



HAL
open science

Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise

Gabrielle Richard

► To cite this version:

Gabrielle Richard. Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise. Etudes sur le genre. Université de Montréal, 2014. Français. NNT: . tel-01266982

HAL Id: tel-01266982

<https://hal.science/tel-01266982v1>

Submitted on 5 Feb 2016

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.

Université de Montréal

Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques
pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise

par Gabrielle Richard

Doctorat en Sciences humaines appliquées
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de docteur
en *Sciences humaines appliquées*

Août 2014

© Gabrielle Richard, 2014

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et
d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise

Présentée par :

Gabrielle Richard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Baptiste Leclercq, président-rapporteur

Christopher McAll, directeur de recherche

Janik Bastien Charlebois, membre du jury

Michel Dorais, examinateur externe

Sylvie Fortin, représentante du doyen de la FES

Résumé

De grandes enquêtes en milieu scolaire, au Québec comme ailleurs, ont documenté depuis les années 2000 la portée des violences homophobes, particulièrement à l'école secondaire, ainsi que leurs impacts négatifs sur les élèves qui en sont victimes, qu'ils s'identifient ou non comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s ou en questionnement (LGBQ). La diffusion des résultats de ces enquêtes, ainsi que les constats similaires d'acteurs sur le terrain, ont fait accroître les appels à la vigilance des écoles quant aux discriminations homophobes pouvant prendre forme en leur enceinte. Plusieurs des responsabilités résultant de cette mobilisation ont échoué par défaut aux enseignants, notamment en raison de leur proximité avec leurs élèves. Cependant, malgré la panoplie de publications et de formations visant explicitement à les outiller à ce sujet, les enseignants rapportent de manière consistante manquer de formation, d'habiletés, de soutien et d'aise à l'idée d'intervenir contre l'homophobie ou de parler de diversité sexuelle en classe.

Cette thèse de doctorat vise à comprendre les pratiques d'intervention et d'enseignement que rapportent avoir les enseignants de l'école secondaire québécoise, toutes orientations sexuelles confondues, par rapport à la diversité sexuelle et à l'homophobie. Dans une perspective interdisciplinaire, nous avons interrogé la sociologie de l'éducation, les études de genre (*gender studies*) et les études gaies et lesbiennes, ainsi qu'emprunté aux littératures sur les pratiques enseignantes et sur l'intervention sociale. Les données colligées consistent en des entrevues semi-structurées menées auprès de 22 enseignants du secondaire, validées auprès de 243 enseignants, par le biais d'un questionnaire en ligne. Étayés dans trois articles scientifiques, les résultats de notre recherche permettent de mieux saisir la nature des pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle, mais également les mécanismes par lesquels elles viennent ou non à être adoptées par les enseignants.

Les témoignages des enseignants ont permis d'identifier que les enseignants sont globalement au fait des attentes dont ils font l'objet en termes d'intervention contre l'homophobie. Ceci dit, en ce qu'ils sont guidés dans leurs interventions par le concept limité d'homophobie, ils ne paraissent pas toujours à même de saisir les mécanismes parfois subtils par lesquels opèrent les discriminations sur la base de l'orientation sexuelle, mais aussi des expressions de genre *atypiques*. De même, si la plupart disent condamner vertement l'homophobie dont ils sont témoins, les enseignants peuvent néanmoins adopter malgré eux des pratiques contribuant à reconduire l'hétérosexisme et à alimenter les mêmes phénomènes d'infériorisation que ceux qu'ils cherchent à combattre. Sauf exception, les enseignants tendent à comprendre le genre et l'expression de genre davantage comme des déterminants de type essentialiste avec lesquels ils doivent composer que comme des normes scolaires et sociales sur lesquelles ils peuvent, comme enseignants, avoir une quelconque influence.

Les stratégies de gestion identitaire des enseignants LGB influencent les pratiques qu'ils rapportent être en mesure d'adopter. Ceux qui optent pour la divulgation, totale ou partielle, de leur homosexualité ou bisexualité peuvent autant rapporter adopter des pratiques inclusives que choisir de se tenir à distance de telles pratiques, alors que ceux qui favorisent la dissimulation rapportent plutôt éviter autant que possible ces pratiques, de manière à se garder de faire face à des situations potentiellement délicates. Également, alors que les enseignants LGB étaient presque exclusivement vus jusqu'ici comme ceux chez qui et par qui se jouaient ces injonctions à la vie privée, les enseignants hétérosexuels estiment également être appelés à se positionner par rapport à leur orientation sexuelle lorsqu'ils mettent en œuvre de telles pratiques. Nos résultats révèlent un double standard dans l'évocation de la vie privée des enseignants. En effet, la divulgation d'une orientation hétérosexuelle, considérée comme *normale*, est vue comme conciliable avec la neutralité attendue des enseignants, alors qu'une révélation similaire par un

enseignant LGB est comprise comme un geste politique qui n'a pas sa place dans une salle de classe, puisqu'elle se fait au prix du bris d'une présomption d'hétérosexualité.

Nos résultats suggèrent qu'il existe de fortes prescriptions normatives relatives à la mise en genre et à la mise en orientation sexuelle à l'école. Les enseignants s'inscrivent malgré eux dans cet environnement hétéronormatif. Ils peuvent être amenés à y jouer un rôle important, que ce soit en contribuant à la reconduction de ces normes (par exemple, en taisant les informations relatives à la diversité sexuelle) ou en les contestant (par exemple, en expliquant que certains stéréotypes accolés à l'homosexualité relèvent d'a priori non fondés). Les discours des enseignants suggèrent également qu'ils sont traversés par ces normes. Ils peuvent en effet choisir de se conformer aux attentes normatives dont ils font l'objet (par exemple, en affirmant leur hétérosexualité), ou encore d'y résister (par exemple, en divulguant leur homosexualité à leurs élèves, ou en évitant de conforter les attentes dont ils font l'objet) au risque d'être conséquemment pénalisés. Bien entendu, cette influence des normes de genre diffère d'un enseignant à l'autre, mais semble jouer autant sur les enseignants hétérosexuels que LGB.

Les enseignants qui choisissent de contester, explicitement ou implicitement, certaines de ces normes dominantes rapportent chercher des appuis formels à leurs démarches. Dans ce contexte, une telle quête de légitimation (par exemple, la référence aux règlements contre l'homophobie, la mobilisation des similitudes entre l'homophobie et le racisme, ou encore le rapprochement de ces enseignements avec les apprentissages prescrits pour leur matière) est à comprendre comme un *outillage à la contestation normative*. La formation professionnelle des enseignants sur l'homophobie et sur la diversité sexuelle constitue un autre de ces outils.

Alors que les enseignants québécois continuent d'être identifiés comme des acteurs clés dans la création et le maintien d'environnements scolaires non-discriminatoires et inclusifs aux réalités de la diversité sexuelle, il est impératif de les appuyer en multipliant les signes formels tangibles sur lesquelles leurs initiatives peuvent prendre appui (politiques explicites, curriculum scolaire inclusif de ces sujets, etc.). Nos résultats plaident en faveur d'une formation enseignante sur la diversité sexuelle, qui ferait partie du tronc commun de la formation initiale des maîtres. Chez les enseignants en exercice, il nous apparaît préférable de miser sur une accessibilité accrue des formations et des outils disponibles.

En réponse toutefois aux limites que pose à long terme une approche cumulative des formations spécifiques portant sur différents types d'oppressions (l'homophobie, le racisme, le sexisme, etc.), nous argumentons en faveur d'un modèle d'éducation anti-oppressive au sein duquel les élèves seraient invités 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.

Mots-clés : Pratique enseignante, enseignant, diversité sexuelle, intervention, formation, homophobie, hétérosexisme, coming out, orientation sexuelle, éducation anti-oppressive

Abstract

In Québec and elsewhere, school climate surveys have documented since 2000 the prevalence of homophobic violence, especially in high schools, and its negative impacts of its victims—whether or not they identify as lesbian, gay, bisexual or questioning (LGBQ). The dissemination of subsequent data, as well as similar observations made by various actors on the field, have resulted in calls for schools to be vigilant towards homophobic discriminations that could take place onto their premises. Many of these responsibilities have fallen onto the shoulders of teachers, partly because of their close proximity to students. However, despite the sheer number of sexual diversity awareness-building training sessions and publications available to them, teachers consistently report lacking the training, the abilities, the support, and the comfort needed to intervene against homophobia or to refer to sexual diversity in class.

This doctoral thesis aims at understanding the pedagogical and intervention practices relative to homophobia and sexual diversity that Québec high school teachers of different sexual orientations report putting forth. Borrowing from sociology of education, gender studies, as well as gay and lesbian studies, we adopted an interdisciplinary lens that also incorporated literature on teaching practices and social intervention. Semi-structured interviews were conducted with 22 high school teachers, and these findings were validated through an online questionnaire filled out by 243 teachers. Results detailed in three scientific papers allow a better understanding of teaching practices relating to sexual diversity, but also of the various mechanisms through which they come to be adopted or not by teachers.

Teachers seem globally aware of the expectations that surround them in terms of intervening against homophobia. However, since their interventions appear to be guided by the limiting concept of homophobia, they can be unaware of the subtle mechanisms through which discriminations based on sexual orientation, but also *atypical* gender expressions, can operate. Furthermore, although most teachers claim condemning homophobia, they can nevertheless implement practices that can perpetuate heterosexism and feed into the very symbolic violence they try to put an end to. Aside from rare cases, teachers appear to understand gender and gender expression as essentialist and determinant factors they must learn to work with, rather than social norms they can come to influence as teachers.

Identity management strategies advocated by LGB teachers influence the practices they report being capable of, or at ease of, implementing. Teachers opting for total or partial disclosure of their LGB identity can either choose to adopt inclusive practices or to keep at a safe distance from such initiatives. Those who choose to hide their sexual orientation can also consider that implementing practices that are inclusive of sexual diversity is not a viable option for them. Although LGB teachers have long been seen as the ones constrained by these injunctions regarding private life, heterosexual teachers declare having to explicitly state their sexual orientation when they undertake such practices. Our results suggest that teachers are held to different standards with regards to their personal lives. While heterosexual teachers do not hesitate to refer to their heterosexual status, perceived as *normal* sexual, LGB teachers must assess the most discreet allusion to their home life, in as much as the neutrality supposedly threatened by openly homosexual teachers constitutes a normative and heterosexist status quo.

There appears to be strong normative prescriptions relative to gender and sexual orientation in schools. Teachers operate in this heteronormative environment and can come to play an important role in the propagation (for ex., by silencing informations regarding sexual diversity) or the contestation of these norms (for ex., by explaining to students that some of their opinions on LGB people are informed by stereotypes and therefore not empirically valid). The discourses of

teachers suggest they themselves are influenced by these norms. They can decide to conform to the normative expectations that target them as teachers (for ex., by asserting their heterosexuality) or choose to resist to them (for ex., by coming out as non-heterosexuals to their students, or by avoiding to explicitly reinforce the expectations that target them) at the risk of being consequently penalized. This influence of gender norms varies from one teacher to another, but seems to be at play for both heterosexual and LGB teachers.

The teachers who choose to contest, either explicitly or implicitly, some of these norms report looking for formal signs supporting their initiatives. In this context, their quest of legitimization (whether it is referring to policies against homophobia, calling to mind the similarities between homophobia and racism, or mobilizing the subject in relation to the contents that are prescribed by school authorities) should be understood as a quest for tools to support their normative contestation. Teacher training on homophobia and sexual diversity is another of these tools.

As Québec teachers continue to be identified as key actors in the creation and preservation of school environment that are non-discriminatory and inclusive to sexual diversity, it is imperative that they be able to lean on tangible formal signs supporting their actions (ie. explicit policies against homophobia and heterosexism, curriculum that is inclusive of these topics). Our results call for mandatory training sessions on homophobia and sexual diversity for pre-service teachers. In-service teachers would benefit from an improved accessibility of available tools and training rather than mandatory training sessions.

Considering the long-term limits that are inherent to a cumulative approach to teaching training – suggesting teachers ought to receive specific trainings on each type of oppression (homophobia, racism, sexism, etc.), we argue for an model based on anti-oppressive education. In this model, students would be taught to consider that knowledge is always situated and that various types of oppressions can operate at once. They would also learn about the social mechanisms through which various groups come to be privileged, normalised or marginalised.

Key words: Teaching practice, teacher, sexual diversity, intervention, training, homophobia, heterosexism, coming out, sexual orientation, anti-oppressive education

Table des matières

RESUME.....	i
ABSTRACT.....	iii
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS.....	xiii
REMERCIEMENTS.....	xvii
CHAPITRE 1. Introduction et problématique.....	1
1.1. Écoles, enseignants et homosexualité : repères juridiques et éthiques canadiens.....	5
1.2. L'éthique professionnelle et la « moralité exemplaire » de l'enseignant.....	9
1.3. Regard sociohistorique sur la lutte contre l'homophobie dans la société québécoise...	14
1.4. Homophobie et climat scolaire au Québec.....	17
1.5. Les injonctions ciblant les enseignants.....	21
1.6. Présentation des sections de la thèse.....	23
CHAPITRE 2. Cadres conceptuel et théorique.....	27
2.1. Cadre conceptuel.....	27
2.1.1. Hétérosexisme et hétéronormativité.....	27
2.1.2. Regards sur la pratique enseignante.....	31
2.1.3. La pratique enseignante : définir pour mieux comprendre.....	32
2.1.4. Réflexions conceptuelles et leçons tirées sur la pratique enseignante.....	36
2.2. Cadre théorique.....	38
2.2.1. L'hétérosexualité comme institution et comme contrainte normative.....	38
2.2.2. L'inversion du genre comme marqueur de l'identité homosexuelle.....	40
2.2.3. La construction du genre à l'école.....	42
2.2.4. Les inégalités sociales en éducation.....	43
2.2.4.1. Les théories de la reproduction en éducation de Bourdieu et Passeron.....	44
2.2.4.2. Le curriculum scolaire : vecteur d'inégalités sociales.....	46
2.2.4.3. L'école, la reproduction des inégalités et la mise en normes.....	46
2.2.5. La philosophie du pouvoir disciplinaire chez Michel Foucault.....	47
2.2.5.1. Les jeux de pouvoir à l'école.....	49
2.2.5.2. Le pouvoir selon Foucault et la mise en normes à l'école.....	50
2.3. Conclusion : la mise en genre et la mise en orientation sexuelle à l'école.....	51
CHAPITRE 3. La <i>mise en genre</i> et la <i>mise en orientation sexuelle</i> en milieu scolaire.....	55
3.1. Les échanges genrés entre pairs.....	55

3.1.1. Performer le genre sur le terrain de jeu.....	56
3.1.2. Le rôle des insultes à caractère homophobe.....	56
3.1.3. Valorisation constante de l'hétérosexualité et de la conformité au genre.....	58
3.1.4. Conclusion sur les échanges genrés entre élèves.....	59
3.2. Les interactions entre élèves et enseignants.....	60
3.2.1. Contextes d'intervention en matière de genre et d'orientation sexuelle.....	60
3.2.2. Sur le terrain : quelles interventions enseignantes ?	65
3.2.2.1. L'identification des situations d'homophobie.....	65
3.2.2.2. Le choix d'un type d'intervention.....	66
3.2.2.3. Les facteurs soutenant l'intervention enseignante.....	68
3.2.3. Les pratiques enseignantes et la reconduction d'attentes genrées.....	69
3.2.4. Conclusion sur les pratiques enseignantes.....	71
3.3. Le curriculum scolaire et l'hétéronormativité.....	72
3.3.1. Quelle inclusion dans le curriculum formel ?	74
3.3.2. Quelles incarnations dans le curriculum informel ou caché ?.....	77
3.3.3. Conclusion sur le curriculum scolaire.....	80
3.4. Les enseignants et la reproduction d'un ordre hétéronormatif.....	80
3.4.1. Appréhensions enseignantes.....	81
3.4.2. Les stratégies de « gestion » de l'orientation sexuelle des enseignants.....	82
3.5. Les pratiques enseignantes et les processus de mise en genre et de mise en orientation sexuelle à l'école.....	85
CHAPITRE 4. Démarche méthodologique de la recherche.....	87
4.1 Considérations méthodologiques liminaires.....	88
4.2. Les entrevues semi-structurées.....	91
4.2.1. La sélection du corpus empirique.....	91
4.2.2. La méthode de collecte de données.....	92
4.2.3. Présentation des répondants.....	95
4.2.4. La méthode d'analyse de données.....	96
4.3. Le questionnaire d'enquête.....	97
4.3.1. La sélection du corpus empirique.....	97
4.3.2. La méthode de collecte de données.....	100
4.3.3. Présentation de l'échantillon.....	101
4.3.4. La méthode d'analyse des données.....	105
4.4. En conclusion.....	106

CHAPITRE 5. Article 1.....	107
5.1. Introduction.....	108
5.2. Revue de littérature.....	110
5.2.1. Derrière la banalisation des invectives homophobes.....	111
5.2.2. Homophobie et hétérosexisme : éclairages conceptuels, impacts sur l'intervention.....	112
5.3. Méthodologie.....	116
5.4. Les angles d'intervention des enseignants lors d'épisodes d'homophobie.....	117
5.5. La délicatesse nécessaire à l'intervention auprès d'élèves LGBTQ.....	122
5.6. L'intervention délicate.....	123
5.7. Discussion.....	126
5.8. Conclusion.....	128
Bibliographie.....	131
CHAPITRE 6. Article 2.....	135
6.1. Introduction.....	136
6.2. Revue de littérature.....	136
6.2.1. La gestion de l'orientation sexuelle par les enseignants.....	137
6.2.2. Les conditions professionnelles des enseignants et le climat scolaire.....	139
6.2.3. Les pratiques d'enseignement ou d'intervention des enseignants LGB.....	140
6.2.4. Le cas singulier du <i>coming out</i> des enseignants hétérosexuels.....	141
6.3. Méthodologie.....	142
6.3.1. Méthodologie et procédures pour le volet qualitatif.....	142
6.3.2. Méthodologie et procédures pour le volet quantitatif.....	144
6.4.1. Résultats du volet quantitatif.....	145
6.4.1.1. Les pratiques pédagogiques.....	145
6.4.1.2. La gestion identitaire des enseignants LGB.....	147
6.4.2. Résultats du volet qualitatif.....	147
6.4.2.1. Sur les pratiques pédagogiques des enseignants LGB.....	147
6.4.2.2. Sur la gestion identitaire des enseignants LGB.....	149
6.5. Discussion.....	151
6.6. Conclusion.....	154
Bibliographie.....	156
CHAPITRE 7. Article 3.....	159
7.1. Introduction.....	160

7.2. Literature review.....	161
7.2.1. Teacher training: a major obstacle.....	162
7.2.2. Institutional resistance.....	163
7.2.3. Homonegative attitudes.....	164
7.3. Methodology.....	165
7.3.1. Data collection.....	165
7.3.2. Respondents.....	166
7.4. Results.....	166
7.4.1. Discussing sexual diversity in the classroom.....	167
7.4.2. Intervention.....	171
7.4.3. Training.....	172
7.4.4. Heterosexist perceptions.....	173
7.4.5. Inclusive teaching practices.....	175
7.5. Analysis and discussion.....	176
7.6. Conclusion.....	181
References.....	184
CHAPITRE 8. Discussion générale.....	191
8.1. Résumé des articles.....	191
8.2. Ce que les pratiques enseignantes nous disent de l'existence d'une mise en genre et d'une mise en orientation sexuelle à l'école.....	193
8.2.1. L'existence de normes d'orientation sexuelle et de genre : constats d'enseignants.....	195
8.2.2. La <i>mise en</i> normes des enseignants.....	198
8.2.3. La contestation des normes et la quête de légitimation des enseignants.....	200
8.2.4. Quand les enseignants « résistent » à l'hétéronormativité.....	203
8.3. Retour sur les théories.....	204
8.3.1. Les limites des théories de la reproduction scolaire.....	204
8.3.2. Les limites des études de genre dans la problématisation de la mise en genre et de la mise en orientation sexuelle en milieu scolaire.....	206
8.4. Comparaisons avec des recherches antérieures.....	207
8.5. Application des connaissances et transformation des pratiques enseignantes.....	212
8.5.1. Réflexions sur la contrainte à la formation des enseignants.....	213
8.5.2. Le modèle de l'éducation anti-oppressive.....	216
8.5.3. Recommandations.....	220

8.6. Pistes de recherche.....	222
CHAPITRE 9. Conclusion.....	225
BIBLIOGRAPHIE.....	231
APPENDICE A. Schéma d'entrevue.....	263
APPENDICE B. Formulaire de consentement à l'entrevue.....	267
APPENDICE C. Questionnaire d'enquête.....	271

Liste des figures et des tableaux

Figure 1.1. Injonctions contradictoires pesant sur les pratiques enseignantes relatives à la diversité sexuelle.....	15
Figure 2.1. Conception hétéronormative des rapports entre sexe, genre, désir et conjugalité/parentalité.....	29
Tableau 4.1. Profil sociodémographique des enseignants rencontrés en entrevue.....	96
Tableau 4.2. Profil sociodémographique des répondants au questionnaire.....	103
Tableau 4.3. Profil professionnel des répondants au questionnaire.....	104
Tableau 5.1. Profil sociodémographique des enseignants du secondaire.....	117
Tableau 7.1. Obstacles to discussing sexual diversity according to teacher sexual orientation.....	170
Tableau 7.2. Distribution of factors that incite in-class discussions on sexual diversity.....	171
Tableau 7.3. Percentage of teacher respondents in agreement with statements relating to heterosexism according to sexual orientation.....	174
Tableau 7.4. Variables associated with inclusive teaching practices with regards to sexual diversity.....	176

Liste des signes et des abréviations

APA	American Psychiatric Association
APEQ	Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec
ATA	Alberta Teachers' Association
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CFH	Coalition des familles homoparentales
CJMLH	Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ETFO	Elementary Teachers' Federation of Ontario
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FCEE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
INSPQ	Institut national de santé public du Québec
LGB	Lesbienne, gai et bisexuel(le)
LGBT	Lesbienne, gai, bisexuel(le) et trans
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MJQ	Ministère de la Justice du Québec
O.S.S.T.F.	Ontario Secondary School Teachers' Federation
UNESCO	United Nations Organization for Education, Science and Culture

*À Z qui, en entrant dans ma vie, m'a fait
comprendre que ce serait bien que je termine
mes études avant que ma fille ne commence
les siennes*

Remerciements

J'ai su en secondaire 3 que je ferais un doctorat. Mon enseignant de français – était-ce dans l'optique de remettre en perspective nos efforts à comprendre les figures de style? – nous avait expliqué que nos études n'arriveraient pas nécessairement à leur terme à la fin de l'école secondaire. Viendrait ensuite peut-être le cégep, voire le baccalauréat. Il avait laissé entendre que les plus persévérants pourraient même faire des études graduées, c'est-à-dire une maîtrise ou un doctorat. C'est aussi à l'école secondaire que j'ai compris le pouvoir incroyablement transformateur des enseignants.

Cela va donc de soi que je transmette mes premiers remerciements à deux des enseignants qui m'ont formée. Merci tout d'abord à mon directeur de thèse, Christopher McAll, qui m'a offert le type d'encadrement dont j'avais besoin : discret mais présent, cérébral mais engagé. C'est à Christopher que je suis redevable d'avoir appris le déstabilisant message selon lequel aucun savoir n'est jamais fini, et selon lequel un chercheur doit tendre mille fois l'oreille avant d'ouvrir une fois la bouche.

Merci ensuite à Line Chamberland qui m'a tout appris. Elle m'a montré par l'exemple qu'il était possible de mener une carrière universitaire brillante tout en demeurant accessible, fidèle à ses convictions et profondément ancré dans sa communauté. Line et Christopher sont des modèles auxquels j'aspire en tant que jeune chercheure.

Je suis reconnaissante aux membres de mon jury, Michel Dorais, Janik Bastien-Charlebois et Jean-Baptiste Leclercq, pour leur lecture attentive de ma thèse ainsi que leurs recommandations éclairées.

Merci à Mona Greenbaum et à Marie Houzeau, qui m'ont fait sentir qu'une recherche doctorale pouvait être utile à sa communauté et pertinente pour les interventions sur le terrain, et qui m'ont témoigné à plusieurs reprises de leur intérêt pour mes recherches. Vous êtes des femmes inspirantes et je me considère chanceuse de vous compter parmi mes alliées.

Merci à mes collègues de doctorat, et particulièrement à Louise Paquet, à Loïc Malhaire et à Isabelle Feillou. Tenir la distance a été plus facile avec vous à mes côtés.

Je suis très reconnaissante envers toutes les personnes qui m'ont assistée dans le recrutement d'enseignants. Je remercie notamment Jacques Pétrin (Centrale des syndicats du Québec), Denis Létourneux (Fédération autonome de l'enseignement), Julie Montpetit (Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec), Josée Scalabrini (Fédération des syndicats de l'enseignement), Yves Parenteau (Alliance des professeures et des professeurs de Montréal, comité LGBTA), Robert Marcoux (Commission scolaire de Montréal), Brenda Starkman (Philemon Wright High School) et Érik Bisson (Jeunesse Idem).

Il est commun pour un doctorant en fin de parcours de remercier son/sa partenaire de vie pour son soutien. Je n'ai pas les mots pour témoigner de ma gratitude envers Amélie A. Gagnon, qui n'a jamais tari d'éloges, de patience et d'encouragements. Merci.

Merci à mes parents, Danièle Beaupré et Paul Richard, d'avoir toujours valorisé l'éducation à la maison, sous toutes ses formes.

Un merci tout particulier et fort sincère à tous les enseignants du secondaire qui ont contribué à cette thèse.

En terminant, je tiens à témoigner ici de ma sincère appréciation pour les bourses d'études offertes offert par le *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (2010-2013) et le programme de doctorat en Sciences humaines appliquées, sans lesquelles je n'ai nul doute que cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Chapitre 1. Introduction et problématique

Les disciplines des sciences sociales, pour autant qu'elles font preuve de vélocité à mettre à jour les mécanismes d'infériorisation et d'exclusion sociale, ont longtemps été traversées - et le sont à bien des égards encore - par leurs propres préjugés hétéronormatifs. Ainsi, la sociologie n'a longtemps considéré l'homosexualité que sous le spectre limitatif d'une déviance sexuelle et sociale (Goffman, 1975 ; Reiss, 1961; Leznoff et Westley, 1956), ou à titre de pratique disruptive d'un ordre social basé sur la complémentarité des sexes. Par exemple, dans son cours de 1892 sur la famille conjugale, le père de la sociologie Émile Durkheim a écrit : « Le mariage fonde la famille et en même temps en dérive. Donc, toute union sexuelle qui ne se contracte pas dans la forme matrimoniale est perturbatrice du devoir, du lien domestique, et, du jour où l'État lui-même est intervenu dans la vie de la famille, elle trouble l'ordre public » (cité dans Tin, 2003 : 379). Selon Stein et Plummer, qui qualifient l'absence de considération des enjeux gais et lesbiens en sociologie de *missing sexual revolution* (1994 : 186), les explications sociologiques sont d'autant affaiblies qu'elles considèrent la sexualité, au pire, comme périphérique et peu importante, et au mieux, comme une caractéristique sociale ou socio-démographique de plus, sans considérer la manière dont elle peut modifier les cadres conceptuels existants.

