans le domaine de la recherche et de la pratique*, 2.
- Gianettoni, L., Blondé, J., Gross, D., & Guilley, E. (2021). Aspirations et formations professionnelles au prisme du genre et de l'orientation sexuelle : Rôle de l'anticipation de contraintes sexuées et de discriminations. In *Psychologie du sexisme : Des stéréotypes du genre au harcèlement sexuel*. De Boeck Supérieur.

- Gianettoni, L., Guilley, E., Blondé, J., & Gross, D. (2021). Discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle à Genève : État des lieux, conséquences et pistes d'action. *Note d'information du SRED*, 79.
- Gross, D., Gianettoni, L., Blondé, J., Guilley, E., Foretay, T., & Déjussel, M. (soumis). Gestion de la visibilité et de la discrimination homophobe chez des jeunes non hétérosexuel·le·s en formation professionnelle à Genève. *Genre, sexualité et société*
- Guilley, E., Gianettoni, L., Blondé, J., Gross, D., Foretay, T., & Déjussel, M. (soumis). Homophobie et hétérosexisme à l'école : Pourquoi et comment intervenir? *Agora débats/jeunesses*.

13. Quelques ressources pédagogiques

<https://www.unige.ch/ssi/ressources/ressources-pedagogiques-ssi/sitevideos/videos-cest-pas-mon-genre/>

<https://www.unige.ch/ssi/ressources/>

<https://www.amnesty.ch/fr/education-aux-droits-humains/ecole/materiel/fiches/discrimination>

<https://refuge-geneve.ch/sensibilisations/>

<https://www.ge.ch/document/du-sexisme-ordinaire-aux-violences-sexuelles-reperer-agir-guide-intention-professionnel-2018>

<https://egalite.ch/projets/lecole-de-legalite/>

14. Annexes

Annexe 1. Méthodologie

Tableau 1. Effectifs en fonction de la participation ou non-participation au questionnaire, nombre et pourcentage de questionnaires complétés, effectifs d'élèves présents sur les listes de classe en fonction de l'établissement scolaire et de la vague de l'enquête

	V1			V2			V3		
	Non-participations et refus de participation	Questionnaires complétés	Pourcentage de questionnaires complétés	Non-participations et refus de participation	Questionnaires complétés	Pourcentage de questionnaires complétés	Non-participations et refus de participation	Questionnaires complétés	Pourcentage de questionnaires complétés
CFP Arts	2	6	75,00	4	6	60,00	5	6	54,55
CFP Santé-social	46	180	79,65	101	139	57,92	111	112	50,22
CEC André-Chavanne	27	133	83,13	81	70	46,36	97	49	33,56
CEC Emille-Gourd	30	229	88,42	46	187	80,26	26	156	85,71
EC Aimée-Stielmann	13	78	85,71	16	80	83,33	33	64	65,98
EC Raymond-Uldry	22	58	72,50	19	48	71,64	42	48	53,33
CFP Technique	66	337	83,62	66	334	83,50	81	266	76,66
CFP Construction	82	303	78,70	157	294	65,19	183	194	51,46
Total	288	1324	82,13	490	1158	70,27	578	895	60,76
V1, V2, V3									
Elèves présents sur les listes en V1									
Elèves présents sur les listes en V2									
Elèves présents sur les listes en V3									
Elèves présents sur les listes en V1, V2 et V3									
CFP Arts	1	0	3	5	5	100,00			
CFP Santé-social	40	20	9	156	61	39,10			
CEC André-Chavanne	24	6	17	121	15	12,40			
CEC Emille-Gourd	66	10	23	129	92	71,32			
EC Aimée-Stielmann	29	10	19	57	38	66,67			
EC Raymond-Uldry	22	6	36	47	14	29,79			
CFP Technique	83	25	17	275	174	63,27			
CFP Construction	100	60	54	217	97	44,70			
Total	365	137	178	1007	496	49,26			

Tableau 2. Répartition des apprenti·es en fonction du sexe, des filières et de la vague de l'enquête (pourcentage)

Vague d'enquête	Sexe	Filières masculinisées	Filières mixtes	Filières féminisées	Total
Vague 1	Hommes	92.8	45.1	28.8	65.4
	Femmes	7.2	54.9	71.2	34.6
Vague 2	Hommes	91.9	46.4	31.2	68.9
	Femmes	8.1	53.6	68.8	31.1
Vague 3	Hommes	89.8	45.8	23.1	65.2
	Femmes	10.2	54.2	76.9	34.8

Tableau 3. Répartition des apprenti·es en fonction de l'orientation sexuelle, des filières et de la vague de l'enquête (pourcentage)

Vague d'enquête	Orientation sexuelle	Filières masculinisées	Filières mixtes	Filières féminisées	Total
Vague 1	Hétéros	77.8	76.9	76.2	77.3
	Non hétéros	22.2	23.1	23.8	22.7
Vague 2	Hétéros	78.9	76.5	69.6	76.8
	Non hétéros	21.1	23.5	30.4	23.2
Vague 3	Hétéros	76.5	78.5	74.8	76.8
	Non hétéros	23.5	21.5	25.2	23.2

Tableau 4. Codebook décrivant les références, dimensions, nombre et exemples d'items des différentes variables continues utilisées

Variable – Nom de l'échelle	Référence	Dimensions	Nombre d'items	Exemples d'items
Discrimination anticipée	Échelle inspirée de Schmitt, Branscombe, & Kobrynowicz (2002)	- Discrimination en raison du sexe - Discrimination en raison de l'orientation sexuelle	6 items au total (3 par dimension)	Si vous poursuivez votre formation actuelle, pensez-vous que dans votre avenir professionnel, vous risquez : « <i>D'être personnellement victime de discrimination en raison de votre sexe</i> », « <i>D'être privé·e d'opportunités professionnelles à cause de votre sexe</i> », « <i>D'être personnellement victime de discrimination en raison de votre orientation sexuelle</i> », ...
Discrimination vécue	Échelle inspirée de Schmitt, Branscombe, & Kobrynowicz (2002)	- Discrimination en raison du sexe à l'école - Discrimination en raison de l'orientation sexuelle à l'école - Discrimination en raison du sexe dans l'entreprise - Discrimination en raison de l'orientation sexuelle dans l'entreprise	12 items au total (3 par dimension)	Depuis le début de votre apprentissage actuel, <u>dans le cadre de votre école</u>, avez-vous déjà personnellement été : « <i>Victime de discrimination en raison de votre sexe</i> », « <i>Victime de discrimination en raison de votre orientation sexuelle</i> »,... Depuis le début de votre apprentissage actuel, <u>dans le cadre de votre entreprise</u>, avez-vous déjà personnellement été : « <i>Victime de discrimination en raison de votre sexe</i> », « <i>Victime de discrimination en raison de votre orientation sexuelle</i> »,...
Expériences personnelles de violence		- Agressions physiques liées au sexe - Agressions physiques liées à l'orientation sexuelle - Agressions verbales liées au sexe - Agressions verbales liées à l'orientation sexuelle - Rumeurs/mensonges liés au sexe	24 items au total (1 par dimension + 2 questions si des expériences sont rapportées : « dans quel cadre ? », « par qui ? »)	Depuis le début de votre apprentissage actuel, avez-vous été agressé·e physiquement (par ex., bousculé·e, frappé·e, blessé·e, etc.) pour des raisons liées à votre sexe ? Depuis le début de votre apprentissage actuel, avez-vous été agressé·e verbalement (par ex., insulté·e, intimidé·e, moqué·e, etc.) pour des raisons liées à votre orientation sexuelle ? Depuis le début de votre apprentissage actuel, est-ce que des rumeurs négatives ou des mensonges ont été disséminés à votre propos pour des raisons liées à votre sexe ?

