



HAL
open science

**“ Il y a au moins trois gais dans la classe ” : Apports
d’une analyse des pratiques enseignantes pour
comprendre l’hétéronormativité à l’école**

Gabrielle Richard

► **To cite this version:**

Gabrielle Richard. “ Il y a au moins trois gais dans la classe ” : Apports d’une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l’hétéronormativité à l’école. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 2017, 28 (1), pp.108-124. hal-01509831

HAL Id: hal-01509831

<https://hal.science/hal-01509831>

Submitted on 20 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Il y a au moins trois gais dans la classe » : Apports d'une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l'hétéronormativité à l'école

Ph.D. Gabrielle Richard

De l'intervention à l'action : nouvelles avenues d'inclusion des communautés LGBTQI Volume 28, numéro 1, Printemps 2016

[📄 Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN 0843-4468 (imprimé)
1703-9312 (numérique)

[📄 Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Richard, Gabrielle. "« Il y a au moins trois gais dans la classe » : Apports d'une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l'hétéronormativité à l'école." *Nouvelles pratiques sociales* 281 (2016): 107–124.

Résumé de l'article

En dépit du fait que des enquêtes sur le climat scolaire documentent depuis 1990 la présence d'homophobie et ses impacts négatifs, peu d'attention a été accordée à la manière dont l'école reproduit des normes d'hétérosexualité et de conformité aux attentes genrées. L'analyse des pratiques liées à la diversité sexuelle des enseignants du secondaire suggère que ces derniers peuvent jouer un rôle dans la reconduction ou dans la contestation de ces normes. Nous suggérons que la pleine inclusion scolaire des personnes LGBTI nécessite de considérer la complicité de l'école dans la perpétuation de normes liées au genre et à l'orientation sexuelle.

Tous droits réservés © Université du Québec à Montréal, 2016

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org



DOSSIER

« Il y a au moins trois gais dans la classe » :

*apports d'une analyse des pratiques
enseignantes pour comprendre
l'hétéronormativité à l'école*

Gabrielle RICHARD, Ph.D.

Observatoire universitaire international Éducation et Prévention
Université de Paris-Est Créteil

En dépit du fait que des enquêtes sur le climat scolaire documentent depuis 1990 la présence d'homophobie et ses impacts négatifs, peu d'attention a été accordée à la manière dont l'école reproduit des normes d'hétérosexualité et de conformité aux attentes genrées. L'analyse des pratiques liées à la diversité sexuelle des enseignants du secondaire suggère que ces derniers peuvent jouer un rôle dans la reconduction ou dans la contestation de ces normes. Nous suggérons que la pleine inclusion scolaire des personnes LGBTI nécessite de considérer la complicité de l'école dans la perpétuation de normes liées au genre et à l'orientation sexuelle.

Mots-clés : hétéronormativité, école, inclusion scolaire, pratique enseignante, orientation sexuelle

School climate surveys have documented since 1990 the prevalence of homophobic violence and its negative impacts on its victims. However, little remains known on the way schooling can reproduce normative prescriptions relative to heterosexuality and conformity to gender expectations. This article analyses high school teachers' practices regarding sexual diversity and suggests that teachers can come to play an important role in the propagation or the contestation of these norms. Considering the complicity of schools in the perpetuation of gender and sexual orientation norms appears to be a necessary criterion for the full inclusive education for LGBTI students.

Keywords: heteronormativity, schooling, inclusive education, teaching practice, sexual orientation

Les études sur le climat scolaire et l'homophobie, réalisées depuis les années 1990 à partir de contextes scolaires et socioculturels différents, ont dressé au moins deux constats. Premier constat, la violence homophobe, c'est-à-dire ciblant des personnes en raison de leur orientation homosexuelle ou bisexuelle, est omniprésente dans les interactions des enfants et des adolescents d'âge scolaire, et sous différentes formes. Il est question de violences quotidiennes (insultes, rumeurs, étiquetage) et épisodiques, qui briment l'intégrité physique, sexuelle ou virtuelle des élèves ciblés (Kosciw *et al.*, 2014; Boucher *et al.*, 2013; Teychenné, 2013; Taylor et Peter, 2011; Chamberland *et al.*, 2010). Second constat, ces études confirment que les victimes d'homophobie à l'école ne sont pas uniquement les jeunes qui s'identifient comme lesbiennes, gais ou bisexuels, ou qui questionnent leur orientation sexuelle (LGBQ)¹, mais qu'elles regroupent une diversité d'élèves, sans égard à leur auto-identification en matière d'orientation sexuelle² (Peter, Taylor et Chamberland, 2014). Ainsi, une proportion significative des élèves victimes d'homophobie à l'école s'identifierait comme hétérosexuels (Chamberland *et al.*, 2010), ou encore comme trans (Richard et Chamberland, 2014; McGuire *et al.*, 2010).

-
1. Cet article utilise des acronymes selon les modalités suivantes : LGB réfère aux personnes qui s'identifient comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s, LGBQ inclut les personnes questionnant leur orientation sexuelle, et LGBT réfère aux personnes qui s'identifient comme LGB et comme trans.
 2. En fait, si les jeunes hétérosexuels sont touchés en grand nombre par l'homophobie, la plupart des enquêtes démontrent que les jeunes LGBQ sont beaucoup plus susceptibles de rapporter être les victimes d'homophobie.