La psychologie et la psychiatrie ont quant à elles joué un rôle majeur dans la pathologisation de l'homosexualité. Plusieurs théories sur les causes de l'homosexualité ont trouvé leur origine dans l'évocation de désordres ou d'incapacités psychologiques chez les individus attirés par des gens du même sexe. Ainsi, l'attraction homosexuelle a tour à tour été expliquée comme un mécanisme pathologique d'atteinte du plaisir sexuel (Rado, 1940/1949), la résultante d'une inadéquacité parentale (Friedman et Stern, 1980), d'une confusion lors de l'apprentissage des rôles de genre (East, 1946) ou d'un mécanisme défectueux de récompense¹ (James, 1967 ; Acosta, 1975 ; Gagnon et Simon, 1973), ou encore la fixation prématurée du développement psychosexuel d'un individu (Freud, 1953 ; Bieber et Bieber, 1979 ; Cameron, 1963 ; Socarides, 1968)². C'est d'ailleurs la psychologie et la psychiatrie – et plus spécifiquement l'*American Psychiatric Association* (APA) - qui ont jusqu'à tout récemment classé l'homosexualité comme maladie mentale, l'incluant dans les éditions successives du *Diagnostic and Statistical Manual of*

¹ Cette explication présume que des mécanismes à l'œuvre en bas âge ont renforcé positivement les échanges émotifs et sexuels avec les individus du même sexe, et négativement, ceux avec des individus du sexe opposé (Kinsey, Reichert, Cauldwell et Mozes, 1955 ; James, 1967 ; Acosta, 1975 ; Gagnon et Simon, 1973).

² On attribue généralement ce présumé arrêt prématuré du développement psychosexuel d'un individu homosexuel à l'absence du père et à la présence d'une mère dominante (Freud, 1953) ou, plus rarement, à sa séduction dans la petite enfance par un proche de même sexe que lui/elle (Cameron 1963).

Mental Disorders (DSM). L'APA n'a entièrement retiré l'homosexualité du *DSM* qu'en 1986, suite à des décennies de classification en tant qu'*homosexualité*, puis *trouble de l'orientation sexuelle* (1973), et finalement en tant qu'*homosexualité ego-dystonique* (1980)³. Depuis les années 1980, sauf exception notable, les diagnostics psychologiques concernant l'orientation sexuelle probléatisent davantage l'homonégativité chez les individus, qu'ils s'identifient eux-mêmes ou non comme homosexuels.

L'anthropologie, par définition la science de l'homme⁴, a paradoxalement accordé peu de place à l'homosexualité, si ce n'est sous un regard ethnologique ou anthropo-biologique. De fait, des ethnologues comme Elliston (1995), Blackwood (1986) et Herdt (1993) se sont intéressés à ce qu'ils ont appelé l'*homosexualité ritualisée*, caractérisée par la pratique de rituels sociaux ou d'initiations homo-érotiques par lesquels des garçons deviennent des hommes, par exemple. Leurs observations suggèrent que les comportements homosexuels entre hommes ont dans plusieurs sociétés une fonction importante d'acquisition du genre social (Goulden, 1981), sans que l'homosexualité y soit nécessairement considérée comme une orientation sexuelle, voire une identité, à proprement parler. Des concepts anthropologiques comme celui de la parenté seraient intrinsèquement hétéronormatifs, dans la mesure où ils ne sont intelligibles que par une conception de la famille ou du couple basée sur la différenciation des sexes, même lorsque ces modèles sont absents dans une culture donnée (Lamphere, 2005 ; Haller, 1997).

La littérature en travail social, qui se préoccupe de la rectification des inégalités sociales, serait traversée par une « culture hétérosexuelle » (Jeyasingham, 2008). Celle-ci se manifesterait par un intérêt disproportionné pour l'homophobie vécue par les gais et les lesbiennes, au détriment de leurs expériences amoureuses et sexuelles positives. Également, des préjugés homophobes et des réflexes hétérosexistes transparaîtraient des pratiques d'intervention de plusieurs travailleurs sociaux (Berkman et Zinberg, 1997; Wisniewski et Toomey, 1987), malgré que la discipline et les pratiques d'intervention se soient ajustées et affinées au cours des dernières années (Bastien Charlebois, 2011a). Les démonstrations d'hétérosexisme ou d'hétéronormativité ont également été relevées dans d'autres disciplines, incluant la sexologie (Liskova, 2008), les communications (Yep, 2003), la géographie (Hubbard, 2008) et les études féministes (Jackson, 2006), pour ne nommer que celles-ci.

³ D'après la troisième édition du *DSM* (1980), le diagnostic d'homosexualité ego-dystonique pouvait être posé sur constat des deux symptômes suivants : 1) un manque persistant d'excitation hétérosexuelle, lequel est expérimenté contre le gré du patient; 2) une détresse persistante accolée à un état maintenu d'excitation homosexuelle non désirée.

⁴ Le terme anthropologie tire son origine des mots grecs *anthrôpos* (« homme ») et *logos* (« parole » ou « science »).

Bien entendu, les sciences de l'éducation, de même que la pédagogie et la didactique, ne font pas exception à cette tendance et contribuent à reproduire en milieu scolaire des normes sociales de genre et d'orientation sexuelle, qui viennent valoriser et légitimer l'hétérosexualité, la conformité aux attentes traditionnellement accolées à un genre, ainsi que la complémentarité des sexes. Parallèlement, les identités et les réalités s'inscrivant en marge de ces normes (par exemple, l'homosexualité, le lesbianisme, la bisexualité, l'homoparentalité ou les expressions de genre atypiques) sont mises à l'écart ou ignorées par cette littérature. C'est à ces processus que nous référerons dans cette thèse, lorsque nous évoquerons la *mise en genre* et la *mise en orientation sexuelle* de l'école. Bien que l'on discute de plus en plus de pédagogie queer (Quinlivan et Town, 1999b), cette hétéronormativité transparait dans la littérature scientifique issue de ces domaines (Atkinson et DePalma, 2008 ; Sumara et Davis, 1999) autant qu'elle se donne à voir dans les cours d'école et dans les salles de classe (Toomey, McGuire et Russell, 2012 ; Martino, 2000).

Quoi qu'il en soit, la possibilité même d'établir les constats précédents suggère que la situation a changé depuis quelques années, du moins au Québec/Canada. De grandes enquêtes sur l'homophobie en milieu scolaire ont documenté la prégnance du phénomène, particulièrement à l'école secondaire (Taylor *et al.*, 2010; Chamberland *et al.*, 2010a). Les impacts négatifs de l'homophobie sur les élèves qui en sont victimes, qu'ils s'identifient ou non comme homosexuels ou bisexuels, sont de mieux en mieux connus. Ces impacts sont autant scolaires (absentéisme, aspirations scolaires revues à la baisse, décrochage scolaire) (Taylor *et al.*, 2011; Kosciw *et al.*, 2010 ; Chamberland *et al.*, 2010a) que d'ordre psychologique (anxiété, sentiment d'insécurité, faible estime de soi, idéations suicidaires, tentatives de suicide) (D'Augelli, 2002; Galliher *et al.*, 2004 ; Saewyc *et al.*, 2007; Dorais, 2000). En octobre 2011, la médiatisation du suicide de Jamie Hubley, un jeune adolescent ontarien victime d'harcèlement scolaire en raison de son homosexualité, a contribué à tirer la sonnette d'alarme quant à l'importance de ce problème (Pearson, 2011).

D'autres recherches, visant cette fois à questionner le degré d'inclusivité du système éducatif pour les jeunes de minorités sexuelles, ont mis à jour la rareté des références aux individus et aux réalités non-hétérosexuelles dans le curriculum scolaire québécois (Richard, 2010; Temple, 2005). Des enquêtes auprès de futurs maîtres (Bernier, 2011) et d'enseignants en exercice (Meyer, 2008; Sykes, 2004; Martin et Beaulieu, 2002) rapportent qu'ils sont prompts à mettre en cause l'efficacité de leur formation initiale à aborder ces enjeux. Leurs témoignages mettent

clairement en évidence l'existence d'un malaise, voire de sérieuses réticences, à l'idée d'aborder l'homophobie ou la diversité sexuelle en classe⁵. Cet inconfort face à l'homosexualité semble partagé par une proportion importante de jeunes d'âge scolaire (Émond et Bastien Charlebois, 2007; Bastien Charlebois, 2006; Grenier, 2005).

La diffusion des connaissances relatives aux impacts négatifs de l'inadéquacité des milieux scolaires à assurer des opportunités d'apprentissage exemptes de discrimination aux jeunes de minorités sexuelles a fait accroître les appels à la vigilance des écoles quant aux épisodes de violence pouvant prendre forme en leur sein. L'emphase mis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec sur la réussite et la persévérance scolaires (MELS, 2009a) a d'ailleurs probablement contribué à rendre le milieu scolaire québécois plus réceptif à ces préoccupations. Les enseignants ont été particulièrement ciblés par une variété de publications visant à démystifier la diversité sexuelle et à les outiller pour faire face aux manifestations d'homophobie, autant d'initiatives issues des milieux communautaires, associatifs, publics, parapublics et syndicaux (voir notamment FCEE, 2012 ; CFH, 2011 ; Wells et FCEE, 2006; FCEE, 2005; CJMLH, 2005 ; ETFO, 2004; FNEEQ, 2003; Demczuk et GRIS-Montréal, 2003; CSQ, 2002 ; INSPQ, 1997 ; CDPDJ, n/a).

À l'observateur extérieur, l'environnement scolaire semble prêter le flanc à un certain paradoxe concernant la diversité sexuelle. En effet, d'une part, le système scolaire embrasse formellement des valeurs d'inclusion, de tolérance et de respect envers les minorités sexuelles et se mobilise pour les mettre en œuvre. La jurisprudence canadienne, l'adoption d'un plan d'action contre la violence et l'intimidation à l'école (MELS, 2009b), l'élaboration d'une politique québécoise de lutte contre l'homophobie (MJQ, 2009) et la mise en œuvre d'un plan d'action subséquent (MJQ, 2011) constituent d'importantes assises encourageant et légitimant l'implication active des enseignants dans la lutte contre la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle réelle ou perçue. Malgré ça, les enseignants paraissent réfrénés dans leurs initiatives, invoquant tantôt un manque de formation, une absence de soutien de l'administration ou des collègues enseignants, un inconfort à l'idée d'aborder des sujets liés à la sexualité et à l'homosexualité devant des adolescents, des appréhensions relatives aux parents d'élèves, etc. Bref, il existe encore une

⁵ Ces constats ne sont pas propres au Québec ou au Canada. L'ampleur et la diversité de manifestations d'homophobie à l'école ont été amplement documentées à l'échelle nationale à travers le monde (Kosciw *et al.*, 2010; SOS homophobie, 2011; Rivers et Cowie, 2006; Human Rights Watch, 2001) et ont fait l'objet d'une consultation internationale en mai 2012 (UNESCO, 2012b).

importante marge entre les discours officiels sur l'inclusion scolaire des jeunes de minorités sexuelles et la concrétisation d'actions entreprises au quotidien dans les salles de classe.

Ce chapitre d'introduction propose une mise en contexte et un aperçu de la problématique que constitue l'inclusion de la diversité sexuelle en milieu scolaire, au Québec. Nous ferons dans un premier temps un survol de la jurisprudence canadienne concernant les pratiques enseignantes et la diversité sexuelle et, plus largement, la moralité exemplaire attendue des maîtres. Nous poursuivrons sur un survol des initiatives et des mobilisations ayant parrainé à l'adoption de diverses mesures prohibant la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle incluant, en 2009, la *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie* (et son plan d'action déposé subséquemment). Notre regard se tournera ensuite vers le milieu scolaire québécois et les démarches mises en branle pour y lutter contre l'homophobie et assurer l'inclusion scolaire des jeunes de minorités sexuelles. Ces informations permettront d'établir les paramètres au sein desquels les enseignants québécois sont appelés à intervenir. Nous en viendrons ultimement à la problématique qui nous intéresse, soit aux rôles joués par les enseignants dans la création, le maintien ou la remise en question de normes scolaires relatives au genre et à l'orientation sexuelle.

1.1. Écoles, enseignants et homosexualité : repères juridiques et éthiques canadiens

Toute réflexion sur les droits et les devoirs des enseignants à l'égard de la diversité sexuelle ne peut faire abstraction des considérations légales et des assises éthiques et morales balisant le travail enseignant au Canada. Si la place accordée à l'orientation sexuelle des enseignants a fait et continue de faire l'objet de quantité de batailles juridiques en Amérique du Nord (Harbeck, 1992/1997; Lavoie, 2001), le contexte légal canadien paraît particulièrement favorable à la prise d'initiatives liées à la diversité sexuelle, dans la mesure où l'orientation sexuelle est incluse, implicitement dans la Charte canadienne des droits et libertés⁶, explicitement dans la Loi canadienne sur les crimes haineux (2004) et la Loi canadienne sur les droits de la personne (1985/1996). Même si l'éducation est une compétence provinciale, toutes les écoles publiques canadiennes sont tenues de se soumettre à ces législations à valeur contraignante (CFH, 2012).

⁶ L'énoncé original de la Charte canadienne des droits et libertés (1982), document légal contraignant qui protège les droits humains fondamentaux des Canadiens, ne mentionne pas l'orientation sexuelle comme motif possible de discrimination. Avec l'arrêt *Egan v. Canada* (1995), la Cour suprême du Canada statue toutefois qu'elle constitue un motif analogue de discrimination.

Quatre cas juridiques illustrent les responsabilités légales reposant sur les autorités scolaires canadiennes. D'abord, dans l'arrêt *Trinity Western University c. BC College of Teachers* (2001), la Cour suprême du Canada a donné raison au British Columbia College of Teachers (BCCT), lequel avait refusé d'accréditer le programme de formation des maîtres du Trinity Western University (TWU), une institution privée religieuse. Le BCCT estimait en effet qu'en demandant à ses étudiants de signer un code de conduite⁷ les engageant à s'abstenir de toutes pratiques condamnées par la Bible - incluant l'homosexualité - la Trinity Western University encouragerait ses diplômés, des futurs maîtres, à agir de façon discriminatoire envers leurs éventuels élèves homosexuels. Après considération du cas, la Cour suprême du Canada s'est rangée du côté de la TWU, estimant qu'il n'était ni du ressort ni de l'expertise du BC College of Teachers de convenir que le droit canadien accordait prépotence à l'égalité des droits sur la base de l'orientation sexuelle sur la liberté de religion. Les étudiants et diplômés de la TWU avaient droit à leurs croyances propres, qu'elles soient sexistes, racistes ou homophobes de nature, mais n'étaient pas autorisés à agir sur la base de croyances discriminatoires.

L'arrêt *Chamberlain c. Surrey School District No. 36* (2002) fait suite à la plainte déposée par James Chamberlain, un enseignant du primaire contestant la décision de son conseil scolaire d'interdire l'usage en classe de trois livres pour enfants illustrant des familles homoparentales (*Asha's Moms*, *Belinda's Bouquet* et *One Dad, Two Dads, Brown Dads, Blue Dads*). Saisie d'un appel de la décision portée en Cour d'appel de la Colombie-Britannique, la Cour suprême du Canada statue en 2002 qu'un conseil scolaire ne peut imposer ses valeurs religieuses en refusant l'utilisation de livres qui tendent à promouvoir le respect des relations entre personnes de même sexe. Ce faisant, elle traduit l'obligation des conseils scolaires de présenter une variété de représentations scolaires incluant des représentations de la diversité sexuelle et ce, en dépit des éventuelles allégeances religieuses d'élèves, de parents d'élèves ou de membres du personnel.

Le cas Chamberlain n'est pas sans rappeler celui de Peter Cook et Murray Warren, des parents de même sexe, qui ont déposé en 1997 une plainte au Tribunal des droits humains de la Colombie-Britannique, dénonçant le fait que le curriculum scolaire de la province faisait preuve

⁷ Le document en question interdisait les comportements suivants, à l'intérieur du campus universitaire ou en dehors de ce dernier : "all forms of dishonest or dishonorable practices such as cheating or stealing, use of tobacco or drugs, involvement in the occult, and sexual sins such as premarital sex, adultery, or homosexual behaviour" (cité par Smith, 2004). L'université se réservait le droit de suspendre ou de refuser l'admission de tout étudiant contrevenant à ces standards.

de discrimination systémique en n'incluant pas d'informations sur l'homosexualité ou sur les enjeux relatifs à l'orientation sexuelle. En 2006, alors que le Tribunal s'apprête à entendre l'affaire, le gouvernement provincial a convenu d'une entente à l'amiable avec le couple. Cette entente (*Corren Agreement*) proposait la révision du curriculum de la province et la mise sur pied du cours optionnel *Social Justice 12*, traitant d'une pluralité d'enjeux liés à l'injustice et aux droits humains, incluant explicitement l'orientation sexuelle.

Quant au cas du *North Vancouver School District No. 44 c. Jubran* (2005), il fait suite à la plainte déposée par Azmi Jubran au British Columbia Human Rights Commission, citant qu'il avait été victime de violence et de harcèlement homophobe lors de ses cinq années de scolarité à l'école secondaire. La Commission des droits humains a trouvé le district scolaire responsable de la discrimination homophobe dont a été victime le jeune homme, dans la mesure où il est tenu d'offrir à tous ses élèves un milieu d'apprentissage exempt de discrimination. Le principal enjeu de litige au cœur des appels subséquents concerne l'orientation sexuelle de Jubran. En effet, dans la mesure où Jubran ne s'identifiait pas comme homosexuel, et où ses agresseurs ne croyaient pas qu'il l'était, le district scolaire estimait qu'il était impossible qu'il ait vécu de la discrimination homophobe. Au terme de près d'une décennie d'appels, la Cour suprême de Colombie-Britannique a trouvé le conseil scolaire responsable de ne pas avoir fourni à Azmi Jubran un environnement scolaire sécuritaire et exempt d'homophobie et ce, qu'il s'identifie ou non comme homosexuel.

Les quatre arrêts préalablement cités suggèrent que les jugements émis concernant la diversité sexuelle en éducation sont souvent appelés à naviguer les eaux délicates entre deux valeurs canadiennes fondamentales : le respect des clauses de non-discrimination sur la base de l'orientation sexuelle, garanties par les chartes de droit (et qui plaideraient notamment pour l'égalité de représentation dans le curriculum scolaire, et pour l'accès à une scolarité exempte de discrimination) et la liberté de religion (soulevée par les demandes d'accommodement des croyances religieuses à l'égard de la diversité sexuelle entretenues par certains individus).

Le modèle canadien des droits humains suggère que les chartes ont pour objectifs d'« adresser la dignité humaine et l'égalité, et [d']éliminer les schèmes persistants d'inégalité » (Lavoie, 2001). Dans les cas évoqués plus tôt, il s'agissait pour les législateurs de peser les impacts

réels ou potentiels de certaines situations sur les individus de minorités sexuelles⁸, impacts par ailleurs de mieux en mieux documentés par de grandes enquêtes (Kosciw *et al.*, 2012 ; Taylor et Peter, 2011; Chamberland *et al.*, 2010a; Saewyc *et al.*, 2007), et d'y comparer les dommages potentiels causés aux individus confrontés à des réalités inconciliables avec leurs croyances religieuses. Dans des cas comme ceux de Chamberlain ou de Jubran, les jugements de la Cour suprême du Canada ont indiqué aux autorités scolaires qu'il était de leur responsabilité de faire preuve de directivité dans la création et le maintien d'environnements scolaires non-discriminatoires et inclusifs aux élèves de groupes minoritaires et minorisés.

Selon Smith (2004), des cas juridiques comme *Trinity* et *Chamberlain*, qui visent à contester certaines pratiques éducatives jugées hétéronormatives, ont été rendus possibles grâce à la spécificité d'une conjoncture canadienne où des initiatives syndicales comme professionnelles revendiquent l'inclusion et l'égalité scolaires des gais et des lesbiennes depuis les années 1990. Smith identifie d'ailleurs comme révélateur le fait que James Chamberlain et Murray Warren, les enseignants à l'origine de plaintes relatives à l'inclusion de la diversité sexuelle dans les contenus pédagogiques, étaient des membres actifs de GALE (*Gay and Lesbian Educators of British Columbia*), un regroupement d'éducateurs homosexuels. Smith identifie également les enseignants comme des acteurs majeurs dans ces démarches de rectification juridique, en ce qu'ils se situent au carrefour des réalités non-hétérosexuelles et des institutions scolaires qu'ils cherchent à réformer. C'est d'ailleurs un enseignant activiste qui a été le premier à plaider pour l'inclusion de lectures évoquant de manière positive les familles homoparentales dans les ressources rendues disponibles aux enfants de niveau primaire, dans le cas Chamberlain. Ce sont également des enseignants particulièrement concernés par le sujet qui ont fait pression sur le British Columbia College of Teachers afin qu'il adopte de nouvelles normes de certification, desquelles dérogerait explicitement le Trinity Western University (Smith, 2004).

Au-delà de ces cas de jurisprudence, les enseignants canadiens peuvent également trouver appui sur le principe directeur sur l'anti-homophobie et l'anti-hétérosexisme, élaboré en 2004 et réaffirmé en 2010 par la Canadian Teachers' Federation (CTF, 2012). Selon la CTF, les enseignants canadiens sont moralement tenus à la pro-activité dans la promotion de l'équité scolaire pour les personnes BBGLT (bisexuelles, bispirituelles, gaies, lesbiennes et trans)⁹, en

⁸ Ou, comme dans le cas Jubran, uniquement perçus comme gais, lesbiennes ou bisexuels par leurs pairs.

⁹ Tout au long de cette thèse, nous utiliserons des acronymes dont chacune des lettres réfère à un groupe différent d'individus de minorités sexuelles, selon le modèle qui suit : L pour lesbiennes, G pour gais, B pour bisexuel(le)s, Q pour les personnes questionnant leur orientation sexuelle, et T pour les personnes trans (s'identifiant comme

acceptant de : « educate themselves and to reflect upon their own attitudes and behaviours », de travailler à l'« elimination of homophobia and heterosexism », de présenter « positive images and accurate information about history and culture which reflects the accomplishments and contributions of BGLTT people » et de « take actions to make schools safe for BGLTT staff, students and parents, and those who are perceived to be so » (CTF, 2012).

Bien entendu, ces référents ne constituent que des balises au niveau fédéral, et les enseignants ne peuvent entreprendre des initiatives sans considérer les législations locales et les règlements des institutions au sein desquelles ils et elles doivent opérer, et qui peuvent considérablement varier selon les provinces et territoires. À titre d'exemple, les enseignants albertains doivent se conformer à un amendement apporté en 2010 au *Alberta Human Rights Act*, à l'effet que les conseils scolaires sont tenus de prévenir les parents d'élèves avant la tenue de toute leçon évoquant explicitement la religion, la sexualité humaine ou l'orientation sexuelle. Ceci dit, même si les personnes de minorités sexuelles (et sous leur égide, les initiatives favorisant leur reconnaissance et leur égalité en milieu scolaire) bénéficient de davantage de droits explicites que par le passé, les réticences des enseignants à aborder ces sujets ou à évoquer leur propre non-hétérosexualité demeure paradoxalement élevées (Reed, 2012), tant en raison des exigences morales élevées affectant les enseignants que des considérations personnelles de ces derniers. Nous discuterons de ces questions plus tard.

1.2. L'éthique professionnelle et la « moralité exemplaire » de l'enseignant

Les arrêts discutés plus tôt contribuent sans contredit à établir les responsabilités qui échoient aux autorités scolaires canadiennes, et concernant l'inclusion scolaire des jeunes de minorités sexuelles. Ici, l'inclusion scolaire évoque à la fois l'existence d'un climat scolaire exempt de discrimination homophobe ou genrée, et l'égalité de représentation dans le curriculum. La profession enseignante est donc, nous l'avons vu, balisée par une série de normes et de conventions, qui sont à la fois de l'ordre du dit et du non-dit. Lorsqu'elles relèvent d'une logique prescriptive plutôt que suggestive, nous avons vu qu'elles peuvent prendre forme à partir des législations fédérales, provinciales ou territoriales qui affectent son exercice, ou encore des jugements de la Cour suprême du Canada (ou de ses équivalents locaux), dont les arbitrages établissent des précédents (Jeffrey *et al.*, 2009). Alors que la judiciarisation de l'agir enseignant va croissant, ces législations et ces jugements permettent de baliser les responsabilités

transsexuel(le)s ou transgenres, ou qui ne se conforment pas aux expressions de genre conventionnelles et attendues). L'acronyme LGBT réfère donc aux personnes qui s'identifient comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s, alors que LGBTQ réfère aux personnes qui s'identifient comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s et trans.

professionnelles des enseignants (Clarke et MacDougall, 2004 ; Jeffrey *et al.*, 2009 ; Desaulniers et Jutras, 2006), notamment en ce qui concerne le niveau de moralité attendu d'eux. Particulièrement au Québec où la déontologie enseignante ne fait encore l'objet d'aucun code (Jeffrey *et al.*, 2009), il convient d'étudier les jugements et les arbitrages émis à leur égard afin d'apprécier les exigences éthiques et morales dont ils font l'objet.

Ceci dit, d'autres décisions de justice concernent plus spécifiquement les enseignants et le niveau de moralité attendu d'eux (Clarke et MacDougall, 2004 ; Jeffrey *et al.*, 2009 ; Desaulniers et Jutras, 2006). Nous évoquerons quatre autres arbitrages effectués par la Cour suprême du Canada, entre 1996 et 2005. Ici, un seul concerne directement l'orientation sexuelle, mais les quatre contribuent à asseoir la moralité exemplaire attendue des enseignants canadiens et donc, à établir les balises éthiques et morales au sein desquelles ces derniers sont appelés à naviguer au sujet de la diversité sexuelle. Cette quadrilogie est constituée des cas *Ross c. New Brunswick School District No. 15* (1996), *Kempling c. British Columbia College of Teachers* (2005), *R. c. Audet* (1996) et *Toronto (City) Board of Education c. O.S.S.T.F., District 15* (1997)

L'affaire *Ross c. New Brunswick School District No. 15* (1996) concerne le congédiement par son conseil scolaire de Malcolm Ross, un enseignant s'étant adonné à des publications antisémites dans ses temps libres. Le parent d'élève ayant apporté la situation à l'attention du conseil scolaire estimait que l'emploi de Ross contribuait à créer un environnement scolaire négatif à l'égard des élèves juifs. En maintenant l'ordonnance de congédiement de Ross, la Cour suprême du Canada reconnaît le droit des enseignants à leurs opinions personnelles, fussent-elles discriminatoires en nature, mais confirme que les standards de moralité auquel ils sont tenus de par leur profession priment sur ce droit.

En raison de la position de confiance qu'ils occupent, [les enseignants] exercent une influence considérable sur leurs élèves. Le comportement d'un enseignant influe directement sur la perception qu'a la collectivité de sa capacité d'occuper une telle position de confiance et d'influence, ainsi que sur la confiance des citoyens dans le système scolaire public en général. (...) en raison de la position qu'il y occupe, il n'est pas en mesure de « choisir le chapeau qu'il portera et dans quelle occasion » (...); ce chapeau d'enseignant, il ne l'enlève donc pas nécessairement à la sortie de l'école et, pour certains, il continue à le porter même après les heures de travail.