		- Rumeurs/mensonges liés à l'orientation sexuelle - Rumeurs/mensonges sur Internet liés au sexe - Rumeurs/mensonges sur Internet liés à l'orientation sexuelle		
Dissimulation de l'orientation sexuelle		- Dissimulation à l'école - Dissimulation dans l'entreprise	4 items au total (2 par dimension)	Merci de donner votre avis à chacune des affirmations suivantes : « <i>A l'école, j'essaie de cacher mon orientation sexuelle</i> », « <i>Dans mon entreprise, les autres ne connaissent pas mon orientation sexuelle</i> », ...
Intention d'arrêter la formation en cours			1 item	Merci de donner votre avis : « <i>J'ai l'intention d'arrêter ma formation</i> »
Perception du climat sexiste et homophobe	Les items sont inspirés de Paustian-Underdahl, King, Rogelberg, Kulich, & Gentry (2017)	- Perception du climat sexiste à l'école - Perception du climat homophobe à l'école - Perception du climat sexiste dans l'entreprise - Perception du climat homophobe dans l'entreprise	27 items au total (9 pour la 1 ^{ère} dimension, 10 pour la 2 ^{ème} dimension, 4 pour la 3 ^{ème} dimension et 4 pour la 4 ^{ème} dimension)	Concernant l'école dans laquelle vous suivez votre formation, merci de dire combien vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes : « <i>Mon école fait beaucoup de choses pour promouvoir l'égalité entre les garçons et les filles</i> », « <i>Mon école est attentive à ce que les personnes homosexuelles soient bien intégrées</i> », ... Concernant l'entreprise dans laquelle vous travaillez, merci de dire combien vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes : « <i>Dans mon entreprise, j'entends souvent des blagues ou des commentaires sexistes</i> », « <i>Dans mon entreprise, j'ai l'impression qu'être une personne homosexuelle peut être un problème</i> », ...
Masculinité hégémonique - The Male Role Norms Inventory (MRNI-Short form)	Levant, Hall, & Rankin, 2013	- Émotionnalité restreinte - Confiance en ses capacités manuelles - Négativité envers les minorités sexuelles	21 items au total (3 par dimension)	Dans le contexte des relations entre hommes et femmes, nous souhaitons connaître votre opinion sur les hommes (personnes de sexe masculin) plus spécifiquement. Que pensez-vous de ces divers points de vue qu'on entend ici ou là concernant les hommes ? « <i>Un homme ne devrait jamais admettre</i>

		- Évitement de la féminité - Importance du sexe - Dominance - Dureté		<i>qu'il a été blessé émotionnellement par quelqu'un d'autre », « Les hommes devraient savoir bricoler », « Les personnes homosexuelles ne devraient jamais pouvoir se marier », ...</i>
Sexisme – The Ambivalent Sexism Inventory (ASI)	Glick & Fiske (1996) pour la version originale ; Dardenne, Delacollette, Grégoire, & Lecocq (2006) pour la version française	- Sexisme hostile - Sexisme bienveillant	10 items au total (4 pour la 1 ^{ère} dimension et 6 pour la 2 ^{ème} dimension)	Nous souhaitons à présent connaître votre opinion sur les relations entre hommes et femmes. Que pensez-vous de ces divers points de vue qu'on entend ici ou là concernant les hommes et femmes ? <i>« Lors d'une catastrophe, les femmes doivent être sauvées avant les hommes », « Les femmes se vexent trop rapidement », « Les hommes sont incomplets sans les femmes », ...</i>
Homophobie – The Sexual Prejudice Scale (SPS)	Chonody (2013)	- Attitude envers les hommes gays - Attitude envers les femmes lesbiennes	19 items au total (9 pour la 1 ^{ère} dimension et 10 pour la 2 ^{ème} dimension)	Les affirmations suivantes concernent des opinions sur les personnes gays et lesbiennes. Que pensez-vous de ces divers points de vue qu'on entend ici ou là concernant les personnes gays et lesbiennes ? <i>« La plupart des hommes gays ont un style particulier », « Tu peux dire qu'un homme est gay à sa façon de marcher », « La plupart des lesbiennes préfèrent s'habiller comme des hommes », « La plupart des lesbiennes détestent les hommes », ...</i>

Annexe 2. Climat normatif dans les filières de formation

Tableau 5. Effectifs, moyennes et écarts types de l'adhésion au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique en fonction des filières et des vagues d'enquête

		Filières masculinisées	Filières mixtes	Filières féminisées	Total
Adhésion au sexisme	Vague 1	n = 534 M = 3.01 SD = 1.15	n = 368 M = 2.64 SD = 1.21	n = 199 M = 2.44 SD = 1.17	n = 1101 M = 2.78 SD = 1.19
	Vague 2	n = 547 M = 3.05 SD = 1.19	n = 295 M = 2.64 SD = 1.26	n = 146 M = 2.31 SD = 1.07	n = 988 M = 2.82 SD = 1.23
	Vague 3	n = 402 M = 2.96 SD = 1.16	n = 240 M = 2.59 SD = 1.25	n = 123 M = 2.31 SD = 1.10	n = 765 M = 2.74 SD = 1.20
Adhésion à l'homophobie	Vague 1	n = 523 M = 2.76 SD = 1.1	n = 367 M = 2.59 SD = 1.08	n = 196 M = 2.22 SD = 1.00	n = 1086 M = 2.78 SD = 1.09
	Vague 2	n = 540 M = 2.95 SD = 1.05	n = 288 M = 2.7 SD = 1.05	n = 141 M = 2.19 SD = 0.98	n = 969 M = 2.77 SD = 1.07
	Vague 3	n = 394 M = 2.88 SD = 1.09	n = 235 M = 2.71 SD = 1.11	n = 119 M = 2.45 SD = 1.01	n = 748 M = 2.76 SD = 1.09
Adhésion à la masculinité hégémonique	Vague 1	n = 553 M = 2.63 SD = 1.29	n = 373 M = 2.29 SD = 1.25	n = 203 M = 1.96 SD = 1.13	n = 1129 M = 2.40 SD = 1.27
	Vague 2	n = 553 M = 2.81 SD = 1.29	n = 303 M = 2.32 SD = 1.26	n = 152 M = 1.93 SD = 1.09	n = 1008 M = 2.53 SD = 1.29
	Vague 3	n = 402 M = 2.76 SD = 1.31	n = 243 M = 2.27 SD = 1.28	n = 125 M = 1.86 SD = 1.01	n = 770 M = 2.46 SD = 1.30