Parce qu'elles ont distingué l'orientation sexuelle *réelle* des élèves victimes d'homophobie de leur orientation sexuelle *perçue*, plusieurs études ont permis d'établir que ce n'était pas tant l'homosexualité (ou le lesbianisme, ou la bisexualité) des élèves qui venait à faire l'objet de répression, mais bien leur non-conformité aux normes de genre binaires (Payne et Smith, sous presse; Boucher *et al.*, 2013; Chamberland *et al.*, 2010). L'homophobie serait à comprendre comme un mécanisme de police du genre (*gender policing*), c'est-à-dire par lequel on pénalise les élèves qui ne se conforment pas en tous points aux normes de genre binaires et hétéronormatives (Payne & Smith, sous presse).

Ces normes de genre, ou hétéronormes, sont des attentes sociales et culturelles portant sur les corps, les identités et les sexualités des personnes (Payne et Smith, sous presse, 2013; Wade, 2014; Payne, 2010). Ces attentes suggèrent que les identités se déclinent nécessairement de façon *binaire, complémentaire et déterministe*. Binaire, car les hétéronormes contribuent à véhiculer l'idée que la diversité humaine se limite nécessairement aux binômes homme/femme (au niveau du sexe biologique), masculin/féminin (au niveau du genre) et hétérosexuel/homosexuel (au niveau de l'orientation sexuelle). Complémentaire, car elles assignent aux personnes des rôles sociaux distincts en fonction de leur sexe. Déterministe, parce qu'elles présument d'une conception rigide des rapports entre sexe, genre et désir. Par exemple, il est socialement attendu que les personnes nées sans ambiguïté de sexe féminin adoptent un genre, une expression de genre et des rôles sociaux traditionnellement féminins, et développent un désir hétérosexuel. Qu'on réfère à ce système comme cisnormatif (Bauer *et al.*, 2009), cissexiste (Serano, 2007), cisgenre normatif (Baril, 2009) ou hétéronormatif (Martino, 2000), il associe la « normalité » à une correspondance étroite entre le sexe biologique, le genre et l'orientation sexuelle. Les personnes qui s'émancipent de ces schèmes bien régulés (par exemple, qui s'identifient comme intersexes, trans ou queer) suscitent l'étonnement, voire le dégoût et l'ostracisme (Espineira, 2015; Bastien Charlebois, 2014; Laprade, 2014).

Les violences homophobes cibleraient donc les élèves socialement perçus comme *inadéquats* dans leur intégration des normes de genre. Or, concevoir ces violences comme faisant partie d'un système normatif nécessite de prendre un pas de recul face à la dyade agresseur-agressé pour considérer la structure donnant naissance à ces violences (Payne et Smith, 2013). Nous proposons les concepts de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle* pour désigner les processus par lesquels l'école contribue à produire

et à reproduire des hétéronormes, c'est-à-dire des normes sociales relatives au genre et à l'orientation sexuelle (Richard, 2014). Ces normes consistent en la valorisation et la légitimation de l'hétérosexualité, la conformité aux attentes traditionnellement accolées à un genre, et les distinctions entre les (deux) sexes. Réciproquement, elles contribuent à mettre à l'écart, à ignorer ou à stigmatiser les identités et les réalités s'inscrivant en marge de ces normes, qu'il s'agisse d'homosexualité, de lesbianisme, de bisexualité, d'homoparentalité, de transidentités, ou encore d'expressions de genre jugées atypiques.

L'école serait un lieu majeur du développement par les élèves d'une identité genrée et *sexualisée*. Ces mécanismes de construction identitaire doivent être compris comme résultant d'un double processus d'inculcation et d'intériorisation de normes. Les élèves « apprendraient » les normes de genre et d'orientation sexuelle à l'école, au même titre qu'ils apprendraient l'arithmétique. L'éducation des garçons à être de *vrais* garçons, et des filles, à être de *vraies* filles, passerait notamment par les relations entre pairs, ainsi qu'entre élèves et enseignants. Entre pairs, les élèves participeraient constamment à célébrer ceux et celles d'entre eux qui se comportent conformément aux attentes traditionnelles de genre (Duncan, 2004; Renold, 2002; Swain, 2000; Thorne, 1993) et à réprimer les comportements qui en dérogent (Bastien Charlebois, 2009; Duncan, 2004). Les enseignants, quant à eux, entretiendraient leurs propres attentes genrées à l'égard de leurs élèves, attentes qui transparaîtraient dans certaines de leurs pratiques pédagogiques (Clément-Guillotin *et al.*, 2013; Magar-Braeuner, 2011; Ayrat, 2010; Mosconi, 2001). Ainsi, bien jouer son rôle de genre (et d'orientation sexuelle), pour un élève, c'est se conformer aux attentes dont il/elle fait l'objet en fonction de son sexe, mais aussi se distinguer des traits et des comportements attendus des personnes du sexe « opposé ». En d'autres termes, un *vrai* garçon doit à la fois se soumettre aux valeurs traditionnelles de la masculinité (*être un garçon*) et prendre ses distances face aux normes associées à la féminité (*ne pas être une fille, mais aussi ne pas être un homosexuel*). Il en va évidemment de même pour les filles, à l'exception près qu'elles se construiraient également en opposition au pôle répulsif de « pute » (Clair, 2012). Les normes de genre et d'orientation sexuelle seraient donc constamment transmises et réitérées par les acteurs du milieu scolaire (élèves, enseignants, etc.), mais également par le curriculum formel et la *culture scolaire*, si bien qu'elles viennent à faire de l'école un véritable lieu de

contrainte à l'hétéronormativité, pour reprendre à notre compte l'expression consacrée par Rich (1993)³.