(*Ross c. New Brunswick School District No. 15*, [1996] 1 R.C.S. 825, par. 43-44)

L'interdiction des enseignants d'agir sur leurs croyances sexistes, racistes et homophobes a été subséquemment renforcée par l'arrêt *Kempling c. British Columbia College of Teachers* (2005). Christopher Kempling, un enseignant britanno-colombien, a été suspendu quatre semaines par son association professionnelle pour "conduct unbecoming of a teacher" (conduite inappropriée pour un enseignant), suite à la publication d'articles considérés comme diffamatoires envers les gais et les lesbiennes. Bien que l'enseignant ait entrepris ces initiatives sur ses temps libres, et par conséquent hors de l'école, la Cour suprême de la province a statué qu'il était dans la compétence du British Columbia College of Teachers de suspendre Kempling, citant qu'il avait « abusé de son statut professionnel dans le but de donner de la crédibilité à ses positions discriminatoires personnelles » (*Kempling c. British Columbia College of Teachers*, 2005, B.C.C.A. 327, par. 77, traduction libre). Les arrêts Ross et Kempling établissent clairement que les enseignants canadiens ont une obligation légale d'adopter et de maintenir une posture professionnelle de neutralité, dénuée des croyances ou jugements de valeur susceptibles de porter ombrage à la création d'un environnement scolaire exempt de discrimination.

Dans l'affaire *R. c. Audet* (1996), la Cour suprême du Canada émet un verdict de culpabilité à l'égard d'un enseignant néo-brunswickois en début de carrière, qui aurait eu un contact sexuel avec l'une de ses élèves adolescentes durant la période estivale. Renversant les décisions d'acquiescement préalablement émises, la Cour suprême statue que l'enseignant demeurait en situation d'autorité et de confiance vis-à-vis de l'élève au moment des faits, malgré que l'école ait été suspendue pour l'été. Deux des neuf juges de la Cour suprême sont dissidents dans cette affaire, plaidant qu'en remettant à l'enseignant même le fardeau de prouver qu'il n'était pas en situation d'autorité au moment des faits, cette décision compromet la présomption d'innocence garantie par défaut à tout Canadien par la Charte canadienne des droits et libertés.

Finalement, dans l'affaire *Toronto (City) Board of Education c. O.S.S.T.F.¹⁰, District 15* (1997), la Cour suprême du Canada est appelée à se saisir du congédiement d'un enseignant par le Conseil de l'éducation de Toronto, suite aux menaces de mort proférées à plusieurs reprises par ce dernier, qui estimait avoir été lésé par ses employeurs dans l'obtention d'une promotion. Dans le libellé de son jugement, la Cour suprême évoque une fois de plus la droiture attendue des enseignants canadiens :

¹⁰ L'acronyme O.S.S.T.F. désigne l'Ontario Secondary School Teachers' Federation.

Du fait de leur situation de confiance, les enseignants doivent prêcher par l'exemple et par leur enseignement, et ils donnent l'exemple autant par leur conduite en dehors des salles de cours que par leur prestation dans celles-ci. En conséquence, toute mauvaise conduite en dehors des heures normales d'enseignement peut constituer le fondement de procédures disciplinaires.

(*Toronto (City) Board of Education c. O.S.S.T.F., District 15* [1997], par. 54)

Deux types d'arguments tendent à être invoqués dans les jugements mettant en scène l'éthique ou la moralité irréprochable attendue des enseignants canadiens. D'une part, on leur attribue une influence majeure sur leurs élèves (de surcroît lorsque ces derniers sont mineurs) en raison de l'autorité que leur confère leur statut. D'autre part, on leur impute la préservation de la confiance du public à l'égard du système scolaire. A l'instar des religieux dont ils suivent théoriquement les traces, les pédagogues canadiens se retrouvent ainsi à devoir se porter garants des plus hauts standards de moralité, tous les jours de l'année, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de leur établissement scolaire, et tant dans l'exercice de leur travail d'enseignant que dans les autres dimensions de leur vie privée.

La hauteur des standards moraux à laquelle sont tenus les enseignants n'a pas manqué d'être relevée par différents observateurs et analystes de la scène juridique canadienne. Ils sont nombreux à estimer que l'enseignant est mobilisé par une « moralité exemplaire » (Buzzelli et Johnson, 2001) et doit agir comme « modèle de moralité » (Jeffrey, 2007 ; Lavoie, 2001).

Les enseignants ont assurément, comme tous les citoyens, encore des droits. Mais il semble que leur devoir de moralité prime sur leurs droits. Il y a lieu de se demander si cet idéal de moralité demandé aux enseignants ne vient pas limiter leurs libertés en tant que personne.
(Jeffrey, 2007 : 50)

Dans une recension en droit de l'éducation, Lavoie (2001) relève des dizaines d'exemples d'activités dites « immorales » pour lesquelles des enseignants canadiens ont été réprimandés par la plus haute Cour du pays depuis 1996. Ces activités couvrent un large spectre de comportements, tels la pratique du naturisme, le recours aux services de prostituées, la consommation de drogues douces, le partage de certaines informations sur les réseaux sociaux et la prise de positions publiques controversées. Dans une méta-analyse des jugements

prononcés entre 1970 et 2007 par la Cour suprême du Canada et mettant en scène des enjeux de moralité enseignante, Jeffrey *et al.* évoquent la « sévérité morale de plus en plus aigüe de la part des arbitres » à l'égard des enseignants (2009 : 83).

Au terme de ce tour d'horizon, il est possible de questionner les orientations suggérées par ces référents juridiques, éthiques et moraux sur l'agir professionnel des enseignants, hétérosexuels comme non-hétérosexuels. Le premier type d'attentes dont fait l'objet l'enseignant en exercice, et qui est susceptible d'influencer ses pratiques liées à l'homophobie et à la diversité sexuelle, concerne tantôt les exigences de neutralité et de « moralité exemplaire » auxquelles fait face l'enseignant (détaillées dans les arrêts *Ross v. New Brunswick School District No. 15*; *R. v. Audet*; *Toronto (City) Board of Education v. O.S.S.T.F., District 15*; *Kempling v. British Columbia College of Teachers*), tantôt encore, les exigences relatives à la garantie d'un milieu scolaire inclusif et exempt de discrimination (*Trinity Western University v. BC College of Teachers*; *Chamberlain v. Surrey School District No. 36*; *North Vancouver School District No. 44 v. Jubran*). Nous avons vu que ce type d'attentes parraine et cautionne des initiatives et des interventions enseignantes s'inscrivant dans une perspective de protection des droits des élèves minoritaires en éducation. Au niveau de la diversité sexuelle, cela peut signifier qu'un enseignant adopte des mesures afin de prévenir le traitement discriminatoire à caractère homophobe d'un élève, de protéger ce dernier contre les violences de ses pairs, ou d'offrir une variété de représentations ou de références, incluant de la diversité sexuelle. Il s'agit d'une *lutte à l'homophobie* de type « stratégie des petits pas » (Simon, 2007 : 156), qui préconise le cumul d'arrêts d'agir et d'interventions répétitives. Il est attendu que leur implantation patiente et systématique ait raison d'une homophobie systémique, mais souvent réduite à ses expressions individuelles. Trouvant appui et renforcement dans les politiques scolaires et autres règlements locaux de lutte contre l'homophobie, cette tendance fait également l'objet d'un large consensus chez les enseignants interrogés dans le cadre de cette thèse.

Offrant un contrepoids aux attentes de neutralité et de « moralité exemplaire » des enseignants, le second type d'attentes se conforme davantage aux préceptes d'une pédagogie humaniste et inclusive, qui fait depuis quelques années l'objet d'efforts concertés de la part d'organisations nationales (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC] et Commission canadienne pour l'UNESCO, 2008) et internationales (UNESCO, 2008/2009a; Union européenne, 2007). L'éducation inclusive poursuit un objectif double : assurer une éducation de qualité aux élèves de groupes minoritaires et former des citoyens outillés à prendre part activement à une société

démocratique et multiculturelle. Si elle diffère en plusieurs points de l'enseignant comme modèle de rôle ou du modèle de l'enseignant minoritaire (*minority teacher*), l'éducation inclusive s'en rapproche néanmoins en ce qu'elle valorise l'expression de diversités humaines et encourage les relations authentiques et engagées entre élèves et enseignants¹¹. Ici encore, l'examen de la situation spécifique aux enseignants LGBT est porteuse, puisqu'elle cristallise les facteurs affectant la pratique enseignante en lien avec la diversité sexuelle. Ces théories proposent qu'un enseignant puisse efficacement mobiliser ses identités personnelles (incluant son orientation sexuelle) pour rejoindre et inculquer la tolérance à une diversité d'élèves – et donc que la divulgation par un enseignant de son homosexualité (de sa bisexualité) puisse être tolérée, voire encouragée.

La figure 1.1 illustre certains jeux d'attentes contradictoires qui ont été décrits en détails plus haut. Il ne s'agit bien sûr en aucun cas d'un relevé exhaustif des injonctions, souvent contradictoires, au sein desquelles doivent opérer les enseignants¹², mais cette schématisation permet toutefois de mettre à jour les prescriptions diversifiées, parfois opposées, qui régissent la pratique enseignante face à la diversité sexuelle.

1.3. Regard sociohistorique sur la lutte contre l'homophobie dans la société québécoise

Au Québec comme au Canada, la discrimination basée sur l'orientation sexuelle est prohibée de façon formelle par la *Charte canadienne des droits et libertés* et par la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. En effet, en décembre 1977, suite aux protestations de la communauté gaie face à une énième descente de police au bar Truxx – ce qui n'est pas sans évoquer les émeutes de Stonewall¹³ –, le Gouvernement du Québec propose un amendement à la Charte des droits et libertés de la personne, adoptée deux ans auparavant (Higgins, 2002 ; Demczuk et Remiggi, 1998). Cet amendement vise à interdire toute forme de discrimination sur

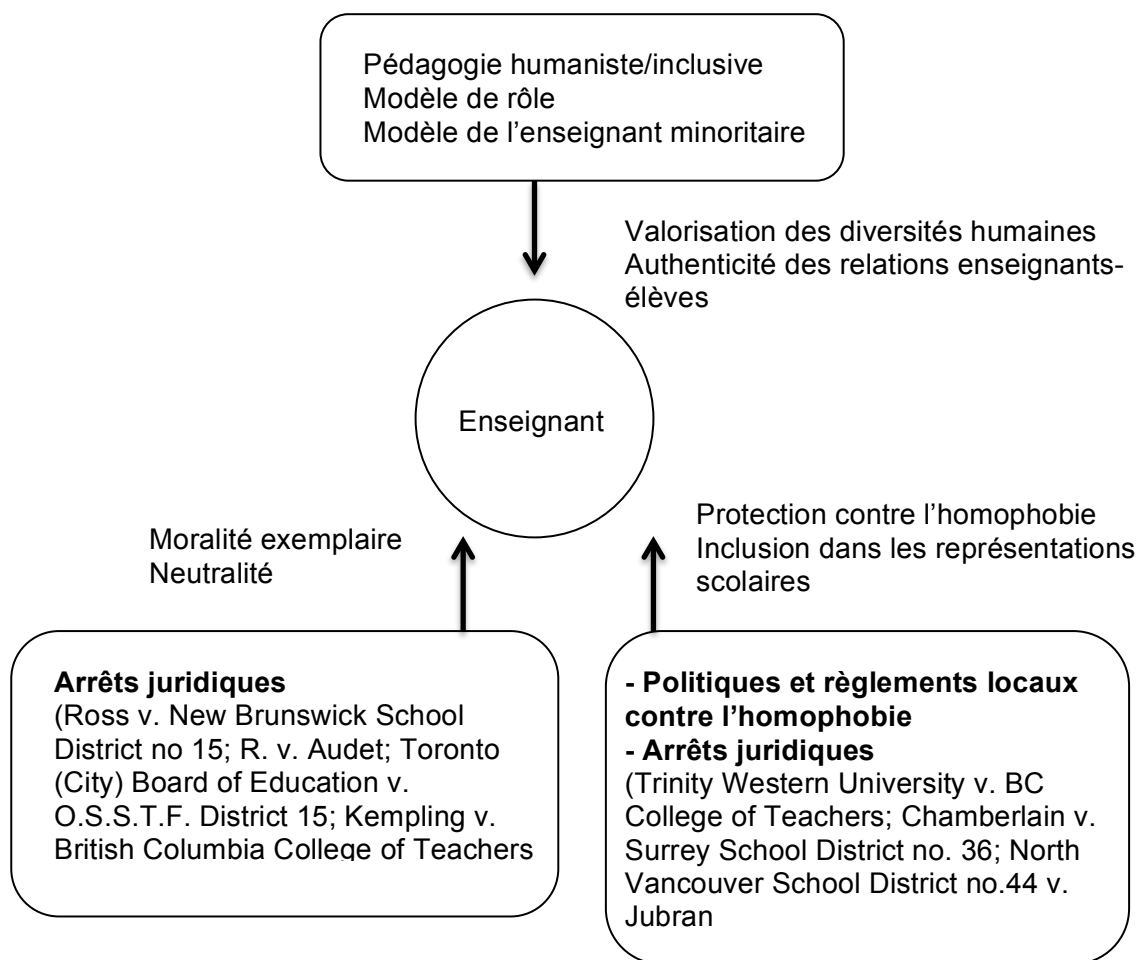
¹¹ Dans *Removing the Margins*, Dei et al. (2000) suggèrent qu'il existe trois types d'initiatives en matière d'inclusion des minorités en éducation : la *représentation visuelle* (images et affiches), la *représentation dans la connaissance* (références aux contributions et à l'histoire des groupes minoritaires dans les enseignements) et la *diversité du corps enseignant*.

¹² Voir notamment Tardif et Lessard (1999) pour une discussion des tensions et dilemmes internes au travail enseignant.

¹³ Les émeutes de Stonewall ont eu lieu en juin 1969. Elles font suite à l'une des nombreuses descentes policières au bar Stonewall Inn, à Greenwich Village (New York). Le soir du 27 juin 1969, les clients, interpellés pour cause de travestissement ou de danse entre hommes, ont refusé de se faire arrêter passivement et ont tenu tête aux policiers. En ont résulté plusieurs nuits d'émeutes. Les événements de Stonewall sont considérés comme précurseurs des mouvements de lutte pour la revendication des droits des homosexuels et des défilés ou des marches pour la fierté gaie, de par le monde.

la base de l'orientation sexuelle, faisant ainsi du Québec le premier état du monde à inclure l'orientation sexuelle comme motif prohibé de discrimination¹⁴.

Figure 1.1. Injonctions contradictoires pesant sur les pratiques enseignantes relatives à la diversité sexuelle



¹⁴ Nous avons vu plus tôt que l'article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés, entré en vigueur en 1985, énumère à son tour les types de discrimination interdits au pays. Si l'orientation sexuelle n'y est pas explicitement mentionnée, la Cour suprême du Canada légifère, dans l'arrêt *Egan c. Canada* (1995), à l'effet qu'elle constitue un motif analogue de discrimination potentielle.

En marge de ces législations prohibant la discrimination homophobe, le Québec et le Canada ont également légiféré en faveur de la reconnaissance légale des couples de même sexe et des familles homoparentales. En 2002, l'Assemblée nationale du Québec instaure un régime d'union civile, lequel est accessible aux couples de même sexe et leur offre les mêmes protections auxquelles sont éligibles les couples de sexe opposé. Les conjoints de même sexe obtiennent également le droit à l'adoption et à la filiation (PL 84, 2002). Ces gains ouvrent la porte à l'adoption de la Loi sur le mariage civil, en 2005, dont le préambule officiel suggère que : « dans l'esprit de la *Charte canadienne des droits et libertés* et des valeurs de tolérance, de respect et d'égalité, la législation devrait reconnaître aux couples de même sexe la possibilité de se marier civilement » (Loi sur le mariage civil, LC 2005, c 33, préambule). Bref, si les Canadiens non-hétérosexuels bénéficient dès lors d'une égalité juridique théorique, elle n'est pas pour autant garante d'une égalité sociale entière (Chamberland *et al.*, 2009 ; Rayside, 2008), tel qu'en témoigne la nécessité de mettre sur pied une politique québécoise de lutte contre l'homophobie (MJQ, 2009).

De 2004 à 2007, suite aux pourparlers menés par des porte-parole de la communauté LGBT¹⁵ du Québec, le ministère des Relations avec le citoyen et de l'Immigration met sur pied le Groupe de travail mixte contre l'homophobie, regroupant des représentants des milieux communautaire, académique, ministériel et syndical, et chargé de mener une consultation sur l'homophobie dans la province. Le rapport *De l'égalité juridique à l'égalité sociale*, publié en 2007, rend compte des obstacles susceptibles de freiner l'accès à des services publics, incluant le milieu scolaire, aux personnes de minorités sexuelles. Au terme de ce rapport, l'élaboration d'une politique nationale de lutte contre l'homophobie figure au premier plan des recommandations énoncées par ce groupe de travail de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2007).

En décembre 2009, lors du dépôt de sa *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*, le Gouvernement du Québec s'engage formellement à prendre action contre la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle. La politique identifie quatre orientations stratégiques : reconnaître les réalités des personnes de minorités sexuelles, favoriser le respect des droits des personnes de minorités sexuelles, favoriser le mieux-être et assurer une action concertée. Elle parraine également au dépôt, en 2011, d'un plan formel d'action détaillant les engagements

¹⁵ Dans cette thèse, l'acronyme LGBT réfère aux individus s'identifiant comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s et trans* (transgenres ou transsexuels), alors que « LGB » sera systématiquement utilisé pour référer aux individus s'identifiant comme lesbiennes, gais ou bisexuel(le)s.

concrets de différents ministères dans la lutte contre l'homophobie. Le *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016* identifie soixante mesures, parmi lesquelles celle de : « explorer avec les universités les moyens nécessaires pour intégrer la problématique de la violence à l'école, incluant l'homophobie, dans la formation initiale du personnel scolaire » (MJQ, 2011 : 5).

La *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie* et le plan d'action déposé subséquemment mettent ainsi l'emphase sur le développement de stratégies pour lutter contre l'homophobie (par exemple, en organisant des campagnes générales de sensibilisation de la population, ou encore en « [prenant] en compte la question de l'homophobie dans la mise en œuvre des plans d'action et des stratégies du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se préoccupant des questions d'équité sociale (...) » (MJQ, 2011 : 6)). Dans le choix stratégique 1, « Sensibiliser et éduquer », la *Politique* stipule également que : « des efforts de sensibilisation et d'éducation doivent être consentis de façon à susciter chez les jeunes et dans leurs milieux une plus grande ouverture à la diversité sexuelle » (2001 : 24). Aucune des soixante mesures proposées par le *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016* ne donne toutefois suite à ce besoin identifié d'éducation à la diversité sexuelle, en proposant d'inclure ces réalités dans les contenus scolaires ou d'insérer des séances systématiques de démystification de la diversité sexuelle dans les programmes scolaires. Les actions proposées pour le milieu scolaire s'orientent ainsi vers la sensibilisation à l'homophobie et la nécessité d'outiller les intervenants scolaires à y faire face, sans nécessairement s'attarder aux facteurs susceptibles de causer ou de faciliter le maintien de cette homophobie, c'est-à-dire, dans bien des cas, la méconnaissance des réalités des personnes de minorités sexuelles. En d'autres termes, tant la politique que le plan d'action québécois confirment que l'homophobie est une problématique à prendre au sérieux, mais qu'agir dans la lutte à l'homophobie peut en bonne conscience se circonscrire à la réprobation de la violence homophobe. L'adoption de cette politique s'inscrit en continuité avec une série de législations depuis la fin des années 1970, lesquelles ont contribué à faire du Québec et du Canada des endroits réputés pour leur progressisme à l'égard de la diversité sexuelle.

1.4. Homophobie et climat scolaire au Québec

Les préoccupations relatives à la diversité sexuelle en éducation ont émergé plus tardivement au Québec que dans d'autres provinces canadiennes, notamment la Colombie-Britannique, où certains cas ont investi les tribunaux dès la fin des années 1990. Les premières représentations dans les milieux scolaires ont été menées à la fin des années 1990, par la création d'une

coalition d'organismes montréalais. Le passage de cette coalition devant les membres du Conseil des commissaires de la Commission scolaire de Montréal a résulté en l'adoption, en décembre 1999, de la Politique concernant les moyens de contrer le harcèlement fondé sur le sexe ou sur l'orientation sexuelle (CSDM, 1999). L'objectif de cette politique était de se conformer aux dispositions de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne afin d'assurer à tous les élèves, ainsi qu'au personnel scolaire, un environnement exempt de harcèlement (Martin, 2003).

Parmi les premiers efforts d'intervention contre l'homophobie à l'école québécoise, on note les initiatives menées par Jeunesse Lambda, une association pour les jeunes gais, lesbiennes et bisexuel(le)s. Les membres d'un de ses comités, nommé *Comité d'intervention sociale*, se préoccupent spécifiquement de l'ampleur des préjugés sur la diversité sexuelle des adolescents et des jeunes adultes, et cherchent à intervenir directement dans les salles de classe de la métropole, par le biais de témoignages. En 1994, près de sept ans après la fondation de Jeunesse Lambda, le GRIS-Montréal (*Groupe de recherche et d'intervention sociale*) est fondé, et consacre sa mission à la démystification de l'homosexualité en milieu scolaire.

Les interventions du GRIS-Montréal, et de ses organisations sœurs¹⁶, sont basées sur les témoignages de deux intervenants bénévoles, généralement un gai et une lesbienne – bien que des intervenants bisexuels se sont joints au GRIS-Montréal dès 2009. Il s'agit de séances de démystification de la diversité sexuelle, organisées en milieu scolaire suite aux demandes d'enseignants ou d'intervenants des écoles concernées. Lors de ces séances, les élèves sont invités à poser leurs questions sur la diversité sexuelle aux intervenants, qui s'engagent à répondre au meilleur de leurs connaissances à toute question posée. L'organisme évalue l'efficacité de ses interventions par l'entremise d'un questionnaire, complété immédiatement avant et après chaque intervention, où les élèves estiment leur niveau de confort à fréquenter un gai ou une lesbienne dans différentes activités du quotidien (par exemple, pratiquer une activité sportive ou faire un travail d'équipe) ou présentant différents niveaux de proximité avec eux (par exemple, un frère ou une sœur).

Les questionnaires compilés par les GRIS constituent une importante base de données sur l'évolution à travers les années des perceptions qu'ont les jeunes Québécois de l'homosexualité

¹⁶ Le modèle d'intervention du GRIS-Montréal a été repris subséquemment par le GRIS-Québec (1996), le GRIS Chaudière-Appalaches (1998) et le GRIS-Mauricie Centre-du-Québec (2008).

- ces données remontent à 1997 pour le GRIS-Montréal¹⁷. Les rapports tirés des données colligées par le GRIS-Montréal (Émond et Bastien Charlebois, 2007) et par le GRIS-Québec (Grenier, 2005) sont les premières sources d'information sur le climat scolaire en lien à l'homosexualité dans les écoles du Québec. Ils démontrent que plusieurs préjugés entretenus par les élèves à l'égard de la diversité sexuelle peuvent être significativement ébranlés par la connaissance d'une personne ouvertement LGB, et que la diffusion d'informations à ce sujet constitue une étape primordiale pour lutter contre l'homophobie à l'école.

En 2005, sous l'initiative de la Centrale des syndicats du Québec, les représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des commissions scolaires et des principales associations de professionnels du milieu scolaire, se regroupent autour de la nécessité de prendre action contre la violence à caractère homophobe et fondent deux tables nationales de lutte contre l'homophobie¹⁸. L'objectif de ces coalitions est de coordonner les efforts menés *ad hoc* dans différents milieux, ainsi que de diffuser et de soutenir les pratiques favorisant l'inclusion scolaire des jeunes de minorités sexuelles. Elles ont également appuyé les démarches de la première recherche dressant le portrait du climat scolaire et de l'homophobie dans les écoles secondaires et dans les établissements collégiaux à l'échelle de la province (Chamberland *et al.*, 2010a), et ont parrainé à l'inclusion explicite en 2010 de la discrimination homophobe dans le *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école* (MELS, 2009b).

La mise sur pied de ces Tables nationales constitue peut-être l'incarnation la plus flagrante de la mobilisation récente des différents acteurs du milieu scolaire dans la lutte à l'homophobie.

¹⁷ Cette information a été confirmée lors d'échanges personnels avec le coordonnateur de la recherche de l'organisme.

¹⁸ La *Table nationale de lutte contre l'homophobie du réseau scolaire* regroupe l'Association des cadres scolaires du Québec, l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec, l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec, la Centrale des syndicats du Québec et ses fédérations (Fédération des syndicats de l'enseignement, Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, Fédération du personnel de soutien scolaire et Fédération du personnel de l'enseignement privé), la Confédération des syndicats nationaux et ses fédérations (Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, Fédération des employées et employés des services publics, soutien scolaire), la Fédération autonome de l'enseignement, la Fédération des comités de parents du Québec, la Fédération des commissions scolaires du Québec, la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec, le Syndicat canadien de la fonction publique, le Syndicat des employés et employées professionnels-les et de bureau, la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Quant à la *Table nationale de lutte contre l'homophobie du réseau collégial*, elle inclut l'Association pour une solidarité syndicale étudiante, la Centrale des syndicats du Québec et ses fédérations (Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, Fédération du personnel professionnel des collèges, Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur et Fédération du personnel de l'enseignement privé), la Confédération des syndicats nationaux et ses fédérations (Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec secteur cégep, Fédération des employées et employés du secteur public, secteur cégeps), la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec et le Syndicat canadien de la fonction publique, la Fédération des cégeps, la Fédération étudiante collégiale du Québec, de même que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (CSQ, 2011).

Plusieurs acteurs professionnels, associatifs et institutionnels du système scolaire ont ainsi reconnu la nécessité d'accorder les réalités de la salle de classe aux paroles formelles et d'agir contre l'homophobie, notamment depuis qu'ils ont été pris à parti par les résultats de recherches menées par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2007), par le Conseil permanent de la jeunesse (2007), par le GRIS-Montréal (Émond et Bastien Charlebois 2007), par la Commission scolaire de Montréal (Martin et Beaulieu, 2002), ainsi que par des chercheurs universitaires (Chamberland *et al.*, 2010a). Leur mobilisation se donne à voir dans la multiplication des interventions formelles (adoption de politiques, de codes de conduite ou de codes de vie interdisant l'homophobie, à l'échelle de la province, des commissions scolaires, des établissements, voire des salles de classe) et informelles (mise sur pied d'ateliers de démystification, projection de films, discussions en classe) de lutte à l'homophobie (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013). Le principal défi consiste alors à faire connaître et à arrimer ces initiatives descendantes (*top down*) et ascendantes (*bottom up*) (Chamberland, 2012), ce qui est d'autant complexifié que ces dernières tendent à se faire en huis clos et à être peu diffusées entre les milieux de pratique (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013). En savoir davantage sur les enseignants, sur leurs pratiques quotidiennes, mais également sur les défis que sont susceptibles de poser ces injonctions contradictoires permettra certainement d'y voir plus clair.