Tableau 6. Résultats des analyses de variance pour les données des vagues 1, 2 et 3 concernant l'adhésion au sexisme, à l'homophobie et à la masculinité hégémonique en fonction de la filière suivie

			Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
SexismT1*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	55.34	1	27.67	40.26	<.001
	Intra-groupes		1510.44	1099	1.37		
	Total		1565.78	1100			
HomophoT1*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	38.63	1	19.32	33.36	<.001
	Intra-groupes		1229.83	1062	1.16		
	Total		1268.46	1063			
MascHegT1*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	74.49	1	37.25	47.85	<.001
	Intra-groupes		1754.33	1127	1.56		
	Total		1828.82	1128			
SexismT2*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	76.86	1	38.43	53.80	<.001
	Intra-groupes		1408.54	986	1.43		
	Total		1485.40	987			
HomophoT2*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	64.55	1	32.28	59.44	<.001
	Intra-groupes		1050.15	967	1.09		
	Total		1114.70	968			
MascHegT2*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	110.80	1	55.4	70.80	<.001
	Intra-groupes		1574.20	1006	1.57		
	Total		1685.0	1007			
SexismT3*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	46.82	1	23.41	33.71	<.001
	Intra-groupes		1059.90	763	1.39		
	Total		1106.72	764			
HomophoT3*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	18.33	1	9.17	15.64	<.001
	Intra-groupes		874.35	746	1.17		
	Total		892.68	747			
MascHegT3*Filiere	Entre groupes	(Combinée)	89.37	1	44.69	56.61	<.001
	Intra-groupes		1212.51	768	1.58		
	Total		1301.88	769			

Annexe 3. Discriminations sexistes et homophobes

Tableau 7. Différences dans la discrimination anticipée et vécue entre les hommes et les femmes selon les filières d'étude et les vagues de l'enquête

		Filières masculinisées			Filières mixtes			Filières féminisées		
		Femmes	Hommes	F. vs. H.	Femmes	Hommes	F. vs. H.	Femmes	Hommes	F. vs. H.
Discrimination anticipée	Vague 1	<i>n</i> = 44	<i>n</i> = 555	<i>F</i>(1, 1236)	<i>n</i> = 230	<i>n</i> = 193	<i>F</i>(1, 1236)	<i>n</i> = 156	<i>n</i> = 64	<i>F</i>(1, 1236)
		<i>M</i> = 2.99	<i>M</i> = 1.33	= 110.69, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.30	<i>M</i> = 1.53	= 61.70, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.97	<i>M</i> = 1.77	= 1.90, <i>p</i> = .169
		<i>SD</i> = 1.30	<i>SD</i> = 0.76		<i>SD</i> = 1.30	<i>SD</i> = 1.08		<i>SD</i> = 1.06	<i>SD</i> = 1.16	
	Vague 2	<i>n</i> = 50	<i>n</i> = 547	<i>F</i>(1, 1093)	<i>n</i> = 181	<i>n</i> = 153	<i>F</i>(1, 1093)	<i>n</i> = 117	<i>n</i> = 51	<i>F</i>(1, 1093)
		<i>M</i> = 2.99	<i>M</i> = 1.45	= 89.42, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.50	<i>M</i> = 1.63	= 52.22, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.21	<i>M</i> = 1.92	= 2.41, <i>p</i> = .121
		<i>SD</i> = 1.50	<i>SD</i> = 0.89		<i>SD</i> = 1.39	<i>SD</i> = 1.11		<i>SD</i> = 1.26	<i>SD</i> = 1.06	
	Vague 3	<i>n</i> = 44	<i>n</i> = 387	<i>F</i>(1, 819) = 80.93, <i>p</i> < .001	<i>n</i> = 147	<i>n</i> = 110	<i>F</i>(1, 819) = 42.43, <i>p</i> < .001	<i>n</i> = 105	<i>n</i> = 32	<i>F</i>(1, 819) = 5.34, <i>p</i> = .021
		<i>M</i> = 3.02	<i>M</i> = 1.49		<i>M</i> = 2.51	<i>M</i> = 1.63		<i>M</i> = 2.17	<i>M</i> = 1.67	
		<i>SD</i> = 1.36	<i>SD</i> = 0.91		<i>SD</i> = 1.33	<i>SD</i> = 1.02		<i>SD</i> = 1.19	<i>SD</i> = 0.89	
Discrimination vécue (école)	Vague 1	<i>n</i> = 44	<i>n</i> = 553	<i>F</i>(1, 1232)	<i>n</i> = 231	<i>n</i> = 192	<i>F</i>(1, 1115)	<i>n</i> = 155	<i>n</i> = 63	<i>F</i>(1, 1115)
		<i>M</i> = 1.86	<i>M</i> = 1.20	= 29.71, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.39	<i>M</i> = 1.34	= 0.65, <i>p</i> = .419	<i>M</i> = 1.39	<i>M</i> = 1.47	= 0.004, <i>p</i> = .953
		<i>SD</i> = 1.09	<i>SD</i> = 0.61		<i>SD</i> = 0.77	<i>SD</i> = 0.97		<i>SD</i> = 0.78	<i>SD</i> = 0.91	
	Vague 2	<i>n</i> = 48	<i>n</i> = 546	<i>F</i>(1, 1087)	<i>n</i> = 179	<i>n</i> = 153	<i>F</i>(1, 1087)	<i>n</i> = 117	<i>n</i> = 50	<i>F</i>(1, 1087)
		<i>M</i> = 1.82	<i>M</i> = 1.31	= 13.71, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.67	<i>M</i> = 1.51	= 2.38, <i>p</i> = .123	<i>M</i> = 1.52	<i>M</i> = 1.53	= 0.01, <i>p</i> = .987
		<i>SD</i> = 1.11	<i>SD</i> = 0.79		<i>SD</i> = 1.12	<i>SD</i> = 1.05		<i>SD</i> = 0.92	<i>SD</i> = 0.85	
	Vague 3	<i>n</i> = 44	<i>n</i> = 386	<i>F</i>(1, 815) = 14.41, <i>p</i> < .001	<i>n</i> = 145	<i>n</i> = 110	<i>F</i>(1, 815) = 3.23, <i>p</i> = .072	<i>n</i> = 104	<i>n</i> = 32	<i>F</i>(1, 815) = 0.32, <i>p</i> = .574
		<i>M</i> = 1.92	<i>M</i> = 1.36		<i>M</i> = 1.59	<i>M</i> = 1.38		<i>M</i> = 1.63	<i>M</i> = 1.52	
		<i>SD</i> = 1.10	<i>SD</i> = 0.81		<i>SD</i> = 1.11	<i>SD</i> = 0.92		<i>SD</i> = 0.94	<i>SD</i> = 0.82	
Discrimination vécue (entreprise)	Vague 1	<i>n</i> = 28	<i>n</i> = 337	<i>F</i>(1, 972) = 20.48, <i>p</i> < .001	<i>n</i> = 222	<i>n</i> = 179	<i>F</i>(1, 972) = 2.77, <i>p</i> = .097	<i>n</i> = 151	<i>n</i> = 61	<i>F</i>(1, 972) = 0.01, <i>p</i> = .908
		<i>M</i> = 1.88	<i>M</i> = 1.24		<i>M</i> = 1.35	<i>M</i> = 1.23		<i>M</i> = 1.28	<i>M</i> = 1.30	
		<i>SD</i> = 1.02	<i>SD</i> = 0.71		<i>SD</i> = 0.69	<i>SD</i> = 0.80		<i>SD</i> = 0.58	<i>SD</i> = 0.66	
	Vague 2	<i>n</i> = 29	<i>n</i> = 349	<i>F</i>(1, 850) = 4.10, <i>p</i> = .043	<i>n</i> = 176	<i>n</i> = 145	<i>F</i>(1, 850) = 1.19, <i>p</i> = .276	<i>n</i> = 109	<i>n</i> = 48	<i>F</i>(1, 850) = 0.01, <i>p</i> = .976
		<i>M</i> = 1.68	<i>M</i> = 1.33		<i>M</i> = 1.58	<i>M</i> = 1.47		<i>M</i> = 1.50	<i>M</i> = 1.50	
		<i>SD</i> = 1.21	<i>SD</i> = 0.80		<i>SD</i> = 0.97	<i>SD</i> = 0.97		<i>SD</i> = 0.85	<i>SD</i> = 0.77	
	Vague 3	<i>n</i> = 24	<i>n</i> = 226	<i>F</i>(1, 621) = 1.97, <i>p</i> = .161	<i>n</i> = 143	<i>n</i> = 103	<i>F</i>(1, 621) = 2.03, <i>p</i> = .155	<i>n</i> = 99	<i>n</i> = 32	<i>F</i>(1, 621) = 0.03, <i>p</i> = .873
		<i>M</i> = 1.65	<i>M</i> = 1.39		<i>M</i> = 1.52	<i>M</i> = 1.36		<i>M</i> = 1.46	<i>M</i> = 1.49	
		<i>SD</i> = 1.25	<i>SD</i> = 0.83		<i>SD</i> = 0.97	<i>SD</i> = 0.88		<i>SD</i> = 0.72	<i>SD</i> = 0.79	