La prémisse de cet article est la suivante : en étudiant l'orientation sexuelle (particulièrement les normes scolaires en matière d'orientation sexuelle), nous saisissons la dimension la plus flagrante de l'ordre hétéronormatif scolaire. Nous postulons que cela est susceptible de nous révéler beaucoup concernant l'existence d'hétéronormes en milieu scolaire. Notre exploration des normes passe par l'étude des pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle, plus particulièrement de la manière dont les enseignants de l'école secondaire, par les pratiques qu'ils adoptent ou pas, peuvent contribuer à les reconduire ou à en contester l'existence.

MÉTHODOLOGIE

Les données de cet article sont tirées du volet qualitatif d'une thèse de doctorat portant sur les pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants du secondaire relativement à la diversité sexuelle (Richard, 2014). Des entretiens semi-structurés d'une heure trente ont été réalisés auprès d'enseignants enseignant dans une école secondaire québécoise depuis au moins un an (afin d'avoir des référents s'échelonnant sur plusieurs mois) et ayant vécu au moins une expérience d'enseignement en lien avec la diversité sexuelle. La formulation de ce second critère était à dessein imprécise, dans la mesure où notre recension des écrits laissait entendre que les enseignements et les interventions scolaires sur la diversité sexuelle pouvaient prendre une pluralité de visages. L'entretien abordait trois thématiques : les pratiques liées aux orientations sexuelles (le participant a-t-il déjà abordé ces sujets en classe? pourquoi/pourquoi pas? dans quel contexte? comment s'y est-il préparé, etc.), les observations relatives à la mise en genre et à la mise en orientation sexuelle⁴, ainsi que la visibilité de la diversité sexuelle dans leur milieu scolaire. Le recrutement des participants aux entretiens s'est fait à la fin mai 2012, avec

3. Bien entendu, la famille, les médias et les pairs jouent sans contredit un rôle d'importance dans la transmission de ces normes et dans l'exposition à des représentations alternatives de masculinité, de féminité, ou d'orientations sexuelles. Ceci dit, si le milieu scolaire suscite un intérêt particulier, cela n'est pas étranger à la systématisation de cette mise en normes que permet la scolarisation de masse.

4. Ces expressions n'ont pas été utilisées au cours de l'entretien. Nous avons préféré demander aux enseignants à quel point ils pouvaient observer que certains de leurs élèves étaient en questionnement au niveau de leur identité. La dimension du genre, lorsque soulevée spontanément par le participant, était alors approfondie, en conformité avec les écrits scientifiques consultés par la chercheuse.

l'aide des principales fédérations professionnelles enseignantes du Québec, d'associations LGB régionales et des réseaux de la chercheure.

La méthode de conduite d'entretien utilisée s'inspire de la reconstruction de la journée de travail (McAll, Montgomery et Tremblay, 1994). Élaborée dans le cadre d'une étude sur l'utilisation des langues en entreprise, cette technique vise à questionner en plusieurs étapes successives et sur différents aspects du sujet, afin de minimiser les risques d'obtenir des discours convenus ou trop campés des répondants. En empruntant à cette méthode, notre objectif était d'amener les enseignants à parler le plus candidement possible de leurs observations et de leurs expériences relatives à la *mise en genre* et à la *mise en orientation sexuelle* discutées précédemment.

Vingt-deux enseignants, douze femmes et dix hommes âgés de 29 à 62 ans, ont pris part à un entretien. Seize répondants se sont identifiés comme hétérosexuels; les autres se sont dits gais (3), lesbienne (1), bisexuelle (1) et bisexuel (1). Les participants enseignaient onze matières scolaires différentes, et certains enseignaient plus d'une matière. Quatorze d'entre eux étaient issus du secteur public, et neuf, du secteur privé. Plus de la moitié des enseignants travaillaient dans des écoles situées dans des villes de plus de 500 000 habitants. Quatre enseignaient dans des villes de taille moyenne (pop. 100 000-500 000), et six, de petite taille (pop.<100 000). La plupart des enseignants travaillaient en français; trois enseignaient dans des écoles anglophones.

Après la transcription des entretiens (lors de laquelle tout élément compromettant l'anonymat des participants a été modifié), une première lecture de tout le matériel a permis d'avoir une vue d'ensemble des thématiques abordées. La grille de codification a été élaborée via les thèmes préexistants du schéma d'entretien et les thématiques émergeant du contenu des entretiens. Nous avons fait une lecture horizontale de quelques entretiens avec des participants distincts sur des facteurs clés (par ex., en termes d'orientation sexuelle). Une lecture verticale d'entretiens ciblés par la richesse de leur contenu a permis de faire émerger d'autres catégories d'analyse. Trois types de pratiques ont été dégagées de l'analyse des entretiens et constitueront la structure de cet article : les pratiques d'enseignement (référant aux contenus d'apprentissage relatifs à la diversité sexuelle transmis ou pas par les enseignants), les pratiques d'intervention (soit les comportements pénalisés ou pas par les enseignants) et les pratiques informelles (relevant d'échanges quotidiens entre enseignants et élèves).

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Selon les résultats collectés dans le cadre du volet quantitatif de cette enquête (Richard, 2015), 81,5 % des 243 enseignants sondés rapportent avoir déjà parlé d'orientation sexuelle avec leurs élèves. De ce nombre, seuls 13,5 % des répondants estiment qu'il s'agit là d'un sujet qu'ils sont tenus d'aborder en classe. En effet, depuis l'implantation de la réforme des programmes de formation de l'école québécoise (2000), l'éducation sexuelle n'occupe plus de place formelle dans le curriculum de l'école secondaire, mais doit être abordée par le corps enseignant dans son ensemble, à titre de *compétence transversale* (MÉQ, 1997). Les enseignants interviewés laissent entendre que cette conjoncture influence les pratiques qu'ils se permettent d'avoir par rapport à la sexualité ou à la diversité sexuelle.