Il importe en terminant de souligner que le plaidoyer pour l'inclusion scolaire des jeunes de minorités sexuelles a donc considérablement investi le terrain unidimensionnel de la lutte contre la violence sur la base de l'orientation sexuelle, sans pour autant considérer qu'il ne s'agit là que d'une approche partielle. D'abord, les efforts de prévention de l'homophobie sont en partie stériles s'ils ne reconnaissent pas la nécessité d'agir également contre l'hétérosexisme (Bastien Charlebois, 2011a). En milieu scolaire, cela nécessiterait d'adjoindre aux interventions existantes des initiatives formelles d'information, de sensibilisation et de reconnaissance des réalités spécifiques à ces individus (Richard, 2013b ; Goldstein, Collins et Halder, 2008 ; Walton, 2004). Ensuite, il existe un certain consensus scientifique à l'effet que l'homophobie n'est que l'une des manifestations concrètes d'une violence genrée beaucoup plus large, qui prendrait davantage pour cible l'expression de genre *atypique* d'une personne que son orientation sexuelle¹⁹ (Chamberland, Richard et Bernier, 2013 ; Chamberland *et al.*, 2010a ; Pascoe, 2007 ; Bastien Charlebois, 2006). Par conséquent, l'absence de mention explicite de l'expression de

¹⁹ À titre d'exemple, les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès de 2747 élèves du secondaire démontrent que 86% des jeunes sondés rapportent avoir été témoin d'intimidation « parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine » (non-conformité de genre), alors ces observations diminuent à 79% pour l'orientation sexuelle réelle ou perçue (Chamberland *et al.*, 2010).

genre comme motif prohibé de discrimination nierait la nature genrée des échanges homophobes et ne ferait à certains égards que repousser le problème à plus tard.

1.5. Les injonctions ciblant les enseignants

Les constats évoqués plus haut invitent à questionner le rôle de l'enseignant dans les processus de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle* qui prévalent dans son milieu scolaire. Il est en effet légitime de se demander ce que valent ces discours et législations s'ils ne passent pas l'épreuve de la salle de classe. S'il existe sans contredit des prescriptions hétéronormatives à l'école, l'enseignant prend constamment position, par ses actions comme ses inactions, face à ces discours ambiants relatifs à la conformité au genre, à la complémentarité des sexes et à la supériorité de l'hétérosexualité sur l'homosexualité/la bisexualité.

Soumis aux législations nationales, provinciales et institutionnelles relatives à l'homophobie et à la violence en milieu scolaire, l'enseignant est également investi d'une moralité exemplaire du fait de son rôle *in loco parentis*²⁰, influencé par les réalités du quotidien – qu'il s'agisse de manque de temps ou des invectives homophobes dont il peut être témoin – ainsi que traversé lui-même par des perceptions du genre et de l'orientation sexuelle qui lui sont propres. Qui plus est, parce que l'enseignant est forcé d'évoluer, jour après jour, au sein d'un climat scolaire à divers degrés hostile aux dérogations normatives, il doit également négocier un équilibre précaire entre se mettre en péril (par exemple, en parlant de diversité sexuelle en classe ou encore en intervenant systématiquement contre tout propos évoquant l'homosexualité de façon péjorative) et préserver un *statu quo* dont il est le premier à bénéficier. La situation se pose avec d'autant plus d'acuité pour les enseignants qui s'identifient comme gais, lesbiennes ou bisexuels, qui naviguent déjà par défaut les eaux houleuses de la divulgation/dissimulation de leur orientation sexuelle devant leurs élèves. Bref, force est de constater que les pratiques enseignantes font l'objet d'injonctions potentiellement hautement contradictoires quant à la diversité sexuelle et de genre.

De telles tensions normatives peuvent générer plusieurs appréhensions chez les enseignants, lesquelles ont été à différents degrés documentées par la littérature scientifique en études gais et lesbiennes et en sociologie de l'éducation. En effet, au-delà des discours formels d'inclusion scolaire et de lutte contre la violence, ce sont eux qui sont confrontés à l'application de ces

²⁰ L'expression latine *in loco parentis* signifie littéralement « à la place d'un parent » et réfère à une personne (ou à une institution) qui assume, temporairement ou à long terme, les fonctions et les responsabilités d'un parent.

mesures sur le terrain. En pratique, lorsqu'ils interviennent contre l'homophobie, ils semblent ne pouvoir prendre appui qu'indirectement sur les politiques scolaires à ce sujet, qui ne distinguent pas de façon pratique les différents types d'homophobie. Il leur incombe donc, non seulement d'intervenir à proprement parler, mais également de distinguer ce qui constitue un langage acceptable, une blague de mauvais goût et une insulte. De même, en l'absence de prescription du curriculum ou des programmes scolaires à cet effet, les enseignants qui désirent informer leurs élèves quant à la diversité sexuelle doivent le faire de leur propre chef et en assumer les conséquences. C'est sans parler de l'épineuse question du *coming out* en classe d'enseignants gais, lesbiennes ou bisexuels.

Notre thèse contribue à l'avancement des connaissances d'au moins deux façons. D'abord, si plusieurs études québécoises se sont penchées sur le phénomène de l'homophobie en milieu scolaire, elles l'ont fait dans l'optique de documenter, tantôt le climat scolaire global relatif à l'homophobie (Chamberland *et al.*, 2010a; Émond et Bastien Charlebois, 2007; Grenier, 2005), tantôt les expériences scolaires des jeunes de minorités sexuelles (CPJ, 2007), tantôt encore les perceptions et attitudes propres à certains jeunes (Bastien Charlebois, 2006/2010). Les rares études ayant fait des enseignants leur point de mire explicite (Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013; Bernier, 2011; Chouinard, 2011; Meyer, 2008) ont été menées auprès de petits échantillons, ou encore auprès d'enseignants en formation. Loin d'affaiblir la pertinence de notre thèse, ces recherches ont contribué à cerner la problématique spécifique aux enseignants et à la diversité sexuelle et renforcent ainsi la validité de nos propres questions de recherche. Jusqu'ici, le portrait des pratiques enseignantes relatives à la diversité sexuelle n'a pas été fait au Québec, et l'enthousiasme avec lequel a été reçue notre proposition de recherche dans le milieu de l'éducation suggère que cela réponde à un besoin effectif.

Ensuite, la contribution de notre thèse à l'avancement des connaissances réside dans l'une de ses spécificités, soit son caractère interdisciplinaire. Nous sommes d'avis qu'un sujet comme le nôtre ne peut être abordé adéquatement que par une telle approche. L'adoption de cette perspective interdisciplinaire s'est faite autant par défaut que par conviction. Elle s'est faite par défaut, parce que les sciences de l'éducation et la sociologie de l'éducation ont tardé – et tardent encore – à investiguer l'orientation sexuelle (réelle ou perçue) comme facteur potentiel d'inégalité en éducation, et parce que les études gaies et lesbiennes, avant-gardistes dans ces préoccupations, ne constituent pas à ce jour une discipline universitaire reconnue au Québec.

Ceci dit, notre adhésion à l'interdisciplinarité s'est aussi faite par la conviction profonde en la nécessité d'aller au-delà des champs disciplinaires institutionnellement définis, des divisions qui nous paraissent stériles et encombrantes. Cette thèse propose de faire dialoguer les disciplines et, en ce sens, fait écho à cette citation de Noreau :

l'interdisciplinarité exige moins la définition d'un même objet – d'un même point de jonction, supposé unidimensionnel et pareillement compris par chaque spécialiste – que l'existence d'un espace partagé capable d'intégrer la perspective de chaque discipline. (2007: 186)

Comprenons-nous bien : il n'est question ici ni d'embrasser la totalité des sciences sociales et humaines, ni de théoriser l'interdisciplinarité outre mesure, mais bien de référer à plusieurs disciplines en accordance avec nos objectifs de recherche. Notre quête nous semble d'autant plus légitime que les disciplines spécialisées, nous l'avons évoqué en début d'introduction, ont traditionnellement ignoré les jeux de régulation et les normes sociales relatives à l'expression de genre et à l'orientation sexuelle. Ainsi, au même titre que la nature d'un objet de recherche *appelle* une certaine méthodologie susceptibles d'emprunter à différents courants ou méthodes (Pires, 1997), nous estimons que notre thèse gagne à faire coopérer plusieurs traditions disciplinaires.

1.6. Présentation des sections de la thèse

La présente thèse prend forme en neuf chapitres. Le chapitre 2 regroupe les cadres conceptuel et théorique de notre thèse. Le cadre conceptuel réfère tantôt aux théories sur les normes de genre, tantôt encore à la littérature sur la pratique enseignante. Nous y distinguons les concepts d'hétérosexisme et d'hétéronormativité, afin d'être mieux à même d'apprécier les apports spécifiques de chacun à l'exercice d'une *police des genres* en milieu scolaire. Ces concepts nous permettent d'établir les balises d'une conception de la norme où le genre, et plus spécifiquement l'expression de genre, et l'orientation sexuelle sont deux notions distinctes, mais étroitement interreliées. Le cadre conceptuel propose dans un second temps une réflexion sur la pratique enseignante. Nous y explorerons les épistémologies qui parrainent à différentes conceptions de la pratique enseignante. Il sera notamment question du degré d'agentivité et de la marge de manœuvre dont bénéficient les enseignants, des dimensions singulières et collectives de la pratique, ainsi que de la nécessité de contextualiser les pratiques étudiées. Nous en dégagerons une définition de la pratique enseignante qui évoque autant ses dimensions normées et prescrites que l'existence d'un *art d'enseigner* ou d'une *intuition*

enseignante, et qui exige de se pencher sur les pratiques effectives de ces professionnels en salle de classe.

Le cadre théorique emprunte à trois traditions disciplinaires. D'abord, les théories en études de genre (*gender studies*), en études féministes et en études gaies et lesbiennes nous permettront de concevoir que l'intériorisation des normes de genre par un individu résulte d'un mécanisme double de socialisation et d'intériorisation des attentes sociales relatives au genre et à l'expression de genre, ainsi qu'à l'hétérosexualité. Les travaux de Rich, de Rubin et de Wittig seront mobilisés et mis en dialogue avec les théories classiques de la reproduction en éducation (Bourdieu et Passeron), qui suggèrent que l'école joue un rôle potentiellement majeur dans la production et la reproduction des inégalités sociales. L'évocation de la philosophie du pouvoir disciplinaire chez Foucault nous permettra de concevoir que la mise en normes qui prend forme à l'école s'exerce de façon diffuse et imprègne différentes dimensions de l'expérience scolaire, allant des contenus scolaires aux relations sociales qui y prennent forme. Nous concluons ce chapitre sur la suggestion que l'école participe activement à la *mise en genre* et à la *mise en orientation sexuelle* des individus qui y cheminent (principalement, des élèves) d'au moins trois manières : par le curriculum scolaire, par les échanges entre élèves et dans les interactions entre élèves et enseignants. Ces trois dimensions seront conséquemment explorées dans le chapitre sur l'état des connaissances.

Le chapitre 3 consacré à l'état des connaissances propose de revoir la littérature relative à la création et au maintien de normes de genre et d'orientation sexuelle en milieu scolaire. Tel que suggéré par le cadre théorique, cette exploration de la littérature se fera en trois temps. D'abord, nous explorerons la manière dont les rapports entre pairs, qu'ils soient ludiques ou discriminatoires en nature, peuvent contribuer à reconduire certains types de comportements ou certaines attitudes qui seraient jugés socialement préférables. Les jeux genrés, les expressions à caractère homophobe et les violences de genre²¹ seront notamment discutés. Ensuite, nous centrerons nos réflexions sur les interactions entre élèves et enseignants, et particulièrement sur les interventions de ces derniers lors de violences genrées et sur leurs pratiques susceptibles de reconduire des attentes genrées. Finalement, nous passerons en revue la littérature sur le curriculum scolaire et son rôle dans la légitimation et la valorisation de certains types de savoirs

²¹ La *violence de genre* ou *violence genrée* réfère autant aux épisodes de violence et de discrimination basés sur le sexe que sur l'orientation sexuelle. Cela inclut la violence à caractère sexiste et/ou transphobe (par exemple, ciblant une fille en raison du fait qu'elle est une fille, ou ciblant un garçon parce qu'il présente une ou plusieurs caractéristiques associées au féminin), ainsi qu'homophobe (par exemple, prenant pour objet un élève en raison de son orientation sexuelle réelle ou présumée).

au détriment d'autres. Ce chapitre nous permettra de dégager la contribution potentielle de l'enseignant aux processus de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle* explicités en cadre théorique.

Dans le chapitre méthodologique, nous expliquons les raisons motivant notre choix de procéder à une collecte de données en deux temps. D'abord, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès d'enseignants, dans un objectif exploratoire et afin de nous familiariser avec les différentes postures et pratiques professionnelles adoptées par les enseignants à l'égard de la diversité sexuelle. Les données ainsi récoltées ont ensuite été mises à l'épreuve auprès d'un échantillon plus large d'enseignants, par l'entremise d'un questionnaire d'enquête en ligne. Le chapitre méthodologique détaille ainsi la procédure d'échantillonnage et de sélection du corpus empirique, les techniques de recrutement, les partenariats contractés, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse de données. Nous évoquons également les principales difficultés liées à la collecte de données – notamment la possibilité que les participants procèdent à un travail de reconstruction de leurs pratiques *a posteriori* – ainsi que les mesures mises en place pour maximiser la retombée des résultats obtenus.

Trois articles scientifiques constituent les chapitres 5, 6 et 7 de notre thèse. Le premier article, « La délicatesse nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle : récits de pratiques d'enseignants du secondaire », explore les interventions mises en place par les enseignants lors d'épisodes à caractère homophobe. Nous y plaidons pour une « sensibilité à l'hétérosexisme » chez les enseignants, laquelle prendrait en considération d'autres types de violence symbolique, comme la présomption d'hétérosexualité ou la pression à la divulgation d'une orientation sexuelle minoritaire. Le second article, intitulé « Gestion de la visibilité identitaire et impacts sur les pratiques pédagogiques chez les enseignant(e)s hétérosexuel(le)s et enseignant(e)s lesbiennes, gais et bisexuel(le)s », vise à documenter et à comprendre les expériences professionnelles spécifiques aux enseignants LGB, concernant leurs choix en matière de visibilité identitaire, mais également les pratiques d'intervention et d'enseignement liées à la diversité sexuelle qu'ils rapportent être en mesure d'adopter. Nous pouvons y constater que les enseignants paraissent négocier les références à leur vie privée dans les paramètres de leur statut (majoritaire pour les enseignants hétérosexuels; minoritaire pour les enseignants LGB). Le troisième article, "The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity", cherche à rendre compte de la manière dont les enseignants, qu'ils soient LGB ou hétérosexuels, décrivaient leurs pratiques d'enseignement et d'intervention à l'égard de la

diversité sexuelle. Trois variables étroitement associées aux enseignants qui rapportent avoir des pratiques enseignantes inclusives de la diversité sexuelle sont identifiées : l'orientation sexuelle de l'enseignant (formation expérientielle), la connaissance de proximité d'une personne LGBT (formation de contact) et la formation intentionnelle et institutionnalisée (formation professionnelle).

Le chapitre 8 est consacré à la discussion générale des résultats de notre thèse. Il en propose la synthèse et permet de dégager des éléments de réflexion par rapport à la manière dont les enseignants s'inscrivent dans les processus de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle* à l'école. Les théories qui ont soutenu notre recherche sont questionnées à la lumière de certains de nos résultats. Les réflexions proposées en discussion mènent notamment à l'émission de recommandations, mais également de pistes de recherches futures.

L'objectif de cette thèse est donc de comprendre les pratiques d'intervention et d'enseignement que rapportent avoir les enseignants de l'école secondaire québécoise, toutes orientations sexuelles confondues, par rapport à la diversité sexuelle. Nous l'avons vu en introduction et le verrons dans les prochains chapitres, ce ne sont pas les écrits et les discours qui manquent pour fournir aux enseignants des recommandations, des outils, des prescriptions ou des points d'appui au regard de ce que devraient être ou devraient devenir leurs pratiques à l'égard de la diversité sexuelle. Il ne nous appartient pas de questionner la légitimité de ces discours, mais bien de nous impartir le droit de circonscrire notre intérêt aux pratiques effectives des enseignants, du moins telles que rapportées par ces derniers. En donnant la parole aux enseignants, nous espérons contribuer à la réflexion en mettant en lumière à la fois les facteurs et circonstances identifiés comme facilitants et ceux qui rendent encore plus ardue pour l'enseignant la gestion de ces injonctions contradictoires.

Chapitre 2. Cadres conceptuel et théorique

Le présent chapitre comprend les cadres conceptuel et théorique de notre thèse. Dans le cadre conceptuel, nous définirons les concepts d'usage, soit l'hétérosexisme, l'hétéronormativité et la pratique enseignante. Notre cadre théorique fera ensuite état des principaux champs théoriques investis dans notre appréhension du rôle de différentes pratiques enseignantes dans la reconduction ou dans la réduction d'un ordre scolaire hétéronormatif. Procédant d'une approche résolument interdisciplinaire, ces chapitres empruntent à une diversité de disciplines, incluant les études de genre, les études gaies et lesbiennes, la didactique et la sociologie de l'éducation.

2.1. Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel ne peut faire l'économie des théories sur les normes de genre, telles que développées et réfléchies par les études féministes, les études de genre et les études gaies et lesbiennes. Leurs littératures respectives nous permettront de concevoir les mécanismes contribuant à hiérarchiser les orientations sexuelles, c'est-à-dire à ériger l'hétérosexualité en norme, en référent constant et absolu (*hétéronormativité*), et à inférioriser les autres orientations sexuelles (*hétérosexisme*). Ces réflexions nous amèneront à concevoir le genre et l'orientation sexuelle comme deux réalités distinctes, mais étroitement interreliées.

Nous sommes également redevables à la littérature sur la pratique enseignante, telle qu'elle a été développée par des pédagogues, didacticiens et sociologues de l'éducation. Les travaux sur la pratique enseignante nous permettront notamment de questionner les facteurs contraignants et facilitateurs auxquels les enseignants doivent faire face dans l'exercice de leurs fonctions, ainsi que la marge de manœuvre dont ils bénéficient ou pas. Nous terminerons sur notre propre définition de la pratique enseignante.

2.1.1. Hétérosexisme et hétéronormativité

Toute étude portant sur la représentation ou la gestion de la diversité sexuelle¹ à l'école ne peut faire l'économie d'une réflexion plus large considérant les normes de genre (soit celles relatives à la masculinité et à la féminité) et leur régulation dans l'environnement scolaire. C'est pourquoi nos cadres théorique et conceptuel reprennent plusieurs éléments d'une approche structurelle de la *mise en genre* et de la *mise en orientation sexuelle* telles qu'opérées par l'école.

¹ Par souci de clarté, nous ferons parfois usage de l'expression « diversité sexuelle ». Nous entendons par là la diversité relative aux expressions de genre et aux orientations sexuelles.

Les concepts d'hétérosexisme et d'hétéronormativité nous outillent à penser les liens entre les mécanismes générateurs de normes d'orientation sexuelle et d'expression de genre, de même qu'à problématiser les processus qui en parrainent, tantôt la discrimination, tantôt la validation. Le concept d'hétérosexisme mise sur les aspects structurels, culturels et idéologiques d'un système qui croit en la supériorité de l'hétérosexualité, et qui conséquemment dénie, dénigre et stigmatise toutes les formes non hétérosexuelles de comportement, d'identité, de relation ou de communauté (Herek, 1998). La hiérarchisation des sexualités appuie donc sa légitimité et sa naturalité sur une conception binaire des sexes, et sur le rationalisme de l'existence d'une nécessaire complémentarité entre hommes et femmes (Bastien Charlebois, 2011). Borrillo le décrit en ces termes :

la croyance en la hiérarchie des sexualités, plaçant l'hétérosexualité au rang supérieur. Toutes les autres formes de sexualité apparaissent, dans le meilleur des cas, comme incomplètes, accidentelles et perverses, dans le pire, pathologiques, criminelles, immorales et destructrices de la civilisation. (...) l'hétérosexisme n'a nullement besoin de l'hostilité irrationnelle ou de la haine envers les « pédés », il lui suffit de justifier intellectuellement cette différence qui place l'homosexualité dans un rang inférieur (2000 : 84-85).

L'hétérosexisme peut prendre plusieurs visages. L'absence de représentations évoquant la diversité des orientations sexuelles et des identités de genre, ainsi que les représentations stéréotypées de ces réalités, qu'elles soient dans les manuels scolaires, à la télévision ou ailleurs, en constituent deux dimensions courantes. La présomption d'hétérosexualité, soit le fait de prendre pour acquise l'hétérosexualité de son interlocuteur (que ce soit lors de conversations quotidiennes ou dans les rapports avec des institutions), en est peut-être toutefois l'exemple le plus évocateur. En « [articulant] la promotion exclusive de l'hétérosexualité à l'exclusion quasi promue de l'homosexualité » (Tin, 2003: 208), il institue un principe de vision du monde social, lequel permet d'étendre sa portée à ses expressions personnelles, institutionnelles, matérielles et idéologiques. Les manifestations de discrédit, de discrimination ou de violence ciblant les personnes de minorités sexuelles sont dès lors à comprendre comme résultant de structures et de rapports sociaux dérogeant à ces principes organisateurs du monde social.

Né sous l'impulsion du poststructuralisme féministe et des théories queer (Warner, 1991), le concept d'hétéronormativité renvoie aux modalités de promotion de l'hétérosexualité comme modèle normatif de référence en matière de sexualité et de modes de vie. Selon le

poststructuralisme, « le langage, la subjectivité, les institutions et les processus sociaux [permettent] de comprendre les relations de pouvoir existantes » (Weedon, 1987 : 40-41). Les tenants de cette approche considèrent que le langage est l'un des principaux outils par lesquels les personnes viennent à se constituer socialement. Ces dernières sont tout particulièrement sollicitées par les discours normatifs dominants, qui participent à la production et à la reproduction des relations de pouvoir.

Alimentée par les théories discursives lacaniennes et la matrice sexe-genre-désir de Butler (2005), l'hétéronormativité tire donc son origine de la nécessaire construction binaire du discours, selon laquelle les identités humaines doivent nécessairement se limiter aux binômes homme/femme, masculin/féminin, hétérosexuel/homosexuel. Le modèle hétéronormatif présuppose de l'existence d'une conception rigide des rapports entre sexe, genre et désir. Par exemple, comme l'illustre la figure suivante, on s'attend à ce que les personnes nées de sexe biologique féminin adoptent une expression de genre et des rôles sociaux traditionnellement accolés au féminin, et développent un désir amoureux ou sexuel hétérosexuel, orienté vers les hommes. On associe dans ce contexte la normalité (ou la « naturalité ») à une correspondance étroite entre ces dimensions, et les expressions du genre et de la sexualité qui s'en écartent sont tantôt ignorées², tantôt considérées comme anormales et conséquemment stigmatisées – à différents degrés.

Figure 2.1. Conception hétéronormative des rapports entre sexe, genre, désir et conjugalité/parentalité



² C'est particulièrement le cas pour les personnes intersexuées, travesties, transgenres, transsexuelles ou encore s'identifiant comme « queer ».

L'intérêt du concept d'hétéronormativité réside dans sa suggestion que les attitudes et les comportements hostiles à l'homosexualité ne prennent pas tant forme sur la base d'une peur de l'homosexualité (comme le suggèrent plusieurs détracteurs du concept d'homophobie³), mais plutôt sur celle d'un constat de bris de l'ordre social hétéronormatif. Selon ces *hétéronormes*, le développement identitaire et social « normal » d'une personne doit s'élaborer de manière binomiale, complémentaire, par le biais de phases attendues, successives et irréversibles (mariage, grossesse, etc.) (Bourdieu, 1998 ; Eribon, 1999). En d'autres termes, la notion peut être comprise comme la manière dont les gestes, les discours et les interactions du quotidien concourent à construire des normes de cisgenrisme⁴ et d'hétérosexualité. En ce qu'elle pose comme central et naturel le rapport à la norme hétérosexuelle, l'hétéronormativité est à la fois omniprésente et « en grande partie invisible et insaisissable à la plupart des gens » (Walton, 2006 : 19).

Les concepts d'hétéronormativité et d'hétérosexisme sont complémentaires, puisqu'ils incarnent les deux faces d'une même réalité. Là où l'hétéronormativité réfère au processus d'imposition et de réitération constante de l'hétérosexualité comme norme sociale et culturelle, l'hétérosexisme assure la mise en marge des individus dont la sexualité ou l'expression de genre s'écartent de cette norme. Dans le contexte scolaire qui nous préoccupe, ce choix conceptuel nous permet d'appréhender le rapport entre individus présentant différentes orientations sexuelles (réelles ou présumées) ou expressions de genre, non comme l'unique fait d'interactions dyadiques ou de petits groupes, mais bien comme le résultat d'un système idéologique en soi, ce qui le positionne dans un registre plus collectif et sociologique que la notion d'homophobie⁵.

Également, ce cadre conceptuel nous permet de dépasser la seule considération homosexuelle. En effet, l'hétéronormativité et l'hétérosexisme prennent leurs assises sur des prémisses idéologiques de complétion de l'homme et de la femme et se déploient sur « une double

³ Les limites du concept d'homophobie ont été amplement documentées (voir Adams, 1998). Le terme appelle à une interprétation erronée (« peur du semblable », issu de *homo-* pour « semblable » et *-phobia* pour « peur ») et sous-entend une crainte malade (phobique) des personnes homosexuelles et de l'homosexualité. Selon Adams, le concept d'homophobie endosse une analyse pratiquement pathologique : “it locates the problem as one of fear, attitude, or prejudice, and points towards a person's mental state as the core issue” (Adams, 1998: 388).

⁴ Le préfixe *cis* peut être accolé aux termes de sexe ou de genre « pour désigner les personnes qui décident de ne pas faire de transition de sexe ou de genre » (Baril, 2009 : 283-284). Nous interprétons ici cisgenrisme au sens où l'entend Enke (2012), comme référence aux personnes ne transgressant pas certaines conventions de genre.

⁵ Malgré les nombreuses critiques à l'effet que le concept d'homophobie limiterait l'appréhension de l'homonégativité à ses manifestations interindividuelles, voire directes, il convient de préciser que certains auteurs en préconisent un usage à portée plus sociologique. C'est notamment le cas de Welzer-Lang (2011), qui voit dans le concept une référence aux structures et aux manifestations d'hostilité visant à décourager l'adoption de comportements opposés aux rôles de genre socialement établis.

injonction à la conjugalité et à la parentalité » (Tin, 2003 : 209). En ce qu'elles constituent une véritable police des genres, ces prémisses permettent de justifier idéologiquement la discrimination des gais et lesbiennes, certes, mais également celle de toutes les personnes qui ne ratifient pas le « contrat social hétérosexuel » (Wittig, 2001 : 78).

2.1.2. Regards sur la pratique enseignante

Les travaux de didactique et de sociologie de l'éducation analysant les pratiques enseignantes peuvent être appréhendés dans leur globalité en termes d'orientation sur des questions clés. De quel poids pèsent différentes contraintes sur l'exercice de la profession enseignante? Quelle marge de manœuvre possèdent les enseignants dans leur travail quotidien? Comment rendre compte des régularités et des variabilités dans les pratiques d'enseignants? Selon Robert et Rogalski (2002), les recherches sur les pratiques enseignantes s'inscrivent dans trois types d'épistémologies, selon les processus qu'elles cherchent à mettre en lumière.

D'une part, on cherche à comprendre les contraintes exercées par différents facteurs sur les enseignants, et ayant un impact sur ce qu'ils peuvent (ou ne peuvent pas) faire ou dire en salle de classe. Ces facteurs contraignants peuvent être de nature institutionnelle (par exemple, la nécessité d'arrimer leurs enseignements aux contenus prescrits par les programmes scolaires, la disponibilité de différents matériels et ressources, le type d'évaluation recommandé), sociale (par exemple, les normes sociales, les attentes entretenues par les élèves ou les parents d'élèves quant à l'enseignant) ou spécifique (c'est-à-dire en lien avec les personnalités propres aux enseignants et à leurs élèves, ou encore au contexte d'une situation d'enseignement donnée). Les exemples de ce type de travaux sont à foison. Les réflexions de Schön (1987) sur les habitudes liées à une profession, les études sur les obstacles à la professionnalisation du métier d'enseignant (Donahoe, 1993) ou encore sur le degré d'adhésion des enseignants aux finalités visées par le système éducatif (Durand, 1996; Carpentier-Roy & Pharand, 1992), pour ne nommer que ceux-ci, s'inscrivent tous à différents degrés dans cette discussion des aspects codifiés et formalisés de la profession enseignante.