Note. Toutes les comparaisons ont été ajustées avec une correction de Bonferroni ; les valeurs en gras indiquent une différence significative entre hommes et femmes.

Tableau 8. Différences dans la discrimination anticipée et vécue entre les élèves hétéros et non hétéros selon les filières d'étude et les vagues de l'enquête

		Filières masculinisées			Filières mixtes			Filières féminisées				
		Non-Het.	Het.	N-Het. Het.	vs.	Non-Het.	Het.	N-Het. Het.	vs.	Non-Het.		
Discrimination anticipée	Vague 1	<i>n</i> = 89	<i>n</i> = 465	<i>F</i>(1, 1131)	<i>n</i> = 68	<i>n</i> = 313	<i>F</i>(1, 1131)	<i>n</i> = 35	<i>n</i> = 167	<i>F</i>(1, 1131)		
		<i>M</i> = 1.92	<i>M</i> = 1.28	= 35.18, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.02	<i>M</i> = 1.53	= 15.93, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.30	<i>M</i> = 1.45	= 24.38, <i>p</i> < .001		
		<i>SD</i> = 1.14	<i>SD</i> = 0.75		<i>SD</i> = 1.23	<i>SD</i> = 1.00		<i>SD</i> = 1.45	<i>SD</i> = 0.82			
	Vague 2	<i>n</i> = 74	<i>n</i> = 394	<i>F</i>(1, 852)	<i>n</i> = 52	<i>n</i> = 207	<i>F</i>(1, 852)	<i>n</i> = 25	<i>n</i> = 106	<i>F</i>(1, 852)		
		<i>M</i> = 2.08	<i>M</i> = 1.41	= 24.86, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.16	<i>M</i> = 1.71	= 7.55, <i>p</i> = .006	<i>M</i> = 2.63	<i>M</i> = 1.51	= 22.94, <i>p</i> < .001		
		<i>SD</i> = 1.37	<i>SD</i> = 0.86		<i>SD</i> = 1.58	<i>SD</i> = 1.13		<i>SD</i> = 1.51	<i>SD</i> = 0.79			
	Vague 3	<i>n</i> = 59	<i>n</i> = 319	<i>F</i>(1, 700)	<i>n</i> = 33	<i>n</i> = 181	<i>F</i>(1, 700)	<i>n</i> = 14	<i>n</i> = 100	<i>F</i>(1, 700)		
		<i>M</i> = 2.32	<i>M</i> = 1.42	= 37.49, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.46	<i>M</i> = 1.72	= 14.32, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.74	<i>M</i> = 1.65	= 13.37, <i>p</i> < .001		
		<i>SD</i> = 1.56	<i>SD</i> = 0.82		<i>SD</i> = 1.47	<i>SD</i> = 1.09		<i>SD</i> = 1.16	<i>SD</i> = 1.00			
Discrimination vécue (école)	Vague 1	<i>n</i> = 89	<i>n</i> = 465	<i>F</i>(1, 1131)	<i>n</i> = 69	<i>n</i> = 312	<i>F</i> (1, 1131)	<i>n</i> = 36	<i>n</i> = 166	<i>F</i>(1, 1131)		
		<i>M</i> = 1.54	<i>M</i> = 1.17	= 20.50, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.43	<i>M</i> = 1.27	= 2.81, <i>p</i> = .094	<i>M</i> = 1.58	<i>M</i> = 1.26	= 6.22, <i>p</i> = .013		
		<i>SD</i> = 0.90	<i>SD</i> = 0.60		<i>SD</i> = 0.75	<i>SD</i> = 0.75		<i>SD</i> = 0.89	<i>SD</i> = 0.66			
	Vague 2	<i>n</i> = 74	<i>n</i> = 394	<i>F</i>(1, 854)	<i>n</i> = 53	<i>n</i> = 208	<i>F</i>(1, 854)	<i>n</i> = 25	<i>n</i> = 106	<i>F</i>(1, 854)		
		<i>M</i> = 1.80	<i>M</i> = 1.23	= 28.15, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.84	<i>M</i> = 1.39	= 11.73, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.03	<i>M</i> = 1.25	= 16.52, <i>p</i> < .001		
		<i>SD</i> = 1.32	<i>SD</i> = 0.68		<i>SD</i> = 1.32	<i>SD</i> = 0.83		<i>SD</i> = 1.43	<i>SD</i> = 0.58			
	Vague 3	<i>n</i> = 60	<i>n</i> = 319	<i>F</i>(1, 702)	<i>n</i> = 33	<i>n</i> = 180	<i>F</i>(1, 702)	<i>n</i> = 14	<i>n</i> = 102	<i>F</i>(1, 702)		
		<i>M</i> = 2.06	<i>M</i> = 1.26	= 43.70, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.97	<i>M</i> = 1.31	= 16.83, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 2.17	<i>M</i> = 1.41	= 9.64, <i>p</i> = .002		
		<i>SD</i> = 1.43	<i>SD</i> = 0.64		<i>SD</i> = 1.41	<i>SD</i> = 0.81		<i>SD</i> = 1.32	<i>SD</i> = 0.77			
Discrimination vécue (entreprise)	Vague 1	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 270	<i>F</i>(1, 881)	<i>n</i> = 66	<i>n</i> = 296	<i>F</i> (1, 881)	<i>n</i> = 36	<i>n</i> = 161	<i>F</i> (1, 881)		
		<i>M</i> = 1.55	<i>M</i> = 1.24	= 9.57, <i>p</i> = .002	<i>M</i> = 1.30	<i>M</i> = 1.22	= 0.62, <i>p</i> = .431	<i>M</i> = 1.42	<i>M</i> = 1.18	= 3.53, <i>p</i> = .061		
		<i>SD</i> = 0.82	<i>SD</i> = 0.79		<i>SD</i> = 0.54	<i>SD</i> = 0.70		<i>SD</i> = 0.78	<i>SD</i> = 0.43			
	Vague 2	<i>n</i> = 47	<i>n</i> = 240	<i>F</i>(1, 659)	<i>n</i> = 50	<i>n</i> = 205	<i>F</i>(1, 659)	<i>n</i> = 21	<i>n</i> = 102	<i>F</i>(1, 659)		
		<i>M</i> = 1.79	<i>M</i> = 1.28	= 13.95, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.76	<i>M</i> = 1.38	= 8.08, <i>p</i> = .005	<i>M</i> = 2.19	<i>M</i> = 1.25	= 21.27, <i>p</i> < .001		
		<i>SD</i> = 1.40	<i>SD</i> = 0.73		<i>SD</i> = 1.24	<i>SD</i> = 0.75		<i>SD</i> = 1.43	<i>SD</i> = 0.57			
	Vague 3	<i>n</i> = 31	<i>n</i> = 191	<i>F</i>(1, 534)	<i>n</i> = 33	<i>n</i> = 174	<i>F</i>(1, 534)	<i>n</i> = 12	<i>n</i> = 99	<i>F</i> (1, 534)		
		<i>M</i> = 2.10	<i>M</i> = 1.33	= 18.38, <i>p</i> < .001	<i>M</i> = 1.92	<i>M</i> = 1.37	= 9.86, <i>p</i> = .002	<i>M</i> = 1.86	<i>M</i> = 1.40	= 2.63, <i>p</i> = .105		
		<i>SD</i> = 1.68	<i>SD</i> = 0.76		<i>SD</i> = 1.33	<i>SD</i> = 0.93		<i>SD</i> = 1.04	<i>SD</i> = 0.64			