Je ne parle pas d'homosexualité. Je n'aime pas parler de choses qui n'ont pas de lien avec mon cours. Je suis payée pour donner un cours. J'ai un programme à suivre et je le suis. Si des élèves m'arrivent avec une problématique, c'est sûr que je vais en parler. Mais sinon, je vais uniquement en parler quand ça aura un lien avec mon cours. (Hélène, enseignante d'éthique et culture religieuse, hétérosexuelle)

Hormis la relative absence du sujet du programme scolaire, les principaux motifs rapportés par les enseignants pour ne pas parler d'orientation sexuelle en classe sont de différents ordres : manque de formation sur ce sujet (31,5 %), perception qu'il ne s'agit pas d'une thématique à aborder de manière pressante (26,9 %), anticipation d'une réception négative des parents d'élèves (25,1 %), perception à l'effet qu'il ne s'agit pas d'un sujet approprié (23,7 %) et perception à l'effet que la diversité sexuelle et/ou l'homophobie ne sont pas des enjeux dans l'établissement scolaire concerné. Ces résultats corroborent les constats d'études similaires (Francis, 2012; Bernier, 2011; Pérez-Testor *et al.*, 2010; Russ, Simonds et Hunt, 2002).

Plusieurs enseignants disent s'efforcer d'inclure la diversité sexuelle dans leurs contenus d'apprentissage. Ils ont toutefois rapporté qu'ils pouvaient rarement se permettre de l'aborder en soi (pour sa simple valeur pédagogique), mais qu'il leur était possible d'y référer de manière à illustrer un autre apprentissage formalisé dans le programme de formation.

C'est un sujet que je me fais un devoir d'aborder. Je sais qu'il n'y a pas une fois où j'explique les homophones sans parler d'homosexualité. « Homophone », « même son », « homosexuel », « même sexe », ça m'ouvre la porte et j'en parle. (Sarah, enseignante de français, hétérosexuelle)

Cas de figure semble-t-il très fréquent, les enseignants parlent d'homosexualité avec leurs élèves parce qu'ils sont confrontés au sujet malgré eux, en raison d'un événement ou d'un élément de contexte externe à leur enseignement. Ces conversations peuvent résulter d'une question d'élève, d'un épisode d'homophobie ou de la divulgation par un élève de son orientation homosexuelle ou bisexuelle. Dans ces contextes, les enseignants qui en viennent à aborder la diversité sexuelle en classe n'ont pratiquement jamais eu le temps de préparer leur séance de façon détaillée. Au contraire, les références à la diversité sexuelle semblent se faire plus souvent qu'autrement avec une certaine *improvisation*. Les interventions peuvent alors se faire au détriment de la qualité de l'information transmise. En d'autres termes, il peut arriver que des enseignants en viennent à transmettre malgré eux des informations erronées au sujet de l'homosexualité.

Quand mon élève a dit que l'homosexualité était une maladie, je lui ai dit que non... [À l'intervieweur] Corrige-moi, parce que si je me trompe moi-même, tu vas te dire que je dis n'importe quoi... Je lui ai dit : « Ce n'est pas une maladie, c'est juste une question de chromosomes. Eux, ils sont nés avec des chromosomes inversés ». Je voulais juste clarifier avec lui que ce n'était pas une maladie mentale. (Catarina, enseignante de français, hétérosexuelle)

Si l'on se fie aux pratiques qui nous sont rapportées par les enseignants eux-mêmes, la diversité sexuelle semble rarement incluse dans les contenus scolaires de façon à déconstruire les stéréotypes et préjugés susceptibles d'être entretenus par certains élèves. Parce qu'ils rapportent être à la remorque, tantôt des contenus formalisés dans les programmes scolaires, tantôt des circonstances pouvant amener le sujet à être discuté en classe, les enseignants suggèrent qu'ils sont souvent incapables d'aborder la diversité sexuelle ou qu'ils craignent de le faire de façon maladroite. Pour les élèves, ces appréhensions résultent plus souvent qu'autrement en un *statu quo*, dans la mesure où il demeure difficile pour eux d'obtenir des informations claires et empiriquement fondées sur le sujet. Dans une étude québécoise auprès d'élèves LGBTQ, plusieurs ont rapporté avoir terminé leurs études secondaires sans que l'homosexualité soit jamais mentionnée par un enseignant (Chamberland *et al.*, 2010). L'hétérosexualité demeure ainsi la norme

implicite véhiculée par les contenus scolaires formels et informels, et conséquemment reconduite par plusieurs des pratiques d'enseignement qui nous ont été rapportées.

LES PRATIQUES D'INTERVENTION

Il nous a paru important de nous intéresser aux violences homophobes et genrées qui pouvaient avoir lieu entre élèves et aux interventions que les enseignants rapportaient mettre de l'avant lorsqu'ils en étaient témoins. L'expression « violences genrées » réfère aux violences scolaires qui peuvent cibler un élève en raison de son non-conformisme de genre, de son expression ou de son identité de genre, ou de son orientation sexuelle réelle ou présumée. Nous verrons que les enseignants se disent mieux à même d'identifier les violences « homophobes » (et donc d'intervenir lorsqu'elles ont lieu) que les violences ciblant le genre ou l'expression de genre.