La seconde de ces tendances questionne la marge de manœuvre dans leur action dont peuvent bénéficier les enseignants, ou que certains enseignants réussissent à se négocier. Plusieurs de ces études relèvent de la microsociologie, et vont tantôt interroger le rôle de l'intuition (Van Manen, 1990), tantôt celui de l'affectivité (Abraham, 1984) dans la modélisation de la profession enseignante. Sont documentés ici les aspects indéfinis et fluides de l'enseignement, qui ne font

pas l'objet de prescriptions et qui sont susceptibles de différer grandement d'un praticien à l'autre. Des recherches sur la part d'improvisation dans l'activité enseignante (Perrenoud, 1996), sur l'influence des caractéristiques personnelles de l'enseignant et de son vécu sur la manière dont il conçoit son rôle (Carter & Doyle, 1996) ou sur la marge de manœuvre dont il bénéficie dans l'interprétation ou l'implantation d'un nouveau curriculum scolaire (Lenoir, 2006) sont autant d'incarnations de cette seconde épistémè.

Une troisième orientation estime quant à elle que le mariage des tendances précédentes permet l'élaboration d'un regard plus complet, non seulement sur la nature de la pratique enseignante, mais également sur les conditions l'affectant. Il est bien ici question d'étudier les marges de manœuvre avec lesquelles travaillent les enseignants, mais surtout de contextualiser ce regard en le mettant en constant dialogue avec les limites et les contraintes imposées, mais également les affranchissements permis. Les travaux de Robert et Rogalski (2002) s'inscrivent notamment dans cette tendance qui conçoit les enseignants comme des professionnels, voire des artistes, dans l'exercice de leur métier, et permet de dégager la variabilité et les régularités des diverses pratiques enseignantes. Nous sommes d'avis qu'il s'agit là d'une approche particulièrement porteuse, dans la mesure où elle reconnaît l'expertise des professionnels de l'enseignement, tout en admettant qu'une certaine dimension de leur pratique échappe à leur compréhension immédiate – comme cela nous semble être le cas pour les professionnels de tout acabit.

2.1.3. La pratique enseignante : définir pour mieux comprendre

Nombre de travaux sur l'analyse et l'évaluation des pratiques effectives des enseignants et des dispositifs d'apprentissage accordent une grande importance aux limites méthodologiques inhérentes à l'évaluation de ces pratiques (Larose, Grenon, Bédard & Bourque, 2009), dissertent sur les nécessités d'en faire la minutieuse contextualisation interne et externe (Bru, 2002) ou de considérer les diverses composantes de l'activité enseignante (Robert & Rogalski, 2002). Pour pertinentes qu'elles soient, ces préoccupations relèguent au second plan l'exercice de définition de la « pratique enseignante », si bien qu'il ne semble pas en exister de définition univoque, mais plutôt une diversité de définitions empruntant à des champs théoriques distincts, et poursuivant des visées singulières.

Dans le compte-rendu d'un séminaire donné à l'Université Paris X Nanterre en 2002, Marguerite Altet entreprend le périlleux exercice de répertorier les postures épistémologiques informant les différentes conceptions des pratiques enseignantes. Trois points se dégagent de ce panorama

de la recherche. D'abord, si les pratiques enseignantes désignent d'emblée et de façon évidente ce que font les enseignants dans la salle de classe, elles ne s'y limitent en aucun cas. La sphère d'action des enseignants dépasse de beaucoup le carcan immédiat de la classe, pour investir des domaines en amont et en aval de l'animation d'un cours : préparation du contenu du cours et des dispositifs d'enseignement, gestion de classe, évaluation, collaboration avec d'autres membres du corps enseignant ou du personnel scolaire, etc.

Ensuite, la majorité des définitions retiennent le paradoxe d'une pratique enseignante référant à la fois à sa singularité, c'est-à-dire aux compétences et aux manières de faire qui sont propres à un enseignant, et à son caractère collectif, référant aux dimensions partagées de ces pratiques, que ce soit entre membres d'une communauté de pratique ou d'une tradition pédagogique, ou encore entre acteurs d'un même contexte social. Selon Beillerot (1998) : « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués » (non paginé).

Finalement, les travaux sur la pratique enseignante reconnaissent d'une même voix le caractère multidimensionnel de cette dernière, bien qu'ils n'évoquent pas toujours les mêmes dimensions. La recension d'Altet fait état d'au moins six dimensions :

- instrumentale (référant aux finalités poursuivies par la pratique),
- technique (en lien avec les compétences et le savoir-faire lié à la tâche),
- relationnelle (évoquant les interactions inhérentes au métier),
- affective (sur les dynamiques en jeu relatives aux émotions et à la personnalité),
- contextualisée (à propos des facteurs structuraux et organisationnels),
- temporelle (référant aux processus évolutifs en scène).

Nous retiendrons pour notre part les cinq composantes de la pratique enseignante proposées par Robert et Rogalski (2002), et développées dans le cadre de leurs travaux en didactique des mathématiques : institutionnelle, sociale, personnelle, médiative et cognitive. La **composante institutionnelle** évoque les contraintes liées à la profession (par exemple les programmes et le curriculum scolaires, les horaires et les périodes de temps allouées aux différents sujets, ou encore les ressources disponibles). Ainsi, pour citer un exemple simple en lien avec le cas qui nous occupe, le retrait des cours d'éducation à la sexualité du programme de formation de l'école secondaire québécoise n'est certainement pas étranger au fait que les informations sur la

diversité sexuelle soient évacuées de la majorité des enseignements formels qui y prennent place.

La **composante sociale** réfère à la grégarité de l'activité d'enseignement. L'enseignant doit interagir au quotidien avec ses élèves, avec ses collègues, avec des administrateurs et membres du personnel scolaire, et avec des parents d'élèves. À ce titre, il est appelé à gérer les attentes et les exigences d'autrui à son égard (et vice versa), ce qui peut être compliqué par la diversité des appartenances sociales de chacun. D'emblée, il semble que cette composante puisse se jouer de différentes manières auprès des enseignants, en lien avec la diversité sexuelle. En effet, nombre des appréhensions des enseignants à aborder des sujets relatifs à la diversité des orientations sexuelles et des expressions de genre, telles que les documentent des études antérieures dont nous ferons mention en revue de littérature, semblent mobilisées par cette composante sociale. Ainsi, questionnés quant aux raisons pour lesquelles ils n'évoquent pas la diversité sexuelle en classe, ou hésitent à le faire, les enseignants rapportent être freinés dans leurs élans par l'anticipation des réactions négatives, provenant tantôt de parents d'élèves, tantôt d'élèves voyant ces séances d'un mauvais œil, voire d'élèves eux-mêmes homosexuels ou bisexuels, mais mécontents du traitement réservé par leur enseignant à ce sujet. Par ailleurs, les enseignants sont également nombreux à souligner la primordialité du soutien que peuvent leur apporter des collègues et des membres de l'administration lorsqu'ils prennent de telles initiatives, convaincus de la nécessité que tous les membres du personnel scolaire parlent d'une même voix. Bref, il semble qu'à bien des égards, les pratiques enseignantes à l'égard de la diversité sexuelle sont influencées par la lecture que font les enseignants des diverses attentes véhiculées à leur égard.

La troisième composante de la pratique enseignante, telle que le soulignent Robert et Rogalski, est d'ordre **personnel** et correspond aux représentations sociales que l'enseignant entretient à l'égard de la tâche à accomplir. Par exemple, la manière dont plusieurs enseignants de français, par ailleurs soumis à des contraintes institutionnelles et sociales similaires, peuvent se représenter distinctement la littérature française est susceptible d'informer différemment leurs pratiques respectives. Dans le cas qui nous intéresse, la composante personnelle nous permet de saisir les représentations que se font les enseignants de la diversité sexuelle *per se*, de la légitimité de ce sujet en tant qu'apprentissage, mais également, plus globalement, de ce qui devrait ou ne devrait pas être enseigné à l'école secondaire.

La **composante médiative** relève de l'organisation interpersonnelle du travail d'enseignement, c'est-à-dire aux modes d'interaction entre enseignant et élèves, ou uniquement entre élèves, qui sont prévus par l'enseignant avant la séance et conséquemment sollicités par ce dernier en classe. Les dimensions à considérer concernent à la fois le niveau de participation des élèves ou le type de rétroactions sollicitées, le type d'interaction le mieux adapté à différents contextes d'apprentissage (travail individuel, séances en petit groupe, présentations magistrales, etc.). Ces choix sont pondérés par les enseignants en fonction du temps alloué à un apprentissage donné, des dispositifs pédagogiques mis en place, ou encore de la composition de chacune de ses classes. Quant à la **composante cognitive**, elle réfère aux dispositifs pédagogiques sélectionnés par l'enseignant pour une séance donnée, afin de viser la meilleure adéquation possible entre les objectifs d'apprentissage de cette séance et les moyens pédagogiques mis de l'avant pour les atteindre. Ces moyens pédagogiques peuvent inclure des composantes médiatives (par exemple, le choix d'une présentation magistrale suivie d'une période de questions), mais ne s'y limitent pas, puisque l'enseignant peut également mobiliser une variété de ressources de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (par ex., guides pédagogiques, formations thématiques, coffrets d'intervention, manuels scolaires).

Parce qu'ils marient la didactique et l'ergonomie cognitive, les travaux de Robert et Rogalski voient une plus-value dans la distinction des composantes médiative et cognitive de la pratique enseignante. La nécessité d'une telle différenciation est toutefois moins évidente pour notre approche de la pratique enseignante en lien avec la diversité sexuelle. En effet, si la littérature suggère que la nature des pratiques des enseignants et des savoirs transmis à propos de la diversité sexuelle est effectivement influencée par les choix organisationnels, interpersonnels et pédagogiques faits par ces derniers, il nous apparaît vain de distinguer les caractères médiatifs ou cognitifs menant un enseignant A hypothétique à opter pour une présentation magistrale de type informative sur la diversité sexuelle et un enseignant B, pour un « débat » entre élèves sur la moralité ou la naturalité du mode de vie homosexuel. Les deux pratiques nous intéressent de par leur nature, et parce qu'elles sont sous-tendues par deux conceptions distinctes (du rôle de l'enseignant dans le traitement de sujets socialement et moralement inscrits, par exemple).

Pour toutes ces raisons, nous nous en remettrons uniquement à une quatrième composante qui regroupera indistinctement les dimensions médiative et cognitive de la catégorisation de Robert et Rogalski. Au-delà des choix pédagogiques relatifs à la manière dont l'enseignant décide d'aborder le sujet (lorsque tel est le cas), cette composante cognitivo-médiative référerait

également à l'existence, à la disponibilité et à l'usage de ressources variées par ce même enseignant. En effet, particulièrement depuis le début des années 2000, la plupart des associations d'enseignants, fédérales (Wells & FCEE, 2006 ; FCEE, 2005) ou provinciales (GLEBC, 2004 ; FNEEQ, 2003 ; ATA, 2002 ; CSQ, 2002), ou d'organismes oeuvrant en milieu scolaire (Joyal & GRIS-Québec, 2007 ; Demczuk & GRIS-Montréal, 2003 ; Lord & CJMLH, 2005), ont publié au moins une ressource sur la diversité sexuelle, qu'il s'agisse d'un guide d'intervention en lien avec l'homophobie ou d'un guide pédagogique portant sur la sensibilisation sur les réalités des personnes de minorités sexuelles. Le recours des enseignants québécois à ces ressources complémentaires n'a jusqu'ici pas encore été documenté.

2.1.4. Réflexions conceptuelles et leçons tirées sur la pratique enseignante

le changement éducatif dépend de ce que les enseignants font et pensent - c'est aussi simple et aussi complexe que cela (Fullan et Stiegelbauer, 1991 : 117)

De ce tour d'horizon, nous retiendrons une définition fort simple, parce qu'épurée, de la pratique enseignante. Il s'agit de celle de Masselot et Robert, déclinée ainsi : « tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classes » (2007 : 70). Nous sommes d'avis que lorsqu'on étudie le travail des enseignants, c'est-à-dire l'ensemble des actions, des paroles et des gestes posés par ces derniers, on pose nécessairement un regard sur leurs pratiques.

Nous tirons deux autres constats de la littérature consultée. L'impératif de la contextualisation des pratiques enseignantes étudiées et la primauté de leur dimension effective se dégagent clairement des écrits consultés et font directement écho à nos préoccupations. Ainsi, nous croyons que le travail quotidien de l'enseignant est susceptible d'être affecté par la moindre circonstance sociale, et qu'à ce titre, il importe de remettre dans leur contexte d'émergence les pratiques enseignantes étudiées. Cela signifie porter attention aux facteurs structuraux (par exemple, le programme à enseigner, les règlements scolaires, le niveau d'apprentissage des élèves de la classe), mais également interpersonnels (par exemple, la qualité et la proximité des relations entre l'enseignant et ses élèves, leurs parents, ses collègues enseignants), moraux et émotifs (par exemple, les valeurs et croyances personnelles de l'enseignant), pour ne nommer que ceux-ci. De telles considérations ont guidé à la fois nos choix méthodologiques et l'analyse de nos résultats.

En continuité avec les travaux de Tardif et Lessard (1999), nous considérons que le travail des enseignants constitue une réalité *composite*, laquelle oscille entre des dimensions formelles et informelles - Tardif et Lessard parlent de « travail codifié » et de « travail flou ». Le pôle formel de ce travail, ou « travail codifié », réfère aux tâches formalisées et structurées de l'enseignant, telles que prescrites ou demandées par les programmes de formation, les politiques scolaires, les règles syndicales ou le sens commun. Limiter l'étude des pratiques enseignantes à ces seules contraintes, c'est faire fi de la singularité de chacune des situations d'enseignement, des facteurs circonstanciels les affectant, mais surtout, et peut-être principalement, de la dimension insaisissable de l'acte d'enseignement. À l'opposé, le pôle informel de la pratique enseignante, ou « travail flou », évoque la spontanéité de la pratique enseignante et son adaptation constante, que ce soit aux caractéristiques, bagages et identités des élèves dont ils ont la charge, aux modifications de leurs tâches, ou encore en réponse à des circonstances pédagogiques imprévisibles ou à des situations d'actualité. Bien entendu, si nous sommes convaincus que cet « art d'enseigner » (Gage, 1978) existe, y circonscrire notre regard revient à nier l'importance des facteurs de contextualisation dont nous parlions plus tôt. Selon les sociologues de l'éducation Maurice Tardif et Claude Lessard :

(...) les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telle que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences et valeurs, etc. (Tardif et Lessard, 1999 : 252)

En conclusion, l'analyse systématique des pratiques de l'enseignant, c'est-à-dire de « ce [qu'il] pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas », pour reprendre la définition retenue, suggère l'importance de considérer ce qui constitue ses pratiques effectives en salle de classe, plutôt que les seules dimensions de son « travail codifié » ou « flou ». Nous sommes convaincus que l'efficacité de notre entreprise d'avancée des connaissances des pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle dépend certes de notre capacité à considérer chacune de ces dimensions *per se*, mais aussi, et peut-être principalement, de l'habileté avec laquelle nous pourrions marier les regards complémentaires proposés par ces dimensions.

2.2. Cadre théorique

Le cadre théorique qui informe notre travail s'inscrit au carrefour de trois traditions. D'abord, les études de genre (*gender studies*), les études féministes ainsi que les études gaies et lesbiennes nous permettront d'appréhender la construction sociale du genre comme résultante d'un double processus de socialisation et d'intériorisation des normes relatives au féminin, au masculin, et à l'hétérosexualité. Les travaux de Rich, de Rubin et de Wittig seront mis à contribution pour leurs réflexions sur l'hétérosexualité comme institution ou comme contrainte normative. Cette première section terminera sur une évocation de la construction des normes de genre à l'école.

Ensuite, les théories de la reproduction en éducation de Bourdieu et Passeron nous permettront d'évoquer le rôle de l'école dans la production, mais également dans la reproduction, des inégalités sociales. Nous discuterons notamment du rôle du curriculum scolaire, ainsi que des échanges entre élèves, ou entre enseignants et élèves, dans la mise en normes qui prévaut à l'école. Finalement, les théories foucaaldiennes du pouvoir disciplinaire et de la norme seront effleurées. Elles nous permettront d'évoquer la mise en normes, à la fois comme un processus de création de sujets conformes à une norme préalablement établie, mais également comme un processus d'intériorisation de ces dites normes par l'individu lui-même, le rendant davantage malléable à la mainmise du pouvoir sur sa personne. Au terme de ces propositions théoriques, nous serons à même de concevoir les rôles de l'enseignant dans les processus de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle*, ainsi que dans la production et la reproduction en milieu scolaire d'un ordre social donné – ici, hétéronormatif.

2.2.1. L'hétérosexualité comme institution et comme contrainte normative

Les œuvres des théoriciennes féministes et/ou lesbiennes que sont Gayle Rubin, Adrienne Rich et Monique Wittig mettent non seulement en exergue la multiplicité possible des regards sur l'institution de l'hétérosexualité obligatoire, mais permettent également d'étayer les concepts d'hétéronormativité et d'hétérosexisme élaborés plus haut. Nous exposerons la thèse principale de chacune de leurs œuvres phares et dégagerons leurs apports à un cadre de réflexion hétéronormatif.

Dans "Compulsory heterosexuality and lesbian existence" (1993), l'essayiste féministe Adrienne Rich entreprend l'exercice de problématiser l'hétérosexualité plutôt que l'existence lesbienne. Elle suggère que l'hétérosexualité constitue l'institution au fondement des rapports de pouvoir entre hommes et femmes et qu'elle prend forme pour perpétuer le privilège économique et

social masculin. Elle qualifie de *contrainte à l'hétérosexualité (compulsory heterosexuality)* l'imposition aux femmes⁶ d'un mode de vie dicté par l'impératif double de l'hétérosexualité et de la complémentarité (sexuelle et émotive) des sexes. Loin de n'affecter que l'orientation sexuelle (limitée ici aux préférences sexuelles), l'institution hétérosexuelle dénoncée par Rich a des impacts sur toutes les dimensions de la vie de l'ensemble des femmes, de l'enfantement aux relations sociales, des attentes et des prescriptions sociales à l'égard des rôles de genre.

Qu'elles soient serveuses ou professeuses – [les femmes] apprennent à jouer aux hétérosexuelles bon teint, avenantes et prévenantes, car elles comprennent que c'est bien cela la qualification exigée d'elles, quelle que soit la nature de leur travail. (Rich, 2010 : 74).

L'institution politique de l'hétérosexualité définie par Rich crée et maintient les conditions d'un rapport de domination entre hommes et femmes, tout en présentant cette considération comme un état de fait naturel et universel. En cela, elle présente l'existence lesbienne comme l'ultime lieu de résistance des femmes, puisqu'elle : « comprises both the breaking of a taboo and the rejection of a compulsory way of life. It is also a direct or indirect attack on male right of access to women » (Rich, 1993 : 239).

Dans son ouvrage *The Traffic in Women* (1975), l'anthropologue féministe Gayle Rubin tente de mettre à jour les mécanismes par lesquels s'expriment la contrainte à l'hétérosexualité et l'oppression des femmes. Prenant appui sur la théorie structuraliste des systèmes de parenté élaborée par Claude Lévi-Strauss (comparant la circulation de femmes à celle de biens entre systèmes de parenté) et la théorie marxiste (au sein de laquelle elle estime que la variable de sexe demeure peu explorée), Rubin entreprend de déconstruire l'argumentaire de ces auteurs et de souligner leur incapacité à conceptualiser l'oppression de sexe. Elle met en évidence les impacts de ce qu'elle qualifie de « système de sexe/genre », défini comme « ensemble de dispositions par lesquelles le matériel biologique brut du sexe et de la procréation est façonné par l'intervention humaine, sociale, et satisfait selon des conventions » (1998 : non paginé). Rubin voit également les injonctions prenant pour objets le genre et l'orientation sexuelle comme les deux faces d'une même médaille.

⁶ Selon Rich, la contrainte à l'hétérosexualité atteint davantage les femmes que les hommes, puisque c'est par son intermédiaire que s'instaurent et se maintiennent les rapports de domination entre les sexes. Ceci dit, une interprétation large de l'œuvre de Rich permet de concevoir cette contrainte comme s'imposant sur tous les individus, qu'ils soient femmes ou hommes.

Gender is not only an identification with one sex; it also entails that sexual desire be directed toward the other sex. The sexual division of labor is implicated in both aspects of gender – male and female it creates them, and it creates them heterosexual. The suppression of the homosexual component of human sexuality, and by corollary, the oppression of homosexuals, is therefore a product of the same system whose rules and relations oppresses women. (1975 : 180).

Quant à Monique Wittig, théoricienne féministe et lesbienne, ses travaux présentent également l'hétérosexualité (ou la *pensée straight*, pour reprendre ses termes) comme régime politique et social à influence majeure. Ce régime prendrait forme dès les premiers moments de la vie, avec la distinction et le classement de l'identité sexuelle de l'enfant sur la base de critères biologiques (principalement génitaux). À chacun de ces sexes est accolé un genre, lequel engendre presque inévitablement des attributs et des caractéristiques, des rôles sociaux, une orientation sexuelle, voire un destin particulier. C'est cette détermination de l'entière vie des individus à partir de critères physiques limités que Wittig qualifie de « contrat social hétérosexuel ». Afin de les aider à se dégager des effets de cette *pensée straight*, Wittig convie les femmes à refuser l'imposition de ces catégories binaires en référant à elles comme lesbiennes – le terme est ici politisé pour référer à toutes les femmes refusant de se plier aux dictats d'une société hétéronormative.

En référant par des vocables différents à l'institution de l'hétérosexualité obligatoire, Rich (*contrainte à l'hétérosexualité*), Rubin (*système de sexe/genre*) et Wittig (*pensée straight et contrat social hétérosexuel*) dégagent chacune certaines dimensions de la genèse du concept d'hétéronormativité dont nous ferons usage. Les travaux de ces trois auteures nous procurent « des outils conceptuels qui permettent d'élaborer des descriptions de cette part de la vie sociale qui est le lieu de l'oppression des femmes, des minorités sexuelles et de certains aspects de la personnalité humaine chez les individus » (Rubin, 1998 : non paginé). Ceci dit, le caractère indissociable des enjeux de genre et d'orientation sexuelle ne se limite pas aux assises théoriques présentées ci-dessus. La section suivante laisse entendre que, l'orientation sexuelle étant une caractéristique d'emblée invisible, la discrimination des minorités sexuelles tend à prendre pour objets les individus dérogeant aux normes de genre.

2.2.2. L'inversion du genre comme marqueur de l'identité homosexuelle

Le modèle hétéronormatif se révèle porteur pour questionner les normes relatives à l'orientation sexuelle, notamment parce que ses postulats tendent à prêter à l'homosexualité (masculine ou

féminine) les caractéristiques d'une inversion du genre (Borrillo, 2000). En effet, puisque le modèle binaire n'admet la présence que de deux sexes et des deux genres leur correspondant, il ne permet de concevoir l'homosexualité qu'en termes d'inversion du genre. Ainsi, l'attirance d'un homme par un autre homme ne peut s'expliquer que par la part de féminin qui existe en lui (et vice versa pour les femmes attirées par les hommes). Dans ce contexte, les gais et les lesbiennes en viennent à être théoriquement et socialement :

appréhendés à travers cette caractéristique centrale que serait leur dérogation aux normes de genre : c'est par ce prisme qu'on les représente, qu'on les juge, qu'on explique et qu'on sanctionne leurs conduites, qu'on les ridiculise ou, plus récemment, qu'on les valorise à travers des stéréotypes qui leur attribuent des traits positifs (Chamberland, 2007 : 89).

Les stéréotypes du gai efféminé ou de la lesbienne masculine véhiculent les représentations les plus visibles, parce que popularisées, des dérogations aux normes convenues en matière de genre. Les comportements homophobes seraient donc à comprendre davantage en tant que sanctions de la non-conformité de genre qu'en tant que pénalisation d'une véritable orientation sexuelle homosexuelle (Borrillo, 2000 ; Lehne, 1989 ; Herek, 1986). Ainsi, en l'absence de la variable de genre, la sexualité et l'orientation sexuelle demeurent des pratiques et des identités invisibles, non du fait qu'elles n'existent pas, mais plutôt du fait qu'elles sont automatiquement réinscrites comme relevant de l'hétérosexualité, donc de la norme (Robinson, 1994).

Les hiérarchies du genre tendent donc à reléguer au bas de l'échelle du socialement acceptable les masculinités traditionnellement accolées aux hommes homosexuels, de même que les féminités prêtées aux femmes lesbiennes. Évidemment, ces conceptions sont par définition stéréotypées, les lesbiennes et les gais s'émancipant de ces figures classiques étant par défaut invisibles à l'œil non averti. Ainsi, discutant le cas des travailleuses lesbiennes, Chamberland et Théroneux-Séguin suggèrent que :

le stéréotype de l'inversion du genre se reproduit par lui-même, puisque les lesbiennes qui présentent des traits ou des comportements pouvant être associés au masculin en font la « preuve », alors que celles qui s'écartent du cliché ne sont pas visibles, c'est-à-dire aperçues ou soupçonnées d'être telles, au regard de tiers. (2009 : non paginé)

Les études gaies et lesbiennes ont documenté les effets de cette pression à la conformité au genre sur les minorités sexuelles, notamment sous la forme d'aménagements identitaires qui peuvent en découler. Ainsi, les expressions « passing for straight » (Robinson, 1994), « straight gay » (Connell, 1992) et « mimicking masculinity » (Kendall, 2001) réfèrent toutes à l'adoption contrainte ou jouée des traits d'une expression de genre et d'une hétérosexualité estimées conventionnelles, rendant d'autant plus évident le caractère construit du genre.

As gays and lesbians (...) we identify each other covertly in a variety of straight cultural contexts, not by virtue of some secret sixth sense inherent in our ostensibly perverse ontologies, but by virtue of a tacit understanding however tentative or incomplete – of the various and mutable codes we construct and enact to pervert hegemonic signifying systems enough to be read by other literate perverts. (Davy, citée par Robinson, 1994)

Évoquée par Goffman dans son étude du stigmaté (1975), l'idée de « performance » de l'identité majoritaire pour éviter de faire l'objet de discrimination apparaît ainsi particulièrement opportune pour les minorités sexuelles. Par conséquent, il semble que ce soit surtout la dérogation aux normes de genre, qu'elle soit constatée ou présumée, qui fasse l'objet de la réprimande, voire de la répression sociale, des personnes homosexuelles.

2.2.3. La construction du genre à l'école

Les expériences d'inégalité sont sociales avant d'être scolaires (Dubet, 1991), et le genre n'y fait pas exception. Nous le verrons en détails dans la section suivante, la construction du genre – et les expériences de discrimination et d'inégalité scolaire qui peuvent en découler - résultent d'un processus d'inculcation de valeurs par la socialisation, que ce soit dans les interactions entre élèves (Thorne, 1993 ; Adler, Kless et Adler, 1992) ou entre les élèves et leurs enseignants (Peske et Haycock, 2006 ; hooks, 1994), ou encore dans les contenus scolaires (Apple, 2004 ; Young, 1971). Ces différents mécanismes participent à éduquer les garçons à être des « vrais » garçons, et les filles, à être de « vraies » filles, en leur assignant des rôles de genre distincts, par leur réitération constante, parfois subtile (l'absence de certains contenus scolaires), parfois moins subtile (l'insulte). C'est à ces différents processus que nous référons par *mise en genre* et *mise en orientation sexuelle*.