Note. Toutes les comparaisons ont été ajustées avec une correction de Bonferroni ; les valeurs en gras indiquent une différence significative entre élèves hétéros et non hétéros.

Annexes 4. Expériences de violence en raison du sexe et de l'orientation sexuelle

Tableau 9. Différences dans les violences vécues entre les femmes et hommes selon les filières d'étude et les vagues de l'enquête

		Filières masculinisées			Filières mixtes			Filières féminisées		
		Femmes	Hommes	F. vs. H.	Femmes	Hommes	F. vs. H.	Femmes	Hommes	F. vs. H.
Agressions physiques	Vague 1	$n = 1/44$ (2.3%)	$n = 22/554$ (4.0%)	$\chi^2(1) = 0.32,$ $p = .573$	$n = 5/229$ (2.2%)	$n = 7/190$ (3.7%)	$\chi^2(1) = 0.84, p$ $= .359$	$n = 2/152$ (1.3%)	$n = 1/62$ (1.6%)	$\chi^2(1) = 0.03, p$ $= .867$
	Vague 2	$n = 12/49$ (24.5%)	$n = 39/569$ (6.9%)	$\chi^2(1) = 18.53, p$ $< .001$	$n = 27/185$ (14.6%)	$n = 14/159$ (8.8%)	$\chi^2(1) = 2.73, p$ $= .098$	$n = 9/117$ (7.7%)	$n = 4/52$ (7.7%)	$\chi^2(1) = 0.01, p$ $= 1.000$
	Vague 3	$n = 7/44$ (15.9%)	$n = 23/405$ (5.7%)	$\chi^2(1) = 6.66,$ $p = .010$	$n = 20/153$ (13.1%)	$n = 11/130$ (8.5%)	$\chi^2(1) = 1.53, p$ $= .216$	$n = 15/107$ (14.0%)	$n = 5/34$ (14.7%)	$\chi^2(1) = 0.01, p$ $= .920$
Agressions verbales	Vague 1	$n = 15/44$ (34.1%)	$n = 22/547$ (4.0%)	$\chi^2(1) = 62.74, p$ $< .001$	$n = 19/229$ (8.3%)	$n = 6/192$ (3.1%)	$\chi^2(1) = 5.01, p$ $= .025$	$n = 12/152$ (7.9%)	$n = 8/63$ (12.7%)	$\chi^2(1) = 1.22, p$ $= .270$
	Vague 2	$n = 18/48$ (37.50%)	$n = 41/569$ (7.2%)	$\chi^2(1) = 46.98, p$ $< .001$	$n = 32/185$ (17.30%)	$n = 17/159$ (10.7%)	$\chi^2(1) = 3.05, p$ $= .081$	$n = 16/116$ (13.8%)	$n = 7/52$ (13.5%)	$\chi^2(1) = .003, p$ $= .954$
	Vague 3	$n = 19/44$ (43.2%)	$n = 29/404$ (7.2%)	$\chi^2(1) = 53.77, p$ $< .001$	$n = 39/153$ (25.5%)	$n = 16/130$ (12.3%)	$\chi^2(1) = 7.80, p$ $= .005$	$n = 17/106$ (16.0%)	$n = 6/34$ (17.6%)	$\chi^2(1) = 0.49, p$ $= .826$
Rumeurs négatives et mensonges	Vague 1	$n = 4/43$ (9.3%)	$n = 21/548$ (3.8)	$\chi^2(1) = 2.95,$ $p = .086$	$n = 13/228$ (5.7%)	$n = 6/191$ (3.1%)	$\chi^2(1) = 1.57, p$ $= .210$	$n = 7/152$ (4.6%)	$n = 4/63$ (6.3%)	$\chi^2(1) = 0.28, p$ $= .597$
	Vague 2	$n = 9/48$ (18.8%)	$n = 33/569$ (5.8%)	$\chi^2(1) = 11.70, p$ $< .001$	$n = 28/185$ (15.1%)	$n = 13/159$ (8.2%)	$\chi^2(1) = 3.95, p$ $= .047$	$n = 13/116$ (11.2%)	$n = 6/52$ (11.5%)	$\chi^2(1) = 0.01, p$ $= .950$
	Vague 3	$n = 6/44$ (13.6%)	$n = 23/404$ (5.7%)	$\chi^2(1) = 4.14,$ $p = .042$	$n = 20/153$ (13.1%)	$n = 13/130$ (10.0%)	$\chi^2(1) = 0.64, p$ $= .422$	$n = 8/105$ (7.6%)	$n = 4/34$ (11.8%)	$\chi^2(1) = 0.56, p$ $= .454$
Rumeurs négatives et mensonges en ligne	Vague 1	$n = 1/43$ (2.3%)	$n = 8/546$ (1.5%)	$\chi^2(1) = 0.20,$ $p = .658$	$n = 6/219$ (2.7%)	$n = 3/190$ (1.6%)	$\chi^2(1) = 0.64, p$ $= .425$	$n = 0/149$ (0%)	$n = 1/62$ (1.6%)	$\chi^2(1) = 2.42, p$ $= .120$
	Vague 2	$n = 0/43$ (0%)	$n = 12/553$ (2.2%)	$\chi^2(1) = 0.95,$ $p = .329$	$n = 7/178$ (3.9%)	$n = 9/155$ (5.8%)	$\chi^2(1) = 0.64, p$ $= .425$	$n = 2/110$ (1.8%)	$n = 1/50$ (2.0%)	$\chi^2(1) = 0.01, p$ $= .937$
	Vague 3	$n = 1/43$ (2.3%)	$n = 9/392$ (2.3%)	$\chi^2(1) = 0.01,$ $p = .990$	$n = 8/144$ (5.6%)	$n = 5/124$ (4.0%)	$\chi^2(1) = 0.34, p$ $= .563$	$n = 1/99$ (1.0%)	$n = 4/32$ (12.5%)	$\chi^2(1) = 8.70, p$ $= .003$