En ce qui concerne les pratiques d'intervention des enseignants lorsqu'ils entendent des propos comme « c'est gai » (dans la majorité des épisodes de violence qui nous ont été rapportés), la grande majorité des enseignants ont rapporté procéder à un arrêt d'agir, suivi, dans certains cas, de démythification des préjugés exprimés. C'est tout de même environ un enseignant sur dix qui rapporte ne pas intervenir lorsqu'il est témoin de tels propos (Richard, 2014), dans la mesure où il constate une banalisation de l'usage de ces termes et estime que son intervention n'engendre que des impacts mitigés.

Il arrive toutefois que les enseignants interviennent de façon à encourager la reconduction des mécanismes d'étiquetage, de discrimination et de marginalisation qu'ils cherchent par ailleurs à combattre. Ainsi, des interventions évoquant la proportion générale d'homosexuels (« Un élève sur dix serait homosexuel. Il y en aurait donc au moins trois dans cette classe »), présumant de l'hétérosexualité des élèves (demandant à une adolescente si elle a un amoureux) ou de l'hétéronormativité de leur modèle familial (prenant pour acquis que tout élève vit avec un père et une mère) constituent autant de micro-violences produites par les enseignants et qui peuvent reconduire et réitérer l'existence de normes strictes relatives au genre et à l'orientation sexuelle à l'école.

Les enseignants eux-mêmes peuvent participer à la régulation des expressions de genre. Par exemple, plusieurs estiment que l'homophobie ne doit pas être tolérée et qu'il leur appartient d'intervenir lorsqu'ils en sont témoins, mais évoquent l'« exception » du gai efféminé. Cet élève qualifié de « flamboyant », plusieurs enseignants ont rapporté considérer qu'il « faisait exprès » ou qu'il « cherchait à choquer »; bref, qu'il s'attirait

presque volontairement la discrimination. Les anecdotes qui nous ont été rapportées à cet effet montrent l'existence d'un paradoxe *deux poids deux mesures* entre l'homophobie (qu'ils considèrent intolérable lorsqu'elle cible des élèves LGBQ) et les violences genrées, ciblant les élèves ne se conformant pas en tous points aux normes et rôles conventionnels de genre.

L'analyse des pratiques d'intervention qui nous ont été rapportées par les enseignants révèle l'existence de dynamiques profondément hétéronormatives en milieu scolaire. Il va sans dire que les enseignants qui s'abstiennent d'intervenir lors de propos homophobes en viennent à implicitement cautionner les propos tenus. En revanche, adopter une intervention qui n'est pas entièrement réfléchie ou informée par une certaine compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la discrimination homophobe peut s'avérer contre-productif. Par exemple, en référant en classe au pourcentage d'homosexuels dans la population (« Dix pourcents de la population serait gaie »), l'enseignant peut suggérer que l'homosexualité est plus commune que les élèves pourraient le penser, mais cette intervention peut alimenter une *chasse aux sorcières* (« Ça veut dire qu'il y a au moins trois gais dans la classe ») qui peut résulter en une vulnérabilité accrue des élèves LGBQ, présumés ou perçus comme tels. Finalement, si une majorité d'enseignants disent croire que l'hétérosexualité n'est pas supérieure à l'homosexualité, certaines de leurs interventions peuvent néanmoins réitérer l'idée selon laquelle il existe une « bonne » et une « mauvaise » manière d'être gai (la *flamboyance* évoquée précédemment).

LES PRATIQUES DE MISE EN GENRE

Les enseignants rapportent être les témoins privilégiés des processus par lesquels leurs élèves adolescents en venaient à se « découvrir » ou à se construire (la nuance est importante) en tant que jeunes adultes genrés. Ils rapportent considérer que leurs élèves adoptent des comportements distincts en fonction de leur genre. Ainsi, ils estiment que les élèves filles témoigneraient d'une aisance accrue à cerner les exigences académiques, d'un intérêt pour une apparence soignée et à *la mode*, et d'un désir de séduction auprès du soi-disant « sexe opposé ». Les élèves garçons, eux, en viendraient à valoriser la force physique, les aptitudes sportives et l'attitude de cancre en classe; bref adopteraient les représentations typiques d'une masculinité virile.

Teenage boys can't cry, can't be affected emotionally. (...) I showed a movie that dealt with the Holocaust. There was a guy kid tearing up, and someone punched him: "Hey, what the hell are you doing? Why are you affected by this?" and laughing. Their emotional intelligence is handicapped at times. (John, enseignant d'éthique et culture religieuse, gai)

Il ne nous appartient pas de trancher quant à la validité de ces observations, c'est-à-dire du degré de conformité effective des élèves à des rôles de genre stéréotypés. Nous remarquons toutefois qu'une majorité d'enseignants semblent adhérer à une vision *essentialiste* du genre, selon laquelle les élèves développeraient nécessairement une « nature », soit des attitudes, des comportements et des affinités qui seraient spécifiques à leur sexe/genre. Il existerait une *nature fille*, incarnée notamment par la réussite scolaire et la docilité, et une *nature garçon*, de laquelle les enseignants seraient en droit d'attendre un caractère dissipé, voire une agressivité. Cette vision transparaît nécessairement dans les pratiques qu'ils décident de mettre de l'avant à ce sujet concernant les rôles de genre.