Le « rôle de genre », tel que nous le comprendrons dans cette thèse, réfère à l'assignation et à la valorisation différentielles de traits de caractère (qualités, activités, rôles) selon le sexe. Par exemple, de manière générale – et il s'agit bien sûr de généralisations - une fille tend à être élevée dans le respect de certains traits relatifs à l'apparence (délicatesse) et à l'attitude (renonciation comme manifestation de valeur personnelle, répression de l'autonomie, respect des règles), ainsi que de certaines attentes (réussite scolaire, reproduction). Quant aux garçons, on attend d'eux qu'ils dominent l'espace public (notamment par la prise de parole), répriment leurs émotions, soient compétitifs et démontrent leurs talents et ambitions. Il s'agit évidemment de stéréotypes de genre qui s'incarnent à différents degrés chez les individus, voire font l'objet de contestations et de résistances chez plusieurs, mais qui demeurent dans la mesure où on y voit l'incarnation d'une « nature masculine » et d'une « nature féminine » innées. De même, et on peut y voir un flagrant paradoxe, parce qu'ils font l'objet d'attentes et de socialisation différentielles, les filles et les garçons tendent dans les faits à se comporter différemment, ce qui tend à renforcer la conviction qu'ils sont naturellement opposés (Bosch, Ferrer et Alzamora, 2006).

Or, bien jouer son rôle de genre, c'est autant se conformer aux attentes dont on fait l'objet en fonction de son sexe que se distinguer des traits et des comportements attendus des individus du sexe opposé. En d'autres termes, un « vrai » garçon doit à la fois se soumettre aux valeurs traditionnelles de la masculinité évoquées plus haut (*être un garçon*) et prendre ses distances face à toute manifestation associée à la féminité (*ne pas être une fille*). Les processus de *mise en genre* sont donc très étroitement liés à ceux de *mise en orientation sexuelle*, dans la mesure où ils présupposent tous les deux : « la compréhension des relations hommes-femmes à travers le prisme de la sexualité [et] la difficulté à penser la masculinité en dehors de l'hétérosexualité » (Bouchard, St-Amand et Tondreau, 1996), en conformité avec le modèle hétéronormatif évoqué précédemment.

2.2.4. Les inégalités sociales en éducation

La sociologie des inégalités d'éducation met à l'évidence la fonction de l'école, et de l'éducation, comme instrument de production, mais surtout de reproduction, des inégalités sociales. En effet, les rôles de l'origine sociale sur l'accessibilité scolaire (*inégalités devant l'école*), ainsi que du niveau d'éducation sur le statut social à la sortie des bancs d'école (*inégalités devant le marché*

du travail) ne sont plus à établir⁷, ces deux questions tendent à évacuer ce qui se passe dans la « boîte noire » que constitue l'école. Par conséquent, les théories de la reproduction sociale en éducation proposent d'étudier les normes et les cultures véhiculées par l'éducation, afin d'expliquer pourquoi certains groupes sont favorisés dans l'enceinte scolaire, au détriment d'autres (*inégalités au sein de l'école*). Selon les postulants de ces théories, l'école ne cherche pas tant à favoriser les élèves les plus capables, les plus productifs, ou les mieux susceptibles de remplir leur « fonction » sociale⁸, mais plutôt ceux qui se conforment le mieux aux codes culturels dominants.

Les inégalités scolaires ne seraient que l'incarnation en milieu scolaire des inégalités présentes dans la société en général. Le système éducatif viendrait recréer les hiérarchies sociales à travers le processus de sélection et d'enseignement du savoir, pourtant présenté comme objectif et neutre. Ces mécanismes de sélection et de production des connaissances seraient le fait du groupe social dominant, c'est-à-dire de celui qui possède le pouvoir de contrôle du système éducatif et qui exerce ce contrôle dans le but de maintenir ou d'accroître ses pouvoirs et ses privilèges dans la société. Le capital culturel⁹ du groupe dominant, c'est-à-dire ses valeurs, ses comportements et ses façons de voir, viendrait ainsi à être présenté comme naturel et légitime, et à être enseigné comme tel, en ignorant le fait que tous les élèves n'ont pas eu le même accès initial à ce capital. Bref, l'école offrirait un accès facilité et un statut privilégié aux élèves possédant le capital culturel pour en maîtriser les rouages, alors que les élèves minoritaires se verraient désavantagés en ce qu'ils se feraient imposer des arbitrages culturels qui ne sont pas les leurs.

2.2.4.1. Les théories de la reproduction en éducation de Bourdieu et Passeron

Exception faite des théoriciens de la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique (Young, 1971 ; Eggleston, 1974), voire du courant américain d'ethnométhodologie (Cicourel et Kitsuse, 1977 ; Rist, 1977), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont été parmi les premiers à

⁷ Voir notamment Bowles et Gintis 1975/1976

⁸ Selon Durkheim (1938/1911), la sociologie fonctionnaliste conçoit la société comme un système où chaque individu occupe un rôle pré-déterminé auquel il est préparé par une socialisation appropriée. L'école, dans cette perspective, façonne l'enfant « en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir » (1938/1911 : 8).

⁹ Selon Bourdieu, le capital culturel réfère à un ensemble de pratiques et de codes culturels produits et transmis par l'environnement familial d'une personne. Il peut être constitué de biens culturels concrets (par exemple, les livres et les œuvres d'art aisément accessibles à cette personne), mais également d'un *habitus* culturel (composé par exemple du niveau de langage utilisé dans la famille, de la valorisation de l'école ou de la scolarisation des parents). Au même titre qu'un patrimoine strictement économique, le capital culturel varie selon la classe sociale et confère un certain pouvoir à ceux qui en détiennent davantage, dans la mesure où les personnes qui possèdent le type de capital culturel qui est valorisé par l'école sont d'emblée nécessairement favorisées dans leur socialisation scolaire.

véritablement s'intéresser, à documenter, voire à conceptualiser, ce qui se passe *au sein de* l'institution scolaire. Forquin (1980) suggère deux niveaux de lecture aux théories de Bourdieu et Passeron. Selon lui, leurs théories de la reproduction scolaire s'inscrivent superficiellement dans un modèle d'explication (des inégalités scolaires) culturaliste. Dans cette optique, les inégalités à l'école seraient imputables aux inégalités culturelles entre les groupes, c'est-à-dire aux disparités dans la distribution du capital culturel entre les acteurs de ces différents groupes. Rappelons que la conception bourdieusienne du capital culturel réfère aux dispositions et aux qualifications que possède un individu en fonction de son appartenance sociale. Dans un contexte éducatif, il peut par exemple s'agir du degré d'exposition d'un individu aux habitudes, aux histoires familiales et aux modes de vie liés à une valorisation des études.

Expliquant Bourdieu et Passeron, Forquin suggère que la reproduction des inégalités par l'école serait engendrée par ce qu'il appelle une « indifférence aux différences », c'est-à-dire par la non-reconnaissance des différenciations sociales et par l'imposition d'un modèle d'équité en éducation non viable :

la reproduction des inégalités par l'école vient seulement de la mise en œuvre d'un égalitarisme formel, à savoir de ce que l'école traite comme « égaux en droit » des individus « inégaux en faits », c'est-à-dire inégalement préparés, par leur culture familiale, à assimiler le « message » pédagogique (...) (Forquin, 1980 : 82)

Ainsi, toujours selon la lecture de Forquin, c'est parce qu'elle tente de faire fi des disparités dans la répartition de capital culturel entre les élèves que l'école, non seulement reconduit ces dernières, mais également exacerbe des inégalités qui existent nécessairement par ailleurs.

Le deuxième niveau de lecture mis en évidence par Forquin présume de l'existence d'une « complicité active » entre l'éducation et les groupes dominants, complicité qui s'assoit en partie sur le partage d'affinités culturelles préférentielles. Ainsi, dans cette perspective, le curriculum scolaire se donne à voir, non pas comme un ensemble de savoirs scolaires objectifs, mais bien sous sa « fonction positive de discrimination sociale et de légitimation institutionnelle » (82). Au même titre, on peut considérer les échanges entre élèves, ou entre enseignants et élèves, par exemple, comme des exercices de confrontation, des « jugements de classe » (Bourdieu et de Saint-Martin, 1975) ou l'incarnation d'une *mise en normes*. En effet, parce que l'école impose à l'ensemble des élèves des arbitrages culturels qui ne sont pas nécessairement les leurs, elle est

source potentielle de violence symbolique¹⁰ (Bourdieu et Passeron, 1970). Explorons d'abord le curriculum scolaire comme vecteur de production et de reproduction d'inégalités sociales.

2.2.4.2. Le curriculum scolaire : vecteur d'inégalités sociales

La sociologie de l'éducation (et d'une certaine manière, la sociologie de la déviance et du contrôle social) s'intéresse aux contenus des programmes scolaires (*curriculum formel*) et aux savoirs autrement véhiculés à l'école (*curriculum informel*). L'école constitue ainsi peut-être l'un des plus importants mécanismes de contrôle social, inculquant à des générations d'élèves les savoirs considérés comme valides à une époque et dans un lieu donnés. Les sociologues du curriculum partent en effet de la prémisse selon laquelle le curriculum n'est pas neutre, mais bien un construit culturel et interactif, modifié au gré des pressions politiques et sociales.

Les premiers véritables efforts de problématisation du curriculum ont pris forme à la fin des années 1970, avec les travaux d'Eggleston. La sociologie critique du curriculum rendait compte des inégalités scolaires tout en cherchant à mettre en avant-plan la fonction socialisatrice de l'école. En d'autres termes, les principaux auteurs de ce courant ont tenté de retracer l'impact que l'adoption de certaines normes et valeurs sociales véhiculées en milieu scolaire pouvait avoir sur les élèves de certains groupes sociaux. La sociologie du curriculum a tôt fait de ne pas se limiter aux seuls contenus scolaires formels, mais a rapidement cherché à étendre sa portée, en explorant notamment les méthodes pédagogiques, la nature des échanges entre enseignants et élèves, ainsi que les mécanismes d'évaluation. Il s'agit, selon Young, de considérer le poids de ces dispositions dans la relation : « entre l'accès au pouvoir et la légitimation de certaines catégories dominantes » (1971 : 27). Cette approche n'est évidemment pas sans rappeler la théorie bourdieusienne de la reproduction culturelle, discutée plus haut.

2.2.4.3. L'école, la reproduction des inégalités et la mise en normes

Nous l'avons vu, les institutions scolaires jouent un rôle d'importance dans la production et la reproduction d'un ordre social stratifié. Les théories de la reproduction en éducation comme la sociologie du curriculum nous proposent de considérer l'école comme un lieu de transmission des idéologies, des valeurs et des connaissances du groupe dominant. Cette transmission opère par le biais du curriculum scolaire formel, mais s'incarne également dans les interactions entre individus, par le biais des comportements socialement acceptés ou réprimés. L'école

¹⁰ Bourdieu nomme *violence symbolique* le processus par lequel les élèves de classes sociales inférieures sont tenus aux mêmes standards d'excellence que leurs pairs qui sont pourvus d'un capital culturel supérieur.

constitue également, et conséquemment, un lieu de *mise en normes*, par le biais de laquelle on favorise tantôt ceux et celles qui se conforment aux normes dominantes, et on décourage ou réprimande tantôt ceux et celles qui ne peuvent se conformer, ou qui s'abstiennent de le faire.

En terminant, il nous apparaît important de nous distancier explicitement d'une vision de l'école comme lieu d'opération d'un mécanisme de reproduction simple. Comme Apple (1982) ou Giroux (1988), nous estimons que les acteurs de l'école sont partie prenante de la transmission de normes sociales et qu'à ce titre, ils peuvent se plier à ces normes, mais également les filtrer, les remettre en question ou les rejeter.

2.2.5. La philosophie du pouvoir disciplinaire chez Michel Foucault

La conception foucauldienne du pouvoir et des mécanismes de son exercice informe à bien des égards notre thèse. Nous proposons ici de la décrire brièvement, afin de mettre en lumière les propositions qu'elle fait à une compréhension exhaustive du rôle de l'école, et de l'enseignant, dans la production de normes sur le genre et la sexualité.

La philosophie du pouvoir chez Michel Foucault réfute la thèse marxiste selon laquelle le pouvoir serait issu d'une source unique et dominerait l'ensemble de la société. « [le pouvoir] n'est pas une institution, et ce n'est pas une structure, ce n'est pas une certaine puissance dont certains seraient dotés : [c'est] le nom qu'on prête à une situation stratégique complexe » (1976 : 122). De fait, on peut dégager cinq dimensions d'une conception foucauldienne du pouvoir :

- 1) le pouvoir n'est pas une chose (que l'on possède ou pas), mais bien une relation sociale;
- 2) le pouvoir n'est pas uniquement répressif mais également mobilisateur¹¹;
- 3) le pouvoir n'est pas la propriété de l'État et de ses organes, mais s'exerce à travers le corps social dans son entier;
- 4) le pouvoir opère à même les relations sociales, à des niveaux microsociaux;
- 5) l'exercice du pouvoir est stratégique.

Selon Foucault, donc, le pouvoir s'exerce constamment, non sous la forme déterminée d'une autorité exercée du haut vers le bas, par un groupe sur un autre, mais plutôt sous l'effet d'une

¹¹ Selon Foucault, le pouvoir est mobilisateur en ce qu'il peut être créateur d'action. À ce sujet, dans son livre dédié à Foucault, Sheridan propose que, selon ce dernier : « Power is not simply repressive; it is also productive (...) Power subjects bodies not to render them passive, but to render them active. (...)The power of the body corresponds to the exercise of power over it. Hence the possibility of a reversal of that power » (1980 : 217).

gestion par tous les individus de leurs comportements réciproques – à l'image du panoptique¹². Foucault propose ainsi d'élaborer une microphysique du pouvoir, qui dégagerait les stratégies et les pratiques relevant de l'exercice de ce dernier, c'est-à-dire les pratiques disciplinaires. Selon lui,

cette microphysique suppose que le pouvoir qui s'y exerce ne soit pas conçu comme une propriété, mais comme une stratégie (...); qu'on déchiffre en lui plutôt un réseau de relations toujours en activité, plutôt qu'un privilège qu'on pourrait détenir (...). Il faut en somme admettre que ce pouvoir s'exerce plutôt qu'il ne se possède, qu'il n'est pas le « privilège » acquis ou conservé de la classe dominante, mais l'effet d'ensemble de ses positions stratégiques. (1976 : 35).

Le pouvoir en tant qu'autorité ne serait donc pas tant à comprendre sous des modalités de type juridique (s'exerçant hiérarchiquement sur des sujets de droit, par exemple), mais plutôt comme une opération constante de production de normes et de valeurs, régulant les conduites quotidiennes des individus. Foucault constate que les principaux dispositifs de pouvoir s'appréhendent sur le registre « normal/anormal » ou « moral/amoral » plutôt que sur celui, à ton plus juridico-répressif, de « permis/interdit ». Par conséquent, si une conception foucauldienne du pouvoir reconnaît certes un certain rôle aux institutions sociales (école, hôpital, prison, famille) dans la gestion des conduites individuelles, elle n'en suggère pas moins que les dispositifs de pouvoir dépassent ce seul siège pour imprégner toutes les relations sociales.

Dans *Surveiller et punir*, Foucault propose qu'il est réducteur de concevoir le pouvoir sous son unique dimension répressive (soit une série d'interdits dont la transgression serait réprimandée par une quelconque autorité). Le pouvoir ne se donne pas seulement à voir dans la censure, mais tout autant dans la production de savoirs et de normes.

Il faut cesser de toujours décrire les effets de pouvoir en termes négatifs : il « exclut », il « réprime », il « refoule », il « censure », il « abstrait », il « masque », il « cache ». En fait le pouvoir produit; il produit du réel, il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production. (1993 : 196)

¹² Élaboré par le philosophe et juriste Jeremy Bentham, le panoptique réfère à une prison d'architecture circulaire, permettant à un gardien d'assurer seul la surveillance de tous les détenus. Théoriquement toutefois, la structure pourrait se passer de gardien, dans la mesure où les co-détenus en viendraient à se surveiller les uns les autres. Repris par Foucault dans *Surveiller et punir* (1975), le panoptique évoque dès lors les mécanismes abstraits d'une société disciplinaire et de normalisation, où chacun devient ultimement son propre censeur.

Foucault met donc de l'avant une conception du pouvoir qui produit davantage des savoirs, des stratégies et des normes qu'elle n'impose des châtiments. Il n'existerait pas selon lui un groupe dominant qui possède le pouvoir et un groupe dominé (ou « victime »), qui se le verrait imposé, mais bien plusieurs individus qui seraient acteurs de son implantation constante. Quelles sont les déclinaisons possibles de ce pouvoir en milieu scolaire?

2.2.5.1. Les jeux de pouvoir à l'école

Dans *Surveiller et punir*, Foucault illustre la manière dont les stratégies de pouvoir s'inscrivent dans des schémas sociaux disciplinaires très vastes et imprègnent ainsi chaque dimension de l'expérience sociale. Par exemple, si l'on se restreint à l'école, cela signifie que la discipline qui s'y exerce imprègne à la fois l'organisation architecturale de l'école, les politiques éducatives, les théories d'apprentissage, et jusqu'au corps même des élèves. Selon Vandewalle, discutant la thèse de Foucault :

L'école devient une véritable machine à apprendre. Ce mécanisme de la discipline scolaire s'applique d'abord au corps, au sens où la discipline a pour objectif de redresser les postures, de rendre les corps dociles et productifs. (...) Cette discipline des corps est le fait d'un pouvoir infinitésimal, d'une coercition constante et ténue, d'une multiplicité de processus mineurs. (2002 : 83).

En qualifiant l'école de *machine à apprendre*, Foucault reconnaît non seulement son potentiel de transmission d'informations et d'apprentissages disciplinaires, mais surtout celui de police des normes, de gestion des irrégularités, des anomalies et des déviations de toutes sortes. Au-delà de l'apprentissage de connaissances, l'élève fréquentant l'école y apprendrait avant tout à surveiller et à évaluer, ainsi qu'à être surveillé et évalué à son tour. Le jeu de pouvoir et de surveillance dont il est ici question s'inscrit évidemment aussi au sein même de la pratique pédagogique, bien qu'il ne s'y limite pas.

Le pouvoir disciplinaire est conçu par Foucault comme un pouvoir de dressage, en ce qu'il « a pour fonction majeure de dresser » (1993 : 200). Plus spécifiquement, Foucault identifie trois grands types de techniques disciplinaires (ou « de dressage ») mobilisées, dans le cas qui nous intéresse, par l'école : la surveillance hiérarchique, la sanction normalisatrice et l'examen.

D'abord, la surveillance hiérarchique consiste en un « simple » mécanisme de surveillance, à l'image d'une classe d'élèves obéissant au doigt et à l'œil, parce que se sachant surveillés par leur enseignant. Bien que le pouvoir est ici diffus, il est spécifiquement incarné par une autorité (ici, l'enseignant), sans qu'il doive nécessairement avoir recours à la violence ou à la répression. Le regard hiérarchique exerce une pression constante à la conformité chez les individus, en ce qu'ils se savent soumis à l'évaluation d'une autorité, et donc à la possibilité de gagner ou de perdre des rangs dans le système de reconnaissance implicite.

La sanction normalisatrice vise également à rendre les individus conformes à une norme, mais cette fois en réprimandant les conduites qui ne s'y moulent pas. Ces réprimandes peuvent prendre différentes formes, allant des regards désapprobateurs au châtiment corporel, en passant par l'humiliation ou l'amende. La sanction normalisatrice opère de deux manières : en punissant les individus qui dérogent aux attentes normatives, mais également en gratifiant ou en félicitant ceux qui s'y conforment. Il importe, selon Foucault, de ne pas voir la sanction comme un exercice pénible. Il s'agit plutôt d'une série d'attitudes et de comportements souvent subtils (par exemple, la mise à l'écart et les remarques désobligeantes, ou encore les rires), qui opèrent naturellement, dans l'enceinte scolaire comme ailleurs. La sanction normalisatrice se donne aisément à voir dans les échanges entre pairs, où les individus correspondant à certains canons normatifs (par exemple, les garçons particulièrement doués pour les sports, ou les filles possédant les derniers accessoires de mode) tendent à être portés aux nues, alors que ceux qui n'y correspondent pas peuvent être rejetés, voire intimidés. L'examen, quant à lui, combine les techniques du regard hiérarchique qui surveille et de la sanction qui normalise. Il constitue le processus par lequel le pouvoir disciplinaire s'exerce en se rendant invisible. L'individu a alors l'impression de faire l'objet d'une surveillance constante, et demeure par conséquent sur ses gardes, et assujetti à la norme.

2.2.5.2. Le pouvoir selon Foucault et la mise en normes à l'école

Le cadre d'analyse foucauldien nous paraît porteur sur deux points majeurs. Il permet d'abord de considérer l'école comme lieu de production et de reproduction d'un ordre hétéronormatif¹³ - ou, en d'autres termes, comme lieu de mise en genre et de mise en orientation sexuelle. Ce pouvoir hétéronormatif s'incarnerait de trois manières : dans la performance publique des masculinités et féminités; dans la valorisation des attitudes, des comportements et des présentations de soi conformes aux normes (ainsi que dans la dévalorisation de ceux qui n'y sont pas conformes) ;

¹³ Le caractère hétéronormatif de l'institution scolaire est déjà amplement documenté. Voir notamment Martino et Pallotta-Chiarolli, 2003.

dans la composition des savoirs scolaires (spécifiquement, dans la nature des apprentissages abordés ou répudiés).

Ensuite, la conception foucauldienne de pouvoir disciplinaire permet de concevoir l'intimidation comme une sanction normalisatrice des conduites genrées (Martino et Pallotta-Chiarolly, 2003), poussant au conformisme les individus qui en sont victimes. Ces processus de mise en genre et de mise en orientation sexuelle ne seraient pas à comprendre comme le fait de l'unique imposition de normes de genre d'un groupe sur un autre, mais bien comme l'intériorisation et la valorisation, à différents degrés, de ces normes par tous les individus. Cela ne signifie pas que tous les acteurs pèsent du même poids dans ce jeu de pouvoir, mais plutôt que ces processus de mise en normes sont complexes. Ainsi, au-delà des mécanismes disciplinaires de répression des comportements jugés hors normes, il importe de questionner les régimes de vérité au sein desquels évoluent les individus et prennent forme leurs comportements.

The role that homophobia plays as a specific technique of self-regulation and surveillance of other boys [is] tied to certain normalizing regimes in which sexuality functions as a policing or gate-keeping mechanism. It also raises the important question of how curriculum material and pedagogical practices function as a policing or gate-keeping framework within a school, and its links to boys' practices of self-decipherment, and peer surveillance and harassment » (Martino et Pallotta-Chiarolli, 2003 : 6-7)

Cette vision conforterait d'ailleurs les constats de plusieurs auteurs, qui estiment assister à une dépolitisation du problème de l'intimidation dans les écoles, dans la mesure où ces actes tendent à n'être perçus que comme des épisodes isolés de violence, plutôt que comme un complexe processus de mise en genre (Meyer, 2007; Martino et Pallotta-Chiarolli, 2003).

2.3. Conclusion : la mise en genre et la mise en orientation sexuelle à l'école

Nous l'avons vu dans ce chapitre, en dépit de ses volontés égalitaristes, l'école demeure un lieu où se produisent et reproduisent les normes sociales et, par leur biais, les inégalités. En documentant les mécanismes par lesquels se perpétuaient dans l'enceinte scolaire les inégalités liées à la classe sociale (Bourdieu et Passeron, 2009/1970), à l'origine ethnique (van Zanten, 2006 ; Lorcerie et Alamartine, 2003), aux rapports sociaux de sexe (Kelly et Nihlen, 1982) et, plus tardivement, à l'orientation sexuelle (Apple, 2004 ; Epstein et Johnson, 1998), les théories de la reproduction ont permis de concevoir l'école comme lieu de mise en normes. Les

élèves seraient donc socialisés à intégrer un certain nombre de normes, qui constitueraient autant d'apprentissages, au même titre que les mathématiques ou les sciences.

Dans des efforts parallèles, les *gender studies* et les études féministes se sont aussi attardées à la mise en normes, et plus particulièrement aux mécanismes par lesquels des normes relatives au genre et à l'orientation sexuelle, pourtant culturellement arbitraires, venaient à être présentées comme naturelles et conséquemment valorisées socialement. C'est notamment le cas des processus par lesquels l'hétérosexualité est érigée au rang d'institution, et par son biais, toute une conception du genre basée sur la binarité et la complémentarité des sexes. Documentés sous les expressions de *contrainte à l'hétérosexualité* (Rich), de *système de sexe/genre* (Rubin), de *pensée straight* (Wittig) ou d'*hétéronormativité*, ces processus miseraient sur leur caractère binaire pour assurer leur reproduction :

Une des principales forces de la norme, et le point d'ancrage qui permet sa reproduction et sa naturalisation, donc son oblitération, est de séparer les corps en deux entités distinctes opposées et, pourtant, d'affirmer leur complémentarité. La norme traverse les corps et les pratiques entourant les processus de sexualité. Elle ne fait pas que dicter, discipliner le corps en « féminin » ou en « masculin », mais permet du même coup une conduite sexuelle définie moralement. (Chamberland et Thérroux-Séguin, 2009)

Les processus de mise en genre et de mise en orientation sexuelle, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit, participeraient notamment à éduquer les garçons à être des « vrais » garçons, et les filles, de « vraies » filles, en leur assignant des rôles de genre distincts et complémentaires. Loin de ne concerner *que* la masculinité ou la féminité, ces rôles de genre présupposeraient de l'existence d'une étroite relation, voire d'un déterminisme, entre le sexe biologique, l'expression du genre, le désir sexuel et amoureux, voire la conjugalité et la parentalité. Ainsi, on s'attend d'une enfant née de sexe féminin qu'elle développe une apparence et des conduites attendues de son genre (par exemple, la délicatesse), qu'à l'adolescence, son désir amoureux et sexuel se tourne vers les individus du sexe opposé, et qu'à l'âge adulte, elle vienne à former un couple avec un homme, voire à enfanter. Au même titre, on s'attend de cette petite fille qu'elle ne développe pas certains traits physiques, comportements ou attirances perçus comme étant réservés aux garçons¹⁴, voire qu'elle s'en distingue explicitement.

¹⁴ Bien entendu, et nous l'avons vu plus tôt, plusieurs personnes dérogent ou résistent à l'une ou à plusieurs de ces prescriptions normatives.

Bien entendu, l'éducation à ces normes de genre et d'orientation sexuelle n'est pas à la seule charge de l'école. 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 les processus scolaires de mise en normes suscitent autant d'intérêt multidisciplinaire, allant des théories de la reproduction scolaire (Bourdieu et Passeron), à la socialisation aux normes de genre (études féministes), en passant par les réflexions sur l'exercice d'un pouvoir disciplinaire (Foucault), il semble que cela ne soit pas étranger à la systématisation de cette mise en normes que permet la scolarisation de masse.