Note. Les valeurs en gras indiquent une différence significative entre hommes et femmes.

Tableau 10. Lieux et auteur·es des violences vécues en raison de son sexe (en termes de proportions d'élèves selon le type de violence et les vagues de l'enquête)

		Où se sont-elles déroulées ?				Par qui ont-elles été perpétrées ?			
		Ecole	Entreprise	Autre (lié à la FP)	Autre (non lié à la FP)	Proches	Pair·es/ collègues	Enseignant·es/ supérieur·es hiérarchiques	Autres
Agressions physiques	Vague 1	9/43 (20.93%)	11/43 (25.58%)	10/43 (23.26%)	13/43 (30.23%)	8/43 (18.60%)	17/43 (39.53%)	5/43 (11.63%)	13/43 (30.23%)
	Vague 2	29/123 (23.58%)	34/123 (27.64%)	15/123 (12.20%)	45/123 (36.59%)	15/124 (12.10%)	41/124 (33.06%)	21/124 (16.94%)	47/124 (37.90%)
	Vague 3	15/75 (20.00%)	17/75 (22.67%)	12/75 (16.00%)	31/75 (41.33%)	9/77 (11.69%)	17/77 (22.08%)	14/77 (18.18%)	37/77 (48.05%)
Agressions verbales	Vague 1	24/90 (26.67%)	33/90 (36.67%)	11/90 (12.22%)	22/90 (24.44%)	8/88 (9.09%)	43/88 (48.86%)	8/88 (9.09%)	29/88 (32.95%)
	Vague 2	33/148 (22.30%)	44/148 (29.73%)	15/148 (10.14%)	56/148 (37.84%)	25/152 (16.45%)	42/152 (27.63%)	22/152 (14.47%)	63/152 (41.45%)
	Vague 3	35/128 (27.34%)	28/128 (21.88%)	21/128 (16.40%)	44/128 (34.38%)	19/125 (15.20%)	34/125 (27.20%)	17/125 (13.60%)	55/125 (44.00%)
Rumeurs et mensonges	Vague 1	22/57 (38.60%)	13/57 (22.81%)	10/57 (17.54%)	12/57 (21.05%)	11/63 (17.46%)	27/63 (42.86%)	9/63 (14.29%)	16/63 (25.40%)
	Vague 2	32/116 (27.59%)	29/116 (25.00%)	16/116 (13.79%)	39/116 (33.62%)	16/116 (13.79%)	40/116 (34.48%)	13/116 (11.21%)	47/116 (40.52%)
	Vague 3	32/72 (27.59%)	29/72 (25.00%)	16/72 (13.79%)	39/72 (33.62%)	12/77 (13.79%)	13/77 (34.48%)	10/77 (11.21%)	27/77 (40.52%)
Rumeurs et mensonges en ligne	Vague 1	12/40 (30.00%)	6/40 (15.00%)	3/40 (7.50%)	19/40 (47.50%)	6/40 (15.00%)	11/40 (27.50%)	1/40 (2.50%)	22/40 (55.00%)
	Vague 2	15/75 (20.00%)	20/75 (26.67%)	14/75 (18.67%)	26/75 (34.67%)	13/74 (17.57%)	28/74 (37.84%)	9/74 (12.16%)	24/74 (32.43%)
	Vague 3	10/57 (17.54%)	14/57 (24.56%)	11/57 (19.30%)	22/57 (38.60%)	8/53 (15.09%)	9/53 (16.98%)	14/53 (26.41%)	22/53 (41.51%)

Tableau 11. Différences dans les violences vécues entre les élèves hétéros et non hétéros selon les filières d'étude et les vagues de l'enquête