Je réfère aux différences entre les gars et les filles constamment. Quand je fais des affaires plates de filles, comme une composition sur un sujet sérieux, je dis : « Là, on va faire une affaire plate de filles. Ne venez pas me dire après que mon cours était plate, je le sais ». J'essaye à tous les cours d'avoir quelque chose de fou pour garder l'attention [des garçons]. (France, enseignante d'anglais, hétérosexuelle)

Ces enseignants évoquent le développement genré de leurs élèves comme relevant davantage d'une nature dont ils ne peuvent que constater le déploiement, quelle que soit leur intervention ou leurs pratiques, plutôt que d'un jeu de normes sur lequel, en tant qu'enseignants, ils peuvent avoir une certaine emprise (par exemple en véhiculant des modèles alternatifs ou en posant un regard critique sur ce qui est dit ou fait).

D'autres enseignants, d'emblée beaucoup moins nombreux, semblent adhérer davantage à une vision constructiviste du genre. Ils sont plus susceptibles que leurs collègues de rapporter cerner l'existence de normes sociales et scolaires guidant ce qu'est un *vrai* garçon ou une *vraie* fille, et de comprendre qu'en tant qu'enseignants, ils peuvent contribuer à façonner ce qui est perçu comme acceptable ou comme déviant par leurs élèves.

Certains gars s'auto-enseignent à devenir mauvais en arts. Tu vois qu'ils ont du talent et qu'ils le rejettent. C'est très triste. Je sens la peur chez les gars. (...) Une de mes stratégies, c'est de parler du vrai métier d'artiste. Je leur dis que dessiner des fleurs, c'est un passage obligé pour les artistes. J'essaye de les faire relaxer par rapport à ça. (Freddy, enseignant en arts plastiques, bisexuel)

Depuis des années, les élèves se font dire de ne pas être homophobes. Ils ne se font jamais marteler : « Ce n'est pas parce que tu es un gars ou une fille que tu as besoin d'être comme ça ». On n'aborde pas la pensée profonde comme quoi il y a des rôles spécifiques à chaque sexe. (Éliane, enseignante de mathématique, lesbienne)

L'existence d'hétéronormes en milieu scolaire se donne paradoxalement peut-être le mieux à voir par la difficulté que rapportent avoir les enseignants qui veulent en faire la contestation, ou leur offrir quelque résistance que ce soit. Ils sont nombreux à chercher des appuis formels qui confèreraient légitimité à leurs démarches de déconstruction des normes – qu'il s'agisse de politiques d'établissement ou de règlements de classe explicites sur la question de l'orientation sexuelle, mais également des expressions de genre – ou encore de contenus scolaires qui leur permettraient d'adresser l'existence de stéréotypes de genre. Certains vont jusqu'à mobiliser leur propre orientation sexuelle, avec les risques qui y sont inhérents (Richard, sous presse), afin de présenter des modèles alternatifs aux hétéronormes existantes.

EN CONCLUSION : ENSEIGNER LA MISE EN GENRE ET EN ORIENTATION SEXUELLE

L'analyse des pratiques enseignantes permet d'émettre deux constats. D'abord, il existerait de fortes normes concernant l'expression de genre et l'orientation sexuelle en milieu scolaire. Ensuite, les enseignants peuvent jouer un rôle dans la reconduction ou dans la contestation de ces hétéronormes. En omettant de présenter des modèles identitaires, conjugaux et familiaux s'émancipant des hétéronormes, en suggérant que la discrimination d'élèves sur la base d'une expression de genre atypique puisse dans certains cas être considérée légitime, ou encore en discourant sur la *nature* féminine ou masculine comme une essence déterminée, ils peuvent contribuer à la reproduction d'attentes liées à la conformité de genre, à la complémentarité des sexes et à la contrainte à l'hétérosexualité. À l'inverse, les enseignants qui prennent leur distance par rapport à ces prescriptions normatives – notamment en présentant des alternatives aux modèles

générés communs – participent à élargir le *spectre des possibles* qu'ils présentent à leurs élèves.

La plupart des efforts mis en place pour améliorer les expériences scolaires des élèves LGB ont jusqu'ici investi deux domaines. Le premier de ces domaines, la prévention de la violence, mise sur la diminution des violences homophobes en sensibilisant les enseignants et les élèves aux impacts négatifs de ces violences sur ceux qui les subissent (Taylor, 2008). Le second de ces domaines, l'inclusion scolaire, vise à encourager la représentation des personnes LGB, et parfois LGBT, dans la culture scolaire. Cela passe par l'inclusion de ces réalités dans les contenus scolaires (Richard, Chamberland et Petit, 2013) ou par la mise sur pied de groupes contre l'homophobie ou de contre l'homophobie ou de *gay-straight alliances* (Walls, Kane et Wisneski, 2010). Les concepts de mise en genre et de mise en orientation sexuelle proposent d'élargir notre compréhension des obstacles aux expériences scolaires effectivement inclusives des élèves LGBTI. En termes d'intervention, ils permettent d'identifier deux limites importantes aux efforts actuels pour lutter contre les violences homophobes et genrées en milieu scolaire.