Bref, les élèves « apprendraient » les normes de genre et d'orientation sexuelle à l'école, au même titre qu'ils y apprennent la géographie ou la trigonométrie. L'école serait donc un lieu de production et de reproduction d'un ordre hétéronormatif - ou, en d'autres termes, un lieu de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle*. Cet ordre hétéronormatif se donnerait à voir d'au moins trois manières : dans le curriculum scolaire (soit dans la nature des apprentissages formels ou informels abordés ou encore répudiés), dans les échanges entre élèves (par les jeux genrés et les pratiques discursives, notamment l'insulte à caractère homophobe), et dans les interactions entre élèves et enseignants (en ce qui concerne les interventions et les pratiques enseignantes mises de l'avant par ces derniers). La valorisation des attitudes, des présentations de soi et des comportements jugés conformes aux normes, ainsi que la dévalorisation, voire la répression, de ceux qui ne s'y moulent pas, s'inscrivent transversalement à ces trois dimensions. L'état des connaissances qui suit discutera chacune de ces dimensions, afin d'étayer le rôle de l'enseignant dans ces processus de mise en normes.

En terminant, les normes relatives au genre (à la masculinité et à la féminité) et à l'orientation sexuelle seront étudiées conjointement dans cette thèse, sauf exception. Tel que nous l'avons discuté précédemment, et à l'image de ce que suggère le concept d'hétéronormativité, nous estimons qu'il existe une étroite relation entre les impératifs normatifs liés au genre (*être un garçon ou une fille*) et à l'orientation sexuelle (*être attiré par le sexe opposé*). Qui plus est, il est maintenant connu que l'homophobie tend à prendre pour objets les individus dérogeant aux normes de genre, donc dont on présume, à tort ou à raison, l'homosexualité (Bastien Charlebois, 2011 ; Chamberland *et al.*, 2010a).

Chapitre 3. La *mise en genre* et la *mise en orientation sexuelle* en milieu scolaire

Dans cet état des connaissances, nous proposons d'explorer quelques-uns des principaux biais par lesquels l'école participe à la production et à la reproduction des normes sociales de genre et d'orientation sexuelle. Tel que suggéré par notre cadre théorique, l'exploration de la littérature se déclinera en trois grandes sections : les échanges genrés entre pairs, les interactions entre élèves et enseignants, ainsi que le curriculum scolaire. D'abord, nous exposerons les résultats d'études sur les échanges entre pairs, notamment en ce qui concerne les jeux genrés (Thorne, 1994) et les pratiques discursives (Bouchard, St-Amand et Tondreau, 1996), particulièrement l'insulte à caractère homophobe (Bastien Charlebois, 2009 ; Pascoe, 2007). Ensuite, les interactions entre élèves et enseignants seront mobilisées, spécifiquement sous les angles de l'intervention lors de violences et des pratiques enseignantes dans la reconduction d'attentes genrées. Troisièmement, le curriculum scolaire sera discuté, dans la mesure où les contenus prescrits par son entremise sont par le fait même légitimés et valorisés, autant par les autorités scolaires que par l'enseignant qui en assure la transmission. Il sera question de la manière dont certains contenus scolaires participent à accorder de la crédibilité, de la légitimité et un caractère *naturel* à l'hétérosexualité, à la complémentarité des sexes, ainsi qu'à la conformité de genre, alors que leurs pendants (l'homosexualité, le lesbianisme, la bisexualité, les couples de même sexe, l'homoparentalité, les expressions de genre atypiques) y sont tus. La contribution de l'enseignant à ces processus de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle* sera priorisée – c'est la raison expliquant la brièveté de la section sur les échanges genrés entre pairs.

3.1. Les échanges genrés entre pairs

Les élèves prendraient une part active dans leur propre socialisation, et la socialisation genrée n'y ferait pas exception, constatent certains auteurs s'étant immergé dans des établissements scolaires dans le cadre de leur recherche de terrain (Boyle, Marshall et Robeson, 2003; Thorne, 1993; Swain, 2000). La réitération constante d'une conception binaire et mutuellement exclusive du genre se donnerait notamment à voir dans la manière dont les élèves se scindent spontanément en sous-groupes, dans la ségrégation de leurs espaces de jeu et de socialisation, dans le contenu de leurs taquineries et insultes, de même que dans leur constante valorisation de l'hétérosexualité et de ce qui y est associé.

3.1.1. Performer le genre sur le terrain de jeu

La littérature sur le *gender play* s'intéresse aux multiples manières dont les élèves investissent les terrains de jeux et y échangent entre eux. On y constate que, malgré que la surveillance dont ils font l'objet y soit minimale, les garçons comme les filles ont tendance à se regrouper par sexe, à pratiquer des loisirs et à fréquenter des espaces ségrégués (Thorne, 1993). Ainsi, les filles auraient tendance à circonscrire leurs activités (gymnastique, saut à la corde, discussions) à des espaces de jeux plus petits et plus proches du bâtiment scolaire, alors que les garçons se prêteraient plus volontiers à des sports d'équipe, dans des zones plus en retrait.

Au-delà du regroupement des élèves par sexe, et toujours en raison de la faible surveillance qui y prévaut, les terrains de jeux sont également des lieux d'agression, sexuelle (Thorne, 1993) ou homophobe (Renold, 2002 ; Swain, 2000). Selon Thorne, « kids use the frame of play (“we’re only playing”; “it’s all fun”) as guise for often serious, gender-related messages about sexuality and aggression » (1993 : 5). Dans ces contextes, ce sont les comportements conformes aux attentes de genre qui sont célébrés entre pairs - et la prise d'initiatives sexuelles fait partie des comportements qui peuvent être encouragés chez les adolescents, et les comportements non-conformes au genre qui sont réprimés, notamment par l'insulte homophobe (Chamberland, Richard et Bernier, 2013).

De ce bref tour d'horizon se dégage l'idée que les élèves, dès lors qu'ils se retrouvent entre pairs, tendent à être impliqués dans une véritable gestion du genre, qui valorise la conformité de genre (Boyle, Marshall et Robeson, 2003) et renforce l'hétérosexualité comme matrice à travers laquelle le genre est compris (Epstein, 1997). Cela suggère que le genre et l'orientation sexuelle, loin de n'être que des notions théoriques abstraites, font l'objet d'échanges quotidiens entre élèves. L'enseignant est relativement peu mobilisé dans ces échanges ludico-sociaux, hormis lorsqu'il est appelé à intervenir à titre de médiateur, pour faire un arrêt d'agir ou pour réprimander les élèves concernés. Ces cas de figure seront discutés plus bas.

3.1.2. Le rôle des insultes à caractère homophobe

La diversité d'interprétations prêtées aux expressions langagières anglophones telles que *fag*, *faggot* et *poofter* (et leurs corollaires francophones tels que *pédé*, *enculé*, *fifi*, *tapiole* et *tapette*) donne lieu à une dissension entre chercheurs, laquelle porte à la fois sur la nature des sujets désignés par ces termes et sur les intentions poussant des individus à les utiliser. Désignent-elles ainsi explicitement l'orientation sexuelle d'un individu, qu'elle soit réelle ou présumée, ou

sont-elles utilisées à d'autres escients (et si tel est le cas, lesquels)? En d'autres termes, en quoi ces termes constituent-ils ou non une incarnation d'homophobie?

Dans la compréhension populaire comme chez plusieurs chercheurs (Bastien Charlebois, 2009; O'Connor, 1995; Thorne, 1993), il est généralement entendu que ces expressions constituent des manifestations d'homophobie, voire de sexisme, puisqu'ils accolent des significations négatives à des termes désignant tantôt l'homosexualité, tantôt l'inversion du genre. Pascoe (2005, 2007) et Plummer (2001) estiment toutefois que qualifier d'homophobe le recours à de tels termes équivaut à en nier la nature genrée. Pascoe suggère que les élèves rencontrés dans le cadre de sa recherche ethnographique dans une école secondaire de Californie utilisent inlassablement ce type de termes, mais n'en ont pas moins intériorisé l'idée selon laquelle l'homophobie est une attitude désapprouvée socialement.

The boys in this study know that they are not supposed to call homosexual boys 'fags' because that is mean. This then has been the limited success of the mainstream gay rights movement. The message absorbed by some of these teenage boys is that 'gay men can be masculine, just like you'. Instead of challenging gender inequality, this particular discourse of gay rights has reinscribed it. (Pascoe, 2005: 342)

Ainsi, selon Pascoe, ces termes ne constituent pas un rejet de l'homosexualité à proprement parler, mais s'intègrent dans un processus de construction de l'identité masculine par la répudiation d'une identité *fag*, désignant : "an 'abject' position, a position outside of masculinity that actually constitutes masculinity" (2005 : 342). D'après l'auteure, s'il arrive parfois que ces termes désignent les préférences sexuelles de quelqu'un, ils font néanmoins toujours référence à des significations genrées.

Plummer avance quant à lui que l'évocation de la sexualité de l'interlocuteur est secondaire dans les préoccupations des garçons utilisant ces insultes. Selon lui, ces termes canalisent des significations éminemment complexes qui ne relèvent pas de l'anti-homosexualité, mais bien d'un exercice de dénomination d'un autrui dont les attitudes (immaturité émotive, intérêt ou don pour la chose académique, timidité) s'émancipent des attentes traditionnelles dont font l'objet les garçons. Ces épithètes outrepassent les seules tentatives de désignation d'une infériorité sur la

base de l'orientation sexuelle ou du genre pour désigner : "a lack of allegiance to the collective expectations of male peers" (2001: 21).

Bastien Charlebois suggère quant à elle que l'usage de ces termes par les garçons adolescents invoque tantôt une apparence physique perçue comme féminine ou efféminée, tantôt des traits de caractère perçus comme faibles (soumission à l'autorité ou couardise), et tantôt encore, l'homosexualité. Loin d'être disparates, ces interprétations relèveraient toutes d'un « système normalisant et naturalisant les rapports femmes-hommes » (Bastien Charlebois, 2006 : 67), et contribueraient à alimenter une hiérarchie intramasculine discréditant les masculinités perçues comme inférieures. De même, ces épisodes de violence chez les garçons adolescents seraient à comprendre comme des exercices visant à prouver la virilité, et donc la masculinité, de ces derniers (Ayrat, 2010).

Ces querelles théoriques sont d'importance pour notre propos, dans la mesure où les constats des enseignants s'y grefferont. De fait, nous verrons que s'ils constatent tous la large utilisation de ces épithètes par leurs élèves et la banalisation du recours à ces termes, ils n'en reconnaissent pas moins l'importance d'intervenir pour mettre un frein à ce qu'ils perçoivent presque tous comme une manifestation de violence verbale. Par contre, plusieurs disputent la nécessité, mais également la légitimité, d'une intervention qui serait appuyée sur une prémisse erronée d'homophobie. Nous y reviendrons en article 1.

3.1.3. Valorisation constante de l'hétérosexualité et de la conformité au genre

À l'école, la régulation entre pairs des sexualités et des expressions de genre se donne à voir au quotidien, d'après le professeur Mac An Ghail (1991), qui s'est intéressé à la construction de l'identité masculine chez les adolescents. Au terme d'entrevues sur les expériences scolaires de jeunes hommes homosexuels, Mac An Ghail rapporte que l'école secondaire est à comprendre comme un lieu d'apprentissage de la masculinité. Les comportements jugés non conformes à l'expression d'une masculinité acceptable (par exemple, l'émission de doutes quant à l'hétérosexualité) y sont sévèrement brimés, alors que ceux confortant ces rôles de genre (par exemple, vantardise liée aux conquêtes sexuelles, dénigrement des femmes) font plutôt l'objet de fraternité masculine.

The moral order was policed by visible and invisible processes of institutional and self surveillance that were pervasive throughout their schools and colleges. The sexual and gender imperatives of

performing like a man found expression in the official and hidden curriculum; in classrooms, assemblies, counselling, cloakrooms, toilets, playground and leisure activities. (Mac An Ghail, 1991:10)

Les stéréotypes de genre paraissent tout aussi saillants chez les filles adolescentes. L'étude menée par Duncan (2004) auprès de 54 adolescentes anglaises illustre cette préhension des référents hétéronormatifs à l'école secondaire. Les participantes étaient invitées à classer des vignettes sur lesquelles étaient inscrites des caractéristiques susceptibles d'être accolées à une élève de leur âge (par exemple : « Fume parfois » ou « Est bonne à l'école ») dans l'une de trois catégories, selon la probabilité que cette caractéristique puisse être associée à une élève populaire. Les résultats de cet exercice démontrent sans équivoque que la popularité d'une adolescente est étroitement associée à l'attrait qu'elle présente aux élèves du sexe opposé – les vignettes accolées aux adolescentes populaires regroupant des caractéristiques telles que « Est très appréciée des garçons » et « Est très à la mode ». À l'opposé, la vignette la moins associée au fait d'être populaire s'est avérée : « Être lesbienne ». L'auteur conclut que, comprise en termes d'ascension sociale, la popularité au secondaire se joue sur un registre hétéronormatif, les adolescentes privilégiant la socialisation *pour* et *avec* les garçons, et prenant leur distance avec les amitiés dyadiques entre filles qui ont caractérisé leurs plus jeunes années.

La propension des élèves à adhérer aux dictats de l'hétéronormativité, et à favoriser cette même conformité chez leurs pairs, a ainsi été documentée à maintes reprises, dans le cadre d'études sur les jeux de séduction et la popularité (Myers et Raymond, 2010; Connell, 2005; Ingraham, 1994), sur la victimisation à l'école (Chamberland *et al.*, 2010a; Martino, 2000), sur le sentiment de sécurité à l'école (Toomey, McGuire et Russell, 2012), de même que sur l'estime de soi et l'apparence corporelle des filles (McCabe, Riciardelli et Ridge, 2006; Evans, 2006). C'est cette même organisation genrée qui serait à la source de bon nombre des difficultés que connaissent les jeunes trans¹ en milieu scolaire (Chamberland et Duchesne, 2010; Greytak, Kosciw et Diaz, 2009).

3.1.4. Conclusion sur les échanges genrés entre élèves

Les brèves sections précédentes évoquent l'existence à l'école de mécanismes complexes de gestion du genre et des orientations sexuelles, qui s'installent en marge des enseignements formels. Ces mécanismes prennent en partie forme à l'occasion d'échanges entre pairs. Il s'agit

¹ Nous utilisons le terme parapluie « trans » pour référer aux élèves transsexuels ou transgenres.

d'un véritable processus de conditionnement, par lequel les élèves dont la sexualité et le genre sont jugés conformes aux attentes hétéronormatives sont récompensés (par exemple, en étant adulés par leurs pairs). Les élèves qui refusent de jouer ce jeu de la régulation, ou qui s'y soustraient, se soumettent à une certaine répression de la part de leurs pairs, répression qui peut se manifester par une mise à l'écart ou l'insulte. L'insulte homophobe occupe une place de choix dans ces réflexions, dans la mesure où sa signification peut autant canaliser l'absence de ratification du *contrat social hétérosexuel* (Wittig, 2001) que l'inadéquation d'un individu avec les normes de genre dominantes. Finalement, l'évocation d'échanges genrés entre pairs permet de concevoir l'hétéronormativité dans ses incarnations scolaires quotidiennes, parfois banales dans ses manifestations, mais toujours conséquentes par les normes qu'elle contribue à instaurer.

3.2. Les interactions entre élèves et enseignants

Les enseignants sont depuis longtemps mobilisés dans la lutte aux préjugés, dans l'éducation à la liberté (hooks, 1993) et dans la création d'un espace d'apprentissage sécuritaire pour tous (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009). Ils sont conséquemment invités à se départir de leurs propres préjugés, à faire preuve de réflexivité dans leurs pratiques et à prendre part à des formations complémentaires, autant de demandes qui se sont exacerbées depuis l'adoption de l'inclusion scolaire comme paradigme éducatif dominant (UNESCO, 2009 ; Union européenne, 2007). En effet, les efforts d'inclusion en éducation privilégient l'hétérogénéité dans la classe et poursuivent un objectif double : assurer une éducation de qualité aux élèves minoritaires et former des citoyens outillés à s'engager dans une société démocratique et multiculturelle.

Globalement, deux types de stratégies prennent les enseignants à partie dans ces efforts : l'intervention systématique lors de la tenue de propos ou d'actes discriminatoires à caractère sexiste, hétérosexiste ou homophobe, de même que l'inclusion dans leurs enseignements de représentations diversifiées du genre et de l'orientation sexuelle. Une prochaine section entière étant consacrée aux contenus scolaires, dissertons sur l'intervention des enseignants, avant de nous intéresser au rôle des pratiques enseignantes dans la reconduction d'attentes genrées.

3.2.1. Contextes d'intervention en matière de genre et d'orientation sexuelle

Les enseignants sont fréquemment appelés à intervenir auprès d'élèves, et leurs interventions peuvent prendre une diversité de visages, selon les circonstances et la gravité des épisodes de violence ou de discrimination observés. Il peut s'agir d'une simple révocation d'un vocabulaire utilisant à mauvais escient des termes relatifs au genre ou à l'orientation sexuelle - qu'ils soient

ou non perçus comme sexistes ou homophobes dans leur portée, ou encore d'un véritable travail de démystification des réalités semblant poser problème.

Or, intervenir auprès de populations marginalisées et des groupes dits minoritaires ou minorisés, c'est avant tout prendre action à partir d'une compréhension empirique, pratique ou conceptuelle des réalités affectant ces dernières. Ainsi, chacune des étapes menant à l'intervention effective, soit l'identification des problématiques, l'adoption d'attitudes ou de comportements, de même que la mobilisation de compétences et de connaissances, prendrait forme depuis les concepts qui les informent (Bastien Charlebois, 2011; Fish, 2006). En d'autres mots, le concept utilisé en prémisses de l'intervention contribuerait singulièrement à déterminer la nature du problème, et donc ultimement à façonner cette dernière.

Nous l'avons vu précédemment, au moins trois concepts évoquent les processus individuels ou structurels contribuant à l'infériorisation et à la dévalorisation des réalités non-hétérosexuelles : l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. Aux fins de la démonstration, nous rappellerons brièvement les assises théoriques de ces trois concepts, afin de rendre compte de l'éclairage qu'ils apportent à l'intervention². Le concept d'homophobie, d'abord, est devenu un référent d'usage commun, bien que ses limites aient été amplement documentées (Adams, 1998; Plummer, 1981). L'étymologie du mot pose problème, dans la mesure où elle appelle à une interprétation erronée (« peur du semblable »), et sous-entend une crainte malade, puisque phobique, des homosexuels ou de l'homosexualité. Cette évocation constante d'une peur irrationnelle ne permet pas au concept d'homophobie de distinguer d'autres formes de désapprobation de l'homosexualité et tend à en réduire l'expression à ses manifestations les plus directes. De plus, en définissant l'homonégativité comme une caractéristique personnelle, il lui est impossible de rendre compte d'oppressions systémiques ou multidimensionnelles (Plummer, 1981). En termes d'intervention, le concept d'homophobie apparaît donc peu porteur, dans la mesure où il ne permet véritablement de problématiser que les éclats de violence.

[L'homophobie] scrute les débordements émotifs et les manifestations de rejet de quelques individus alors que le mythe de la destinée hétérosexuelle qui les nourrit est largement répandu au sein de nos sociétés. Une personne qui n'a été en contact qu'avec le concept d'homophobie est susceptible de se défendre d'avoir des préjugés à

² Voir Bastien Charlebois (2011) pour une discussion détaillée des impacts des trois concepts sur l'intervention.

l'endroit des personnes LGBTQ si elle les infériorise posément (...).
(Bastien Charlebois, 2011 : 133)

Le concept d'hétérosexisme met quant à lui en exergue l'aspect systémique des attitudes négatives envers l'homosexualité et permet d'appréhender l'infériorisation des personnes homosexuelles, non comme l'unique fait d'interactions entre individus, mais comme le résultat d'un système idéologique en soi. L'hétérosexisme prend ses assises sur des prémisses idéologiques de complétion de l'homme et de la femme et se déploie sur « une double injonction à la conjugalité et à la parentalité » (Tin, 2003 : 209). En ce qu'elles constituent une véritable police des genres, ces prémisses permettent de justifier idéologiquement l'infériorisation et la discrimination de toutes les personnes qui ne ratifient pas le « contrat social hétérosexuel » (Wittig, 2001 : 78).

Alors que de plus en plus de chercheurs en sciences sociales reconnaissent les limites du concept d'homophobie à appréhender la finesse des discriminations dites modernes, nombreux sont ceux qui lui substituent les concepts d'*homophobie institutionnalisée* (McKee, Haynes et Axiotis, 1994), d'*hétérosexisme*, ou d'*homonégativité moderne* (Morrison et Morrison, 2002), mieux à même de capturer la subtilité des manifestations d'infériorisation et de désapprobation de la diversité sexuelle. C'est notamment le cas de Peel, une chercheuse en psychologie dont les réflexions sur l'*hétérosexisme mondain* (2001) permettent d'affiner notre compréhension des assises normatives de l'hétérosexisme. Peel identifie trois types d'incarnations communes d'homonégativité : les préjugés envers les hétérosexuels, la non-hétérosexualité comme déficit et le refus de la diversité³. Il s'agit là d'hétérosexismes du quotidien, largement méconnus comme tels, tant par les personnes hétérosexuelles que non-hétérosexuelles.

Brown estime qu'un « biais d'hétérosexisme libéral » (1996) est susceptible de transparaître de la posture même des intervenants oeuvrant auprès de personnes non-hétérosexuelles. Ce biais

³ L'argument de type « préjugé envers les hétérosexuels » prend appui sur une fausse équivalence, où l'on suggère qu'une situation particulière *a priori* discriminatoire pour les gais et les lesbiennes (par ex. leur exclusion légale des privilèges associés au mariage) est dans les faits préjudiciable pour les personnes hétérosexuelles (qui sont exclus des mêmes privilèges s'ils ne sont pas mariés), sans reconnaître à ces derniers la possibilité de se marier s'ils le désiraient. La non-hétérosexualité comme déficit se donne à voir dans la dévaluation des identités homosexuelles et l'évocation de l'homosexualité comme d'un manque ou d'une anomalie (par ex. en disant accepter l'homosexualité de quelqu'un comme on accepterait un éventuel handicap, ou encore en procédant d'expressions comme : « je t'aime peu importe ce que tu es »). Finalement, le refus de la diversité consiste à concevoir certaines réalités spécifiques aux gais et aux lesbiennes (par ex. la divulgation de son orientation sexuelle) comme des efforts de marginalisation sociale plutôt que comme réponse nécessaire à la constante présomption d'hétérosexualité.

consiste à présumer qu'une attitude de neutralité, ou dépourvue de préjugés ouverts face à la diversité sexuelle, suffit à assurer une pratique d'intervention non biaisée. Bien qu'elle reconnaisse la nécessité d'évacuer de l'intervention les préjugés et les manifestations ouvertes d'hostilité envers l'homosexualité, l'attitude de neutralité n'est pas pour autant garante d'un contexte d'intervention dépourvu d'hétérosexisme. Brown rappelle que cela est le corollaire évident d'une société hétérosexiste dans sa nature, où :

(...) members of the dominant group (in this case, the nonsexual minorities) will, even with goodwill, make assumptions and take actions that assert the supremacy of their group over the minority, and that members of the minority group may have learned how to collude in their own oppression through similar sets of actions and attitudes. (1996: 50)

Ainsi, dans les faits, une intervention se contentant de l'unique révocation des préjugés homonégatifs de la sphère du conscient est problématique en au moins deux instances. D'une part, elle est pratiquement aveugle aux préjudices que peuvent causer aux individus non-hétérosexuels certains réflexes ou pratiques hétérosexistes. Ainsi, il n'est pas rare qu'une démarche d'intervention, toute bien intentionnée soit-elle, fasse montre d'hétérosexisme à un degré ou à un autre, que ce soit en questionnant le bien-fondé de la divulgation par un individu de son orientation sexuelle, en mésestimant les implications de la présomption d'hétérosexualité, ou encore en assumant qu'une orientation sexuelle minoritaire ne puisse être connue par un individu dès son jeune âge. D'autre part, le biais d'hétérosexisme libéral est particulièrement pernicieux dans ses conséquences, dans la mesure où peuvent en être atteints plusieurs praticiens susceptibles de se voir eux-mêmes comme des alliés aux individus de minorités sexuelles.

Au niveau de l'intervention, le concept d'hétérosexisme permet de mettre à jour les arguments, les blagues et les allusions qui contribuent à la répétition quotidienne d'une certaine infériorisation des personnes non-hétérosexuelles, de leurs relations amoureuses et de leurs réalités familiales. Une intervention déployée depuis une posture sensible à cet hétérosexisme quotidien permet ainsi d'éviter certains pièges qui ne pourraient même être envisagés par le biais du seul concept d'homophobie. Si elles ne possèdent pas la violence des coups d'éclat homophobes, les « micro inégalités » (Haslett et Lipman, 1997) que sont la présomption d'hétérosexualité, la pression à la divulgation ou l'expression de doutes quant à la véracité d'une

identité sexuelle minoritaire sont subtiles dans leurs manifestations et complexes à identifier, même par les individus les plus mobilisés par les enjeux d'équité.

Quant au concept d'hétéronormativité, il est plus englobant dans sa portée, dans la mesure où il cherche à rendre compte de la manière dont les rapports individuels et sociaux contribuent constamment à ériger des normes, non seulement relatives aux orientations sexuelles, mais également aux expressions de genre non conventionnelles. Ainsi, à l'image de la matrice sexe-genre-désir de Butler (2006), l'hétéronormativité présume d'un déterminisme presque total entre le sexe d'un individu à la naissance, son adhésion aux rôles et aux expressions propres à son genre, et son orientation sexuelle et amoureuse vers un individu du sexe opposé. Tout ce qui déroge de ce déterminisme est vu comme marginal, et conséquemment traité.

En termes d'éclairage à l'intervention, la notion d'hétéronormativité offre les outils conceptuels nécessaires pour appréhender le rôle des discours du quotidien dans la création et la re-création constantes d'une mise en genre et d'une mise en orientation sexuelle. En milieu scolaire, cela nécessite donc des intervenants ou des enseignants qu'ils fassent preuve d'une micro-vigilance, c'est-à-dire d'une surveillance s'appliquant, non pas de prime abord au niveau structurel (par exemple, à l'existence de politiques scolaires ou à la présence de représentations minoritaires dans le curriculum scolaire), mais bien aux interactions sociales. Nous l'avons vu plus tôt, qu'il s'agisse de blagues ou d'insultes, certaines de ces interactions sociales peuvent faire l'objet d'une banalisation qui en complique l'identification.

Questionner les impacts respectifs des éclairages sur l'intervention des concepts d'homophobie, d'hétérosexisme et d'hétéronormativité est un exercice pertinent, mais qui met également en évidence l'importante complexité d'intervenir face à ces « micro inégalités », par définition quotidiennes, subtiles et non reconnues comme telles. Bastien Charlebois (2011) propose en ce sens de développer chez les enseignants une « sensibilité à l'hétérosexisme », laquelle leur permettrait de concevoir comme problématiques non seulement les attitudes et les comportements ouvertement hostiles à l'égard de la diversité sexuelle, mais aussi les pratiques contribuant au déni de reconnaissance des personnes s'émancipant des conventions de genre et d'orientation sexuelle.