		Filières masculinisées			Filières mixtes			Filières féminisées		
		Non-Het.	Het.	Non-Het. vs. Het.	Non-Het.	Het.	Non-Het. vs. Het.	Non-Het.	Het.	Non-Het. vs. Het.
Agressions physiques	Vague 1	$n = 5/89$ (5.6%)	$n = 5/463$ (1.1%)	$\chi^2(1) = 8.64,$ $p = .003$	$n = 1/69$ (1.4%)	$n = 6/307$ (1.9%)	$\chi^2(1) = 0.07, p$ $= .793$	$n = 1/36$ (2.8%)	$n = 2/163$ (1.2%)	$\chi^2(1) = 0.48, p$ $= .490$
	Vague 2	$n = 6/75$ (8.0%)	$n = 12/397$ (3.0%)	$\chi^2(1) = 4.26,$ $p = .039$	$n = 9/53$ (17.0%)	$n = 8/210$ (3.8%)	$\chi^2(1) = 12.14,$ $p < .001$	$n = 3/25$ (12.0%)	$n = 5/102$ (4.7%)	$\chi^2(1) = 1.91, p$ $= .167$
	Vague 3	$n = 8/61$ (13.1%)	$n = 6/321$ (1.9%)	$\chi^2(1) = 18.36, p$ $< .001$	$n = 9/35$ (25.7%)	$n = 5/186$ (2.7%)	$\chi^2(1) = 26.32,$ $p < .001$	$n = 2/14$ (14.3%)	$n = 3/103$ (2.9%)	$\chi^2(1) = 3.90, p$ $= .048$
Agressions verbales	Vague 1	$n = 8/87$ (9.2%)	$n = 13/464$ (2.8%)	$\chi^2(1) = 8.17,$ $p = .004$	$n = 3/70$ (4.3%)	$n = 7/313$ (2.2%)	$\chi^2(1) = 0.95, p$ $= .331$	$n = 4/36$ (11.1%)	$n = 5/164$ (3.0%)	$\chi^2(1) = 4.47, p$ $= .035$
	Vague 2	$n = 10/75$ (13.3%)	$n = 14/397$ (3.5%)	$\chi^2(1) = 12.57, p$ $< .001$	$n = 10/53$ (18.9%)	$n = 4/210$ (1.9%)	$\chi^2(1) = 24.16,$ $p < .001$	$n = 4/25$ (16.0%)	$n = 3/107$ (2.8%)	$\chi^2(1) = 7.03, p$ $= .008$
	Vague 3	$n = 13/61$ (21.3%)	$n = 7/321$ (2.2%)	$\chi^2(1) = 37.81, p$ $< .001$	$n = 9/35$ (25.7%)	$n = 6/186$ (3.2%)	$\chi^2(1) = 23.55,$ $p < .001$	$n = 3/14$ (21.4%)	$n = 6/103$ (5.8%)	$\chi^2(1) = 4.23, p$ $= .040$
Rumeurs négatives et mensonges	Vague 1	$n = 4/87$ (4.6%)	$n = 9/463$ (1.9%)	$\chi^2(1) = 2.24,$ $p = .135$	$n = 3/70$ (4.3%)	$n = 7/311$ (2.3%)	$\chi^2(1) = 0.93, p$ $= .336$	$n = 2/35$ (5.7%)	$n = 3/164$ (1.8%)	$\chi^2(1) = 1.78, p$ $= .182$
	Vague 2	$n = 9/75$ (12.0%)	$n = 19/397$ (4.8%)	$\chi^2(1) = 5.88,$ $p = .015$	$n = 8/53$ (15.1%)	$n = 7/210$ (3.3%)	$\chi^2(1) = 10.88,$ $p < .001$	$n = 5/25$ (20.0%)	$n = 3/107$ (2.8%)	$\chi^2(1) = 10.53,$ $p = .001$
	Vague 3	$n = 14/61$ (23.0%)	$n = 10/321$ (3.1%)	$\chi^2(1) = 34.25, p$ $< .001$	$n = 9/35$ (25.7%)	$n = 8/186$ (4.3%)	$\chi^2(1) = 19.02,$ $p < .001$	$n = 2/14$ (14.3%)	$n = 4/103$ (3.9%)	$\chi^2(1) = 2.74, p$ $= .098$
Rumeurs négatives et mensonges en ligne	Vague 1	$n = 2/88$ (2.3%)	$n = 5/465$ (1.1%)	$\chi^2(1) = 0.85,$ $p = .357$	$n = 1/70$ (1.4%)	$n = 5/312$ (1.6%)	$\chi^2(1) = 0.01, p$ $= .916$	$n = 2/36$ (5.6%)	$n = 1/164$ (0.6%)	$\chi^2(1) = 4.89, p$ $= .027$
	Vague 2	$n = 6/75$ (8.0%)	$n = 14/397$ (3.5%)	$\chi^2(1) = 3.11,$ $p = .078$	$n = 7/53$ (13.2%)	$n = 8/210$ (3.8%)	$\chi^2(1) = 6.95, p$ $= .008$	$n = 3/25$ (12.0%)	$n = 1/107$ (0.9%)	$\chi^2(1) = 8.44, p$ $= .004$
	Vague 3	$n = 10/61$ (16.4%)	$n = 5/321$ (1.6%)	$\chi^2(1) = 29.91, p$ $< .001$	$n = 9/35$ (25.7%)	$n = 7/186$ (3.8%)	$\chi^2(1) = 21.14,$ $p < .001$	$n = 1/14$ (7.1%)	$n = 7/103$ (6.8%)	$\chi^2(1) = 0.01, p$ $= .962$

Note. Les valeurs en gras indiquent une différence significative entre élèves hétéros et non-hétéros

Tableau 12. Lieux et auteurs des violences en raison de son orientation sexuelle (en termes de proportions d'élèves selon le type de violence et les vagues de l'enquête)

		Où se sont-elles déroulées ?				Par qui ont-elles été perpétrées ?			
		École	Entreprise	Autre (lié à la FP)	Autre (non lié à la FP)	Proches	Pair·es/collègues	Enseignant·es/ supérieur·es hiérarchiques	Autres
Agressions physiques	Vague 1	4/21 (19.05%)	6/21 (28.57%)	4/21 (19.05%)	7/21 (33.33%)	2/24 (8.33%)	7/24 (29.17%)	5/24 (20.83%)	10/24 (41.67%)
	Vague 2	19/63 (30.16%)	16/63 (25.40%)	8/63 (12.70%)	20/63 (31.75%)	10/62 (16.13%)	17/62 (27.42%)	12/62 (19.35%)	23/62 (37.10%)
	Vague 3	5/48 (10.42%)	12/48 (25.00%)	17/48 (31.42%)	14/48 (29.17%)	3/49 (6.12%)	16/49 (32.65%)	13/49 (26.53%)	17/49 (34.69%)
Agressions verbales	Vague 1	12/45 (26.67%)	19/45 (42.22%)	6/45 (13.33%)	8/45 (17.78%)	8/47 (17.02%)	19/47 (40.43%)	7/47 (14.89%)	13/47 (27.66%)
	Vague 2	17/69 (24.64%)	20/69 (28.99%)	11/69 (15.94%)	21/69 (30.43%)	8/63 (12.70%)	17/63 (26.98%)	14/63 (22.22%)	29/63 (46.03%)
	Vague 3	15/60 (25.00%)	16/60 (26.67%)	15/60 (25.00%)	14/60 (23.33%)	5/61 (8.33%)	20/61 (32.79%)	15/61 (24.59%)	21/61 (34.43%)
Rumeurs et mensonges	Vague 1	11/32 (34.38%)	9/32 (28.13%)	4/32 (12.50%)	8/32 (25.00%)	4/36 (11.11%)	14/36 (38.89%)	4/36 (11.11%)	14/36 (38.89%)
	Vague 2	14/72 (19.44%)	20/72 (27.78%)	15/72 (20.83%)	23/72 (31.94%)	10/72 (13.89%)	25/72 (34.72%)	16/72 (22.22%)	21/72 (29.17%)
	Vague 3	17/64 (26.56%)	15/64 (23.44%)	19/64 (29.69%)	13/64 (20.31%)	11/64 (17.19%)	19/64 (29.69%)	17/64 (26.56%)	17/64 (26.56%)
Rumeurs et mensonges en ligne	Vague 1	4/19 (21.05%)	6/19 (31.58%)	3/19 (15.79%)	6/19 (31.58%)	3/19 (15.79%)	5/19 (26.32%)	3/19 (15.79%)	8/19 (42.11%)
	Vague 2	12/53 (22.64%)	16/53 (30.19%)	8/53 (15.09%)	17/53 (32.08%)	8/53 (15.09%)	12/53 (22.64%)	16/53 (30.19%)	17/53 (32.08%)
	Vague 3	3/48 (6.25%)	16/48 (33.33%)	10/48 (20.83%)	19/48 (39.58%)	9/50 (18.00%)	10/50 (20.00%)	14/50 (28.00%)	17/50 (34.00%)

Annexe 5. Dissimulation de l'orientation sexuelle et anticipation des discriminations homophobes

Tableau 13. Moyennes de dissimulation de l'orientation sexuelle à l'école en fonction de la filière suivie et de la vague de l'enquête (élèves non hétéros)