Premièrement, nous avons vu que les violences scolaires ne doivent pas être comprises comme le fait de comportements à corriger et d'individus (*bullies*) à sensibiliser, mais comme l'indice d'une culture scolaire normative qui dicte les possibles en matière de genre et d'orientation sexuelle, et qui contribue à établir les comportements socialement valorisables. Ce système normatif – qu'on y réfère comme système cisnormatif, cissexiste, cisgenre normatif, hétéronormatif, ou comme à un système de mise en genre et de mise en orientation sexuelle – suggère donc de penser la discrimination scolaire vécue par des élèves LGBT en termes globaux de *violences de genre* ou de *violences hétéronormatives*, plutôt qu'en ceux, réducteurs, de *violences homophobes*. Là où le modèle des violences homophobes conçoit les enseignants comme des vigiles contre les manifestations de violence, celui des violences hétéronormatives suggère qu'ils sont les acteurs parmi d'autres d'un système normatif marginalisant, voire discriminant pour les élèves qui ne correspondent pas en tous points à des *vrais* garçons ou à des *vraies* filles, hétérosexuel(le)s. Là où le modèle des violences homophobes suggère que c'est l'orientation homosexuelle/bisexuelle qui est ciblée, celui des violences hétéronormatives y voit plutôt la sanction normalisatrice de conduites genrées. Là où le premier modèle conçoit l'homophobie comme un problème potentiellement éradicable à la condition que tous (enseignants, intervenants, membres de la direction et parents)

parlent d'une seule et même voix, le second modèle suggère de reconnaître qu'il existe une fonction sociale à l'intimidation scolaire, et qu'elle n'est par conséquent pas près d'être éradiquée.

Deuxièmement, les enjeux d'inclusion scolaire des élèves LGB questionnent la représentation de ces réalités dans deux dimensions des contenus scolaires : le curriculum formel (*Quelles informations sur la diversité sexuelle et de genre sont prescrites par les autorités scolaires et conséquemment incluses dans les programmes et les manuels?*) et le curriculum informel (*Quelles informations sont effectivement transmises à l'école à ce sujet?*). La plupart des revendications autour de l'inclusion scolaire des élèves LGB visent l'intégration de la diversité sexuelle dans le curriculum formel (UNESCO, 2012). Or, les concepts de mise en genre et de mise en orientation sexuelle suggèrent que le curriculum informel gagnerait à être davantage investi par les efforts d'inclusion scolaire. Les violences ciblant plusieurs élèves s'inscrivent dans une culture scolaire qui privilégie l'hétérosexualité et la normativité de genre, mais également qui produit et reproduit les conditions d'existence de ces normes. Or, le propre de ces normes est justement qu'elles peuvent se déployer indépendamment des prescriptions formelles. À ce titre, s'il est relativement aisé d'ajouter des contenus scolaires, on peut penser que ces ajouts demeureront relativement futiles s'ils n'en viennent pas à modifier la culture scolaire problématique sur ces questions.

Au final, il importe de questionner la complicité de l'école et de ses acteurs dans la perpétuation des dynamiques de marginalisation des personnes LGB et LGBT. Enseignants, élèves, intervenants scolaires et administrateurs sont autant d'acteurs d'un système normatif, voire répressif, qui assigne aux filles et aux garçons des rôles de genre distincts et complémentaires, et qui encourage une vision essentialiste du sexe, du genre et des rôles de genre, de l'orientation sexuelle, voire de la conjugalité. Considérer les mécanismes de mise en genre et de mise en orientation sexuelle à l'école, c'est reconnaître que les vecteurs de violence ne sont pas uniquement les personnes elles-mêmes (qui ont pourtant fait jusqu'ici l'objet d'une attention disproportionnée), mais bien les mécanismes par lesquels les comportements conformes aux attentes de genre et d'orientation sexuelle sont privilégiés et reconduits.

BIBLIOGRAPHIE

AYRAL, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie*, 5. Récupéré de <http://socio-logos.revues.org/2486>

- BARIL, A. (2009). Transsexualité et privilèges masculins. Fiction ou réalité? Dans L. Chamberland, B.W. Frank et J. Ristock (dir.), *Diversité sexuelle et constructions de genre* (p. 263-295). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BASTIEN CHARLEBOIS, J. (2014). Femmes intersexes. Sujet politique extrême du féminisme. *Recherches féministes*, 27(1), 237-255.
- BASTIEN CHARLEBOIS, J. (2009). Insultes ou simples expressions? Les déclinaisons de « gai » dans le parler des garçons adolescents. Dans L. Chamberland, B.W. Frank et J. Ristock (dir.), *Diversité sexuelle et constructions de genre* (p. 51-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BAUER, G. R., R. HAMMOND, R. TRAVERS, M. KAAAY, K. M. HOHENADEL ET M. BOYCE (2009). "I don't think this is theoretical; this is our lives" : how erasure impacts health care for transgender people. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 20(5), 348-361.
- BERNIER, M. (2011). *Reconnaissance de la diversité sexuelle et éducation : quels défis pour les futurs maîtres québécois?* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/4431/>
- BOUCHER, K., M. BLAIS, M. HÉBERT, J. GERVAIS, C. BANVILLE-CÔTÉ, I. BÉDARD, N. DRAGIEVA ET L'ÉQUIPE DE RECHERCHE PAJ (2013). La victimisation homophobe et liée à la non-conformité de genre et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les 14-22 ans : résultats d'une enquête québécoise. *Recherches & Éducatives*, 8, 83-98.
- CHAMBERLAND, L., G. ÉMOND, D. JULIEN, J. OTIS ET B. RYAN (2010). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution.* (Rapport de recherche). Université du Québec à Montréal. Récupéré de http://www.colloquehomophobie.org/wp-content/uploads/2012/12/48-L_homophobie_au_secondaire_au_quebec.pdf
- CLAIR, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesses*, 60, 67-78.
- CLÉMENT-GUILLOTIN, C., L. CAMBON, A. CHALABAEV, R. RADEL, S. MICHEL ET P. FONTAYNE (2013). Social value and asymmetry of gender and sex categories in physical education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63(2), 75-85.
- DUNCAN, N. (2004). "It's important to be nice, but it's nicer to be important" : girls, popularity and sexual competition. *Sex Education*, 4(2), 137-152.
- ESPINEIRA, K. (2015). *Transidentités : ordre et panique de genre.* Paris : L'Harmattan.