		Filières masculinisées	Filières mixtes	Filières féminisées	Total
Dissimulation de l'orientation sexuelle à l'école	Vague 1	n = 89	n = 69	n = 36	n = 194
		M = 2.64	M = 2.31	M = 2.35	M = 2.47
		SD = 1.63	SD = 1.64	SD = 1.36	SD = 1.59
	Vague 2	n = 74	n = 53	n = 25	n = 152
		M = 2.82	M = 2.76	M = 2.30	M = 2.72
		SD = 1.65	SD = 1.88	SD = 1.27	SD = 1.68
	Vague 3	n = 59	n = 33	n = 14	n = 106
		M = 2.58	M = 2.41	M = 2.71	M = 2.55
		SD = 1.66	SD = 1.42	SD = 1.20	SD = 1.52

Tableau 14. Moyennes de dissimulation de l'orientation sexuelle en entreprise en fonction de la filière suivie et de la vague de l'enquête

		Filières masculinisées	Filières mixtes	Filières féminisées	Total
Dissimulation de l'orientation sexuelle en entreprise	Vague 1	n = 59	n = 66	n = 36	n = 161
		M = 2.51	M = 2.54	M = 2.38	M = 2.49
		SD = 1.55	SD = 1.65	SD = 1.38	SD = 1.55
	Vague 2	n = 46	n = 50	n = 21	n = 117
		M = 3.13	M = 2.87	M = 2.26	M = 2.86
		SD = 1.77	SD = 1.85	SD = 1.33	SD = 1.75
	Vague 3	n = 30	n = 33	n = 12	n = 75
		M = 2.83	M = 2.59	M = 2.58	M = 2.69
		SD = 1.76	SD = 1.49	SD = 1.40	SD = 1.57

Tableau 15. Résultats des analyses de variance concernant la dissimulation de l'orientation sexuelle à l'école en fonction de la filière et de la vague de l'enquête

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Vague 1	Filière	2.68	1	1.34	.99	.32
	Intra-groupes	378.23	140	2.70		
	Total	380.91	141			
Vague 2	Filière	4.42	1	2.21	1.47	.23
	Intra-groupes	304.81	101	3.02		
	Total	309.23	102			
Vague 3	Filière	1.10	1	.55	.55	.46
	Intra-groupes	136.25	68	2.004		
	Total	137.35	69			

Tableau 16. Résultats des analyses de variance concernant la dissimulation de l'orientation sexuelle en entreprise en fonction de la filière et de la vague de l'enquête

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Vague 1	Filière	.57	1	.29	.22	.64
	Intra-groupes	296.29	117	2.53		
	Total	296.86	118			
Vague 2	Filière	11.92	1	5.96	3.77	.06
	Intra-groupes	253.30	80	3.17		
	Total	265.22	81			
Vague 3	Filière	3.88	1	1.94	1.73	.19
	Intra-groupes	116.47	52	2.24		
	Total	120.35	53			

Annexe 6. Homophobie et risque de décrochage

Tableau 17. Effectifs, moyennes et écarts types de l'intention d'arrêter la formation en fonction de l'orientation sexuelle des élèves et de la vague de l'enquête

		Non hétéro	Hétéro	Total
Intention d'arrêter la formation suivie	Vague 1	n = 190	n = 926	n = 1116
		M = 1.61	M = 1.42	M = 1.45
		SD = 1.14	SD = 1.00	SD = 1.03
	Vague 2	n = 151	n = 705	n = 856
		M = 1.87	M = 1.46	M = 1.54
		SD = 1.33	SD = .99	SD = 1.00
	Vague 3	n = 108	n = 605	n = 713
		M = 1.48	M = 1.40	M = 1.41
		SD = 1.02	SD = .86	SD = .89

Tableau 18. Résultats des analyses de variance concernant l'intention d'arrêter la formation suivie en fonction de l'orientation sexuelle des élèves et de la vague de l'enquête

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Vague 1	OrientationSex	5.53	1	5.53	5.28	.02
	Intra-groupes	1166.66	1114	1.05		
	Total	1172.19	1115			
Vague 2	OrientationSex	21.08	1	21.08	24.31	<.001
	Intra-groupes	815.87	854	0.96		
	Total	836.95	855			
Vague 3	OrientationSex	0.61	1	0.61	0.78	n.s
	Intra-groupes	558.16	711	.79		
	Total	558.77	712			

Tableau 19. Analyses de régression des variables indépendantes sur l'intention d'arrêter la formation suivie de l'ensemble des apprenti·es en fonction du contexte (scolaire et professionnel)

		Intention d'arrêter la formation suivie			
		β	t	R^2	F Test
Contexte scolaire	Sexe (H +)	-.09	-.4		
	Filière	.00	-		
			1.08		
	Orientation sexuelle	-.11	3.01		
	Vécu de discriminations homophobes à l'école	.35***	7.13		
	Dissimulation de l'orientation sexuelle		6.04		
		.14***			
	Climat homophobe	.07 .			
				12% ³⁴	<2.2 ^e -16
Contexte professionnel	Sexe (H +)	-.11	-		
			1.47		
	Filière	.09 .	1.82		
	Orientation sexuelle	-.03	-.29		
	Vécu de discriminations homophobes en entreprise	.30***	5.93		
	Dissimulation de l'orientation sexuelle	.11***	4.06		
	Climat homophobe	.18***	6.18		
				17% ³⁵	<2.2 ^e -16

Note. β correspond au coefficient Beta standardisé ; R^2 indique la variance expliquée pour chacun des modèles ; *** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$, . = $p < .1$

³⁴ 10% de variance expliquée sans variables de contrôle sexe et filière.

³⁵ 15% de variance expliquée sans variables de contrôle sexe et filière.

Annexe 6. Expression de genre et discriminations hétérosexistes

Tableau 20. Analyses de régression des variables indépendantes sur l'intention d'arrêter la formation suivie concernant les apprenti·es hétéros (N=741)

		Intention d'arrêter la formation suivie (modèle sans interaction)				Intention d'arrêter la formation suivie (modèle complet)			
		β	t	R^2	F Test	β	t	R^2	F Test
Contexte scolaire	Sexe (H +)	-.03	-.4			-.04	-.54		
	Nationalité (Suisse +)	-.08	-			-.09	-		
			1.08				1.25		
	Age (mineur-e +)	.23**	3.01			.21**	2.75		
	Vécu de discriminations hétérosexistes	.42***	7.13			.16 .	1.73		
	Expression de genre	.29***	6.04			.12 .	1.86		
	Vécu de discriminations hétérosexistes *Expression de genre					.09***	3.46		
				19%	<2.2°-16			21%	<2.2°-16
Contexte professionnel	Sexe (H +)	-.03	-.37			-.04	-.52		
	Nationalité (Suisse +)	-.09	-			-.1	-		
			1.15				1.27		
	Age (mineur-e +)	.22**	2.92			.21**	2.76		
	Vécu de discriminations hétérosexistes	.42***	6.92			.19 .	1.9		
	Expression de genre	.28***	5.82			.14*	2.06		
	Vécu de discriminations hétérosexistes *Expression de genre					.07**	2.9		
				19%	<2.2°-16			20%	<2.2°-16

Note. β correspond au coefficient Beta standardisé ; R^2 indique la variance expliquée pour chacun des modèles: les modèles statistiques expliquent une part importante de la variance: 21% dans le cadre où les discriminations sont vécues à l'école, 20% lorsqu'elles sont vécues en entreprise; *** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$, . = $p < .1$