- FRANCIS, D. A. (2012). Teacher positioning on the teaching of sexual diversity in South African schools. *Culture, Health & Sexuality : An International Journal for Research, Intervention and Care*, 14(6), 597-611.
- KOSCIW, J. G., E. A. GREYTAK, N. A. PALMER ET M. J. BOESEN (2014). *The 2013 National school climate survey : the experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY : GLSEN.
- LAPRADE, B. (2014). Queer in Québec : étude de la réception du mouvement queer dans les journaux québécois. *Cygne noir*, 2. Récupéré de <http://www.revuecygnenoir.org/numero/article/queer-in-quebec>
- MAGAR-BRAEUNER, J. (2011). *Faire et défaire le genre à l'école*. (Mémoire de maîtrise). Centre d'études féminines et d'études de genre. Paris : Université Paris 8.
- MARTINO, W. (2000). Policing masculinities : investigating the role of homophobia and heteronormativity in the lives of adolescent school boys. *The Journal of Men's Studies*, 8, 213-236.
- MCALL, C., C. MONTGOMERY ET L. TREMBLAY (1994). Utilisation du langage et des langues au travail : la reconstruction de la journée de travail et la cartographie sociolinguistique d'entreprise. *Terminogramme*, 74, 1-7.
- MCGUIRE, K. J., C. R. ANDERSON, R. B. TOOMEY ET S. T. RUSSELL (2010). School climate for transgender youth : a mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1175-1188.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MOSCONI, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 97-109.
- PAYNE, E. (2010). Sluts : heteronormative policing in the stories of lesbian youth. *Educational Studies*, 46(3), 317-336.
- PAYNE, E. ET M. SMITH (sous presse). Bullying as gender policing. Dans E. Brockenbrough, J. Ingrey, W. Martino et N. M. Rodriguez, *Queer studies in education : critical concepts for the twenty-first century*. Palgrave Macmillan.
- PAYNE, E. ET M. SMITH (2013). LGBTQ kids, school safety, and missing the big picture : how the dominant bullying discourse prevents school professionals from thinking about systematic marginalization or... Why we need to re-think LGBTQ bullying. *QED : A Journal of GLBTQ World Making*, inaugural issue, 1-36.
- PÉREZ-TESTOR, C., J. BEHAR, M. DAVINS, J. L. CONDE SALA, J. A. CASTILLO, M. SALAMERO, E. ALOMAR ET E. SEGARRA (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 138-155.

- PETER, T., C. TAYLOR ET L. CHAMBERLAND (2014). A queer day in Canada: examining Canadian high school students' experiences with school-based homophobia in two large-scale studies. *Journal of Homosexuality*, 62(2), 186-206.
- RENOLD, E. (2002). Presumed innocence : (hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9, 415-434.
- RICH, A. (1993). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. Dans H. Abelow, M.A. Barale et D.M. Kalperin (dir.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (p. 227-254). New York, NY : Routledge.
- RICHARD, G. (sous presse). Coming out. Dans E. Brockenbrough, J. Ingrey, W. Martino et N.M. Rodriguez, *Queer Studies in Education : Critical Concepts for the Twenty-First Century*. Palgrave Macmillan.
- RICHARD, G. (2015). The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143.
- RICHARD, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11405>
- RICHARD, G. ET L. CHAMBERLAND (2014). Violences homophobes, violences transphobes : Le double jeu du genre dans les violences en milieu scolaire. *Cahiers de la transidentité*, 4.
- RICHARD, G., L. CHAMBERLAND ET M.-P. PETIT (2013). L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école : les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 375-404.
- RUSS, T., C. SIMONDS ET S. HUNT (2002). Coming out in the classroom... An occupational hazard? The Influence of sexual orientation on teacher credibility and perceived student learning. *Communication Education*, 51(3), 311-324.
- SERANO, J. (2007). *Whipping girl : a transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Berkeley, CA : Seal Press.
- SWAIN, J. (2000). "The Money's Good, the Fame's Good, the Girls are Good" : The Role of Playground Football in the Construction of Young Boys' Masculinity in a Junior School. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 95-109.
- TAYLOR, C. G. (2008). A human rights approach to stopping homophobic bullying in schools. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 19(3-4), 157-172.

- TAYLOR, C. G. ET T. PETER, AVEC LA COLLABORATION DE T. L. McMINN, T. ELLIOTT, S. BELDOM, A. FERRY, Z. GROSS, S. PAQUIN ET K. SCHACHTER (2011). *Every class in every school : the first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Final report*. Toronto : Egale Canada Human Rights Trust.
- TEYCHENNÉ, M. (2013). *Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, juin 2013.
- THORNE, B. (1993). *Gender play : girls and boys in school*. Buckingham : Open University Press.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2012). *Education sector responses to homophobic bullying*. Paris : UNESCO.
- WADE, L. (2014). *Gender : ideas, interactions, institutions*. New York : W.W. Norton & Company.
- WALLS, N. E., S. B. KANE ET H. WISNESKI (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth & Society*, 41(3), 307-332.