3.2.2. Sur le terrain : quelles interventions enseignantes ?

Si les enseignants semblent globalement au fait des dommages que peuvent causer les insultes homophobes aux jeunes non-hétérosexuels ou questionnant leur orientation sexuelle, ainsi que de l'importance d'intervenir lors d'épisodes à caractère homophobe (Richard, 2013b ; Meyer, 2008 ; Chambers, van Loon et Tincknell, 2004), ces connaissances ne traduisent pas toujours en interventions concrètes. C'est du moins ce que rapportent bien des jeunes interrogés dans le cadre d'études sur le climat scolaire, qui déclarent que leurs enseignants n'interviennent que rarement lors de tels épisodes (Kosciw *et al.*, 2012 ; Taylor *et al.*, 2009 ; Chamberland *et al.*, 2010a ; Chambers, van Loon et Tincknell, 2004). La décision d'opter pour un type d'intervention spécifique paraît d'ailleurs particulièrement soupesée par certains enseignants, plusieurs se disant inconfortables à l'idée d'ouvrir ainsi, même indirectement, la voie à une discussion sur la diversité sexuelle (Richard, 2013b) ou estimant ne pas être suffisamment formés sur ces réalités (Bernier, 2011 ; Meyer, 2008).

Dans les faits, la concrétisation des velléités d'intervention des enseignants semble dépendre d'au moins trois types de facteurs : l'identification des situations d'homophobie, le choix d'un type d'intervention et la présence de facteurs soutenant l'intervention enseignante.

3.2.2.1. L'identification des situations d'homophobie

Premièrement, les enseignants doivent être en mesure d'*identifier* les situations ou les insultes qui constituent de la discrimination sur la base de l'expression de genre ou de l'orientation sexuelle (réelle ou présumée), et donc qui nécessitent leur intervention. Si les manifestations de violence physique se donnent à voir plus aisément, il en va tout autrement du harcèlement psychologique ou sexuel, voire de la violence verbale, plus insidieux dans leurs incarnations. Selon Butler (1997), c'est toute l'identification des discours haineux qui pose problème, en ce qu'il n'existe pas nécessairement de balises claires spécifiant quels termes, et utilisés dans quels contextes, doivent être réprimandés.

To be hailed as a “woman” or “Jew” or “queer” or “Black” or “Chicana” may be heard or interpreted as an affirmation or an insult, depending on the context in which the hailing occurs. (...) If that name is called, there is more often than not some hesitation about whether or how to respond, for what is at stake is whether the temporary totalization performed by the name is politically enabling or paralyzing. (1997 : 96)

Il n'est donc pas garanti que deux enseignants confrontés à une même situation (par exemple, un élève traitant un autre élève de *tapette*) l'interprètent de la même façon. Ainsi, le premier enseignant pourrait estimer qu'il s'agit là de taquineries amicales, et décider d'ignorer le commentaire, alors que le second pourrait interpréter cela comme une insulte homophobe et punir l'élève conséquemment. Il est donc loin d'exister un consensus dans les perceptions des individus (ici, des enseignants) quant à ce qui constitue ou pas une insulte homophobe.

3.2.2.2. Le choix d'un type d'intervention

Deuxièmement, dès lors qu'ils ont identifié un épisode d'homophobie, les enseignants doivent décider *comment agir*, c'est-à-dire préconiser un type d'intervention en particulier. À partir de résultats tirés du volet qualitatif de la présente thèse, Richard (2013) s'est intéressée aux méthodes d'intervention mises en place par des enseignants du secondaire confrontés à l'usage péjoratif de termes accolés à la diversité sexuelle. À l'arrêt d'agir initial que rapportent mettre de l'avant presque tous les enseignants se greffe l'un de cinq angles d'intervention : correction du vocabulaire, explications étymologiques, sensibilisation aux impacts de l'homophobie, analogie homophobie-racisme et intervention par confrontation. Dans les deux premiers cas de figure (*correction du vocabulaire* et *explications étymologiques*), l'enseignant n'intervient pas tant sur l'homophobie réelle ou présumée des élèves concernés, mais plutôt sur leur utilisation de termes inadéquats. L'intervention de type *sensibilisation aux impacts de l'homophobie* investit, bien que timidement, la question de l'orientation sexuelle, en suggérant que des mots comme *tapette* ou *faggot* puissent blesser les individus s'identifiant comme non-hétérosexuels.

L'intervention basée sur l'*analogie entre l'homophobie et le racisme* propose plutôt d'insister sur les rapprochements entre ces deux types de discrimination, de façon à réitérer le bien-fondé de l'intervention et à rejoindre des jeunes d'emblée peu susceptibles d'être mobilisés par la lutte contre l'homophobie. Une telle intervention peut s'accompagner d'une référence explicite aux règlements de l'école ou de la classe, qu'ils interdisent tous types de violence ou qu'ils fassent explicitement mention de la violence sur la base de l'orientation sexuelle. Dans le cas de figure plus rare de l'*intervention par confrontation*, l'enseignant confronte directement les préjugés que sont susceptibles d'entretenir certains élèves, en démystifiant la diversité sexuelle, en sollicitant et déconstruisant les arguments des jeunes, ou encore, dans le cas de certains enseignants non-hétérosexuels, en divulguant leur propre orientation sexuelle.

Les types de réactions préconisés par les enseignants lors d'épisodes verbaux ayant recours à des termes tels que *gai* ou *tapette* semblent participer d'une démarche de légitimation de leur intervention contre l'homophobie. En effet, si les exercices de correction du vocabulaire et d'exégèses étymologiques visent à corriger la mal-utilisation de ces termes, ils n'en ramènent pas moins la discussion sur le terrain rassurant de la langue et du bon parler, lequel relève sans discussion du rôle de l'enseignant et est partie prenante d'une éducation au sens classique. De même, suggérer que de tels épithètes peuvent être interprétés comme étant homophobes et ainsi blesser des personnes s'identifiant elles-mêmes comme homosexuelles ou bisexuelles n'est pas erroné, mais cette intervention éclipse la possibilité que ces individus puissent faire partie de la classe, ou encore que ces évocations puissent heurter d'autres individus. En misant sur les nombreux rapprochements avec la discrimination raciale, l'analogie entre homophobie et racisme propose d'en calquer l'approche tolérance-zéro en milieu scolaire, confirmant que l'homophobie constitue bien là un type d'intolérance à combattre. Il ne s'agit ainsi pas du zèle ou de la vendetta personnelle d'un enseignant qui pourrait avoir des intérêts cachés à privilégier la diversité sexuelle, mais d'une intervention comme une autre, prenant appui sur les règlements ou les politiques de l'école en matière de violence.

Des cinq angles d'intervention explicités plus haut, seule l'intervention par confrontation investit d'emblée le terrain miné de la discussion et œuvre à questionner les perceptions des élèves afin de remettre en perspective les énoncés de type *statu quo*, qui sont à la racine des processus d'infériorisation et de discrimination comme l'homophobie et l'hétérosexisme. En n'intervenant que pour mettre un terme aux épisodes qu'ils interprètent comme de l'homophobie, les enseignants passent à côté d'une situation d'infériorisation dont les mécanismes sont autrement plus complexes, mais également de leur propre rôle dans le rétablissement de la justice sociale pour les élèves non-hétérosexuels.

Selon Richard (2013), les pratiques d'intervention en matière d'orientation sexuelle paraissent conçues par les enseignants comme les calques d'interventions élaborées dans d'autres circonstances ou pour faire face à d'autres problématiques de violence. Elles font à juste titre grand cas des violences et des discriminations ouvertes, qu'elles ciblent l'intégrité physique ou symbolique d'un élève. Le canevas d'intervention est alors clair : identification du comportement problématique, arrêt d'agir et courte explication et/ou application des conséquences. Dès lors qu'un propos déroge de ces manifestations attendues, on s'émancipe de ce schème bien ficelé. Cela peut ainsi occasionner des interventions qui sont à la traîne de termes tels que « fif » et

« tapette », qui ne sont pas toujours perçus comme des insultes, qui ne sont dans les faits pas toujours utilisés comme telles, et quant à la portée et à l'intention desquels il n'existe pas de consensus. De ce canevas d'intervention s'achoppent les évocations hétérosexistes du quotidien, par le biais desquelles l'homosexualité et la bisexualité sont tour à tour ridiculisées, discréditées ou présentées comme anormales.

Selon Sykes (2004), les enseignants répondent aux insultes homophobes de trois manières, en mobilisant à divers degrés leurs expériences personnelles de victimisation à l'école. La plupart des enseignants opteraient pour une *pédagogie de la censure*, c'est-à-dire qu'ils réprimeraient l'usage de certains mots par les élèves. Cette prééminence de la censure pour intervenir contre la violence verbale à caractère raciste, sexiste ou homophobe dominerait l'enceinte scolaire, par le biais de politiques et de règlements d'établissement, de règles de classe, ou encore de codes de conduite interdisant explicitement ces types de discrimination. Les interventions basées sur cette approche répressive porteraient certes leurs fruits dans l'immédiat, mais seraient constamment à recommencer dans la mesure où ils n'identifient pas correctement la source du problème de l'homophobie (Richard, 2013b). Les politiques scolaires et les codes de conduite évoqués plus tôt constituent toutefois de nécessaires appuis pour les enseignants aux prises avec l'intervention de proximité (Meyer, 2008).

3.2.2.3. Les facteurs soutenant l'intervention enseignante

Dans une étude auprès d'enseignants du secondaire, Meyer (2008) met à jour la diversité de facteurs considérés par un enseignant lorsque vient le temps pour lui d'intervenir en réponse à ce que l'auteure nomme du « harcèlement sur la base du genre » (*gendered harassment*)⁴. Elle soutient que ces facteurs agissent tantôt comme freins, tantôt comme incitatifs à l'intervention enseignante. Parmi les barrières externes à l'intervention identifiées par Meyer, la faiblesse du soutien institutionnel, l'absence de formation sur les enjeux relatifs à la diversité sexuelle et de genre, les interventions inconsistantes des collègues enseignants et les craintes relatives aux réactions parentales figurent en bonne position. Notons évidemment que ces mêmes facteurs formulés positivement constituent des incitatifs à l'intervention. Quant aux barrières internes, les identités personnelles des enseignants et le fait d'avoir vécu eux-mêmes des expériences de marginalisation à l'école sont susceptibles de jouer sur leur velléité d'intervenir, tantôt en incitant l'intervention (sensibilité accrue aux effets négatifs de la discrimination, désir de protéger les

⁴ Meyer définit le harcèlement sur la base du genre comme suit : « Gendered harassment includes any behaviour that polices and reinforces traditional heterosexual gender norms such as (hetero)sexual harassment, homophobic harassment, and harassment for gender non-conformity » (2008: 556).

élèves victimes, etc.), tantôt en la décourageant (en accroissant leur sentiment de vulnérabilité dans l'enceinte scolaire). Thibault, Lavoie et Chouinard (2013) identifient également l'absence de réseautage professionnel, les préjugés de certains membres du personnel scolaire, de même que la pénurie de ressources humaines et financières comme facteurs inhibiteurs dans la mise en place de pratiques de lutte contre l'homophobie à l'école.

Sykes (2004) met également en lumière la spécificité des interventions de certains enseignants gais et lesbiennes, qui évoquent leurs propres expériences de victimisation sur la base de l'orientation sexuelle pour sensibiliser leurs élèves aux blessures qu'ils peuvent causer. Cette pédagogie centrée sur l'expérience de l'enseignant minoritaire, Sykes y réfère par *pédagogie de l'injure*. Elle questionne les motivations qui poussent ces enseignants à mobiliser leurs blessures antérieures dans le cadre de leurs interventions contre l'homophobie, mais également à s'exposer potentiellement à nouveau à ces insultes et quolibets, allant même jusqu'à qualifier cette tendance de *pédagogie du masochisme*. Ultiment, Sykes suggère que les blessures antérieures influencent davantage le type d'intervention choisi par les enseignants que les privilèges dont ils peuvent jouir en relation avec leurs identités.

3.2.3. Les pratiques enseignantes et la reconduction d'attentes genrées

Bien entendu, et il en a été question en cadre théorique, les pratiques enseignantes dépassent amplement les seuls exercices d'autorité et de transmission des connaissances. Par exemple, la sociologie de l'éducation s'est longtemps intéressée aux attentes que sont susceptibles d'entretenir les enseignants à l'égard de leurs élèves présentant différentes caractéristiques, ou encore issus de différents groupes minoritaires. Ayant connu leur principale impulsion au cours des années 1980 autour des enjeux touchant les enseignants et les élèves noirs, ces études ont notamment documenté l'existence d'un lien de causalité entre les attentes moins élevées de certains enseignants à l'égard du rendement et des capacités scolaires de leurs élèves afro-américains, et les performances scolaires effectivement plus faibles de ces derniers (Brophy, 1983; Ogbu, 1987; Smith, 1989; Wenglinsky, 2000). La prémisse implicite de toutes ces études, confortant le concept mertonien de prophétie autoréalisatrice⁵ (Merton, 1968), suggère que les stéréotypes ou préjugés qu'entretiennent sans nécessairement le savoir certains enseignants à l'égard des élèves issus de groupes spécifiques informent les interactions qu'ils ont avec ces

⁵ Le sociologue Robert K. Merton a élaboré le concept de prophétie autoréalisatrice à partir du théorème de Thomas, selon lequel les actions des individus s'expliquent par leur perception de la réalité, non par la réalité elle-même. Tel que développé par Merton, ce concept réfère à un fait qui s'avère parce qu'on croit qu'il va advenir. Merton utilise notamment ce concept pour expliquer les difficultés d'intégration des ouvriers afro-américains dans les syndicats.

derniers, mais également dictent à ces élèves les attentes entretenues à leur égard et certains des comportements qui sont attendus d'eux. Bien entendu, les attentes de leurs enseignants sont interprétées avec divers degrés de latitude par les élèves eux-mêmes, dans la mesure où plusieurs autres facteurs entrent en jeu dans l'intégration des normes de genre chez un individu⁶.

Dans une étude double menée auprès d'enseignants d'éducation physique et d'élèves de 5^e et de 9^e année, Clément-Guillotin *et al.* (2013) explorent la manière dont les attentes que les enseignants entretiennent face au genre et à l'expression du genre de leurs élèves peuvent informer certaines dimensions de leur pratique pédagogique, voire en venir à être endossées par les élèves eux-mêmes. Ainsi, les enseignants peuvent valoriser autant la masculinité que la féminité chez leurs élèves, mais y accolent une valeur sociale différente. La masculinité serait fortement associée à ce que les auteurs nomment *utilité sociale*, désignant la capacité d'une personne à connaître le succès, alors que la féminité serait plutôt corrélée à la *désirabilité sociale*, soit la capacité d'une personne à plaire, à satisfaire aux attentes que les autres entretiennent à son égard. L'existence d'attentes différenciées selon le genre est soutenue par tout un pan de la littérature sur la valorisation des attributs de genre, à l'école comme ailleurs (Testé et Simon, 2005; Cambon, 2004).

Afin de documenter le niveau d'habileté avec lequel les élèves saisissent et jonglent avec les attentes genrées de leurs enseignants, les auteurs ont demandé à différentes cohortes d'élèves de 5^e et de 9^e année de répondre à trois reprises à un questionnaire comprenant le *Bem Sex Role Inventory* (Bem, 1974), une mesure de la masculinité/féminité et de l'adhésion aux rôles de genre. Lors de la première complétion, on leur demandait de répondre en se décrivant eux-mêmes; les fois subséquentes, dans l'objectif de déplaire, puis de plaire, à leur enseignant d'éducation physique. Les résultats, différenciés par l'âge, révèlent que les élèves de 9^e année cherchent à plaire en adoptant les comportements (masculins ou féminins) conformes à leur sexe, tel qu'attendu ou susceptible d'être attendus d'eux par leur enseignant. Des élèves de 5^e année, par contre, se dégagent une tendance claire à l'adoption de comportements féminins, peu importe le sexe des répondants. Selon les auteurs, les élèves de 5^e année, âgés d'environ 10 ans, ne seraient pas encore habilités à détecter et à répondre aux attentes de leurs enseignants à l'égard du genre.

⁶ C'est notamment le cas de l'âge et du sexe de l'individu (Conry-Murray, 2013), des stéréotypes de genre entretenus par les parents ou la famille (Endendijk *et al.*, 2013), ou encore des représentations genrées véhiculées dans les médias (Neuendorf *et al.*, 2010; Peirce, 1997) ou dans les manuels scolaires (Malova, 2012).

En discussion, Clément-Guillotin *et al.* suggèrent qu'une pluralité de facteurs entrent en jeu dans la nature des attentes liées au genre qui sont entretenues par les enseignants. À l'instar de Py et Somat (1991), ils parlent de *normative clear-sightedness* (ou *clairvoyance normative*) pour référer à l'aptitude d'un individu à cerner avec clarté les attentes normatives dont il fait l'objet. Ils estiment que la clairvoyance normative d'un élève à l'égard des normes de genre peut être influencée par la pratique pédagogique de son enseignant, par la matière enseignée, ainsi que par son niveau scolaire. Par exemple, parce que les enseignants d'éducation physique de 5^e année favorisent l'initiation des élèves à une diversité d'activités physiques et sportives visant à les amener à développer une variété d'aptitudes motrices, les élèves fréquentant ce niveau scolaire tendent à adopter des caractéristiques associées au féminin pour plaire à ces enseignants⁷. Vers la 9^e année, les choix pédagogiques des enseignants les amènent à exposer leurs élèves à davantage de sports de compétition, et donc à valoriser chez eux, sans nécessairement en avoir conscience, les attributs conséquents avec cette valorisation de la masculinité. Cela se joue ainsi pour l'éducation physique, et l'on peut raisonnablement présumer que les attentes que les discours des enseignants véhiculent (consciemment ou pas) à l'égard des normes de genre se déploient différemment selon leurs approches pédagogiques, la discipline enseignée et le niveau scolaire dont ils ont la charge.

3.2.4. Conclusion sur les pratiques enseignantes

La littérature scientifique comme militante s'est amplement intéressée, et particulièrement depuis les années 1990, au rôle des enseignants dans la reconduction ou dans la contestation d'injustices sur la base du genre et de l'orientation sexuelle, à l'école. Plus spécifiquement, la nature de leurs interventions et les contenus de leurs enseignements sont scrutés à la loupe, dans l'optique d'y identifier, tantôt des facteurs de résilience pour les jeunes de minorités sexuelles, tantôt des sources supplémentaires de leur discrédit à l'école. Des chercheurs se sont attardés à la conception de l'homophobie (de l'hétérosexisme ou de l'hétéronormativité) informant l'intervention contre l'homophobie des enseignants (Richard, 2013b ; Bastien Charlebois, 2011), alors que d'autres ont questionné les facteurs facilitant ou limitant leur mise en œuvre (Meyer, 2008 ; Sykes, 2004). De même, l'inclusion dans le curriculum scolaire, formel ou informel, des sujets relatifs au genre et à l'orientation sexuelle ne relève pas de la seule motivation d'enseignants sensibilisés et mobilisés par la question, mais bien de la conjonction

⁷ Ce serait d'ailleurs globalement le cas à l'école primaire, où les pratiques d'enseignement favoriseraient clairement la féminité et les caractéristiques qui y sont traditionnellement associées (Clément-Guillotin, Chalabaev, et Fontayne, 2012). Ces explications décrivant l'école, surtout primaire, comme favorable aux filles, voire féminine ou féminisante, sont notamment investies par plusieurs théoriciens du décrochage scolaire des garçons (voir Epstein, Elwood, Hey et Maw, 1998).

d'une pluralité de facteurs dont l'interaction est difficile à mettre à jour. Également, la subtilité de ces sujets, relevant d'enjeux identitaires et de schèmes de valeurs personnels, rend craintifs les enseignants, et contribuerait à freiner d'éventuels élans d'intervention et d'inclusion dans les contenus scolaires. Finalement, et même s'ils prennent toutes les précautions possibles, les enseignants sont susceptibles de laisser transparaître leurs propres attentes genrées, justement parce que les conceptions liées aux normes de genre et d'orientation sexuelle sont ancrées au plus profond de leurs convictions personnelles (Clément-Guillotin *et al.*, 2013 ; Testé et Simon, 2005).

Tous conviennent que les enseignants sont au carrefour d'intérêts et d'attentes multiples, dont l'interprétation est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît d'emblée. Il est attendu d'eux qu'ils incarnent le premier rempart contre la violence scolaire, dont les manifestations genrées ne sont plus à documenter (Joing-Maroye et Debarbieux, 2013 ; Taylor et Peter, 2011). À ce titre, on s'attend à ce qu'ils interviennent systématiquement contre la violence de genre et l'homophobie (UNESCO, 2012), mais qu'ils fassent tout de même preuve d'une sensibilité aux dimensions plus fines de l'hétérosexisme (Richard, 2013b ; Bastien Charlebois, 2011). De même, on leur attribue la responsabilité d'*éduquer à la diversité*, incluant la diversité des orientations sexuelles et des expressions de genre, alors qu'on sait qu'ils manquent de temps, de formation, d'aise et de ressources pour ce faire (Payne et Smith, 2014 ; Thibault, Lavoie et Chouinard, 2013 ; Bernier, 2011 ; Meyer, 2008).

3.3. Le curriculum scolaire et l'hétéronormativité

Le curriculum scolaire est vu comme central dans l'éducation à la liberté et la sensibilisation à la diversité. Il n'est alors pas surprenant que ses contenus fassent l'objet de négociations sociales, surtout en ce qui concerne l'inclusion en leur sein de représentations minoritaires (Dei *et al.*, 2000), de sujets perçus comme sensibles ou controversés (Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2010). Ainsi, selon James A. Banks, chercheur américain, la majorité des demandes d'inclusion dans le curriculum prennent leur origine dans les revendications des groupes minoritaires concernés, à commencer par les membres des minorités afro-américaines, qui ont parrainé à la mise sur pied de cours monoethniques, puis multiethniques⁸ aux États-Unis. Il n'est pas rare que des groupes d'intérêts s'inscrivent en porte-à-faux face à ce qu'ils conçoivent comme une prise en otage du milieu scolaire par des demandes d'ordre politique de la part de groupes minoritaires. Leurs

⁸ Les cours monoethniques désignent des cours thématiques visant à desservir expressément les élèves issus d'un groupe ethnique ou culturel spécifique et à leur offrir des cours portant sur l'histoire et la culture de leur communauté. Les cours multiethniques ciblent plutôt plusieurs cultures, abordées dans une perspective comparative.

arguments évoquent le péril à l'unité nationale et aux idéaux démocratiques (Dei *et al.*, 2000; Schlesinger, 1993), l'anticipation d'une dépréciation des intérêts majoritaires (Ravitch, 1990), ou encore l'intérêt minimal sollicité par une telle offre de cours.

L'éducation à la sexualité, et plus particulièrement la négociation des contenus scolaires qui y sont relatifs, est peut-être l'une des thématiques dont l'inclusion dans le curriculum fait l'objet du plus de controverses, et dans plusieurs pays. Selon Barragan (1997), il existe trois courants dominants d'intervention en éducation sexuelle, qui correspondent à autant de manières d'inclure la sexualité dans le curriculum. Le *modèle traditionnel*, préconisé par plusieurs états américains, se caractérise par la promotion de l'abstinence avant le mariage, la valorisation de l'union hétérosexuelle et la condamnation de l'homosexualité. Le *modèle préventif*, sur lequel s'axe notamment le programme scolaire québécois, aborde la sexualité sous l'angle de ses risques inhérents (infections transmissibles sexuellement et par le sang, grossesse et parentalité à l'adolescence, violence dans les relations amoureuses, etc.) et des manières d'y faire face (principalement la contraception). Quant au *modèle libéral intégratif*, en vigueur dans les pays scandinaves, il est axé sur la promotion du plaisir et la discussion des différentes orientations sexuelles⁹.

Si bref soit-il, cet aperçu de la situation relative à l'éducation à la sexualité permet d'illustrer la manière dont le curriculum scolaire peut être « manipulé », afin de mettre l'emphase sur certains discours et apprentissages, et d'en évacuer d'autres. Cet ajustement des contenus scolaires est peut-être particulièrement flagrant pour l'éducation sexuelle. En effet, alors que les experts documentent depuis des années les bienfaits d'un programme compréhensif d'éducation à la sexualité¹⁰ (UNESCO, 2009b ; Ellis et High, 2004), il semble que la plupart des programmes scolaires sur la sexualité, lorsqu'ils existent, continuent d'évacuer tout discours sur le plaisir sexuel et l'orgasme, le désir, les relations amoureuses et les orientations sexuelles (Bay-Cheng, 2001 ; Buston et Hart, 2001). Selon Bay-Cheng (2003), les programmes scolaires états-uniens d'éducation sexuelle viseraient non seulement à réduire la fréquence des rapports sexuels entre

⁹ Barragan suggère également que les mots employés pour référer à l'éducation sexuelle ne sont pas neutres. Il répertorie une dizaine de termes, tels que « éducation à la vie familiale », « éducation à l'amour », « éducation à l'érotisme », ou encore « éducation à la santé sexuelle ». Au-delà d'un simple exercice de désignation d'un type d'apprentissage scolaire, ces termes contribuent à orienter l'éducation sexuelle (certains impliquant, par exemple, qu'amour et sexualité vont nécessairement de pair).

¹⁰ Un programme compréhensif d'éducation à la sexualité préconise une approche jumelant la sexualité et les relations humaines (Ellis et High, 2004). Par définition moins axée sur l'anatomie et la mécanique reproductive, cette approche découragerait la séparation entre sexualité et émotion qui tend à être la norme en éducation sexuelle et inclurait des discours sur le plaisir sexuel (Quinlivan et Town, 1999b).

adolescents, mais également à construire un certain type de « normalité sexuelle » chez ces derniers, « located within a *monogamous, coitus-centered* relationship between a man and a woman, both of whom generally conform to *conventional gender roles* » (2003 : 67). Procédant d'une méta-analyse des contenus scolaires relatifs à la sexualité humaine, l'auteure conclue que ces programmes sont globalement incomplets et inadéquats, parce qu'ils sont basés sur un agenda moral et des présuppositions erronées sur la sexualité adolescente.

Bien entendu, et nous en discuterons dans les sections suivantes, les discours scolaires sur les orientations sexuelles font tout autant l'objet de négociations et de tensions sociales. En quoi les curricula scolaires formel et informel contribuent-ils à mettre de l'avant certaines représentations du genre et de l'orientation sexuelle jugées « acceptables », et à en réprimer d'autres ? Cet état des connaissances distinguera les efforts prenant pour cibles le curriculum formel et le curriculum informel, ou caché. Le curriculum formel réfère aux apprentissages programmés et prescrits par les autorités scolaires, et qui prennent la forme d'un programme ou d'un cursus de formation. Le curriculum informel, ou caché, évoque plutôt « l'ensemble des savoirs sociaux véhiculés par l'expérience scolaire mais qui ne sont pas officiellement visés ni préconisés par l'école » (Lorcerie, 1995: 43). Selon Camilleri (1996), les interactions sociales deviennent en soi le sujet d'apprentissages et sont donc partie prenante de la socialisation.

3.3.1. Quelle inclusion dans le curriculum formel ?

Dans cette section, nous discuterons d'abord de deux arbitrages effectués par la Cour suprême du Canada à la fin des années 1990, et portant sur les représentations scolaires de la diversité sexuelle. Nous verrons en quoi ces arbitrages encouragent les autorités scolaires canadiennes et québécoises à inclure dans leurs contenus scolaires des représentations humaines variées, y compris de la diversité sexuelle. Nous ferons dans un second temps une revue de la littérature scientifique sur le curriculum scolaire formel et les orientations sexuelles. Nous verrons que les enseignements liés à la diversité des genres et des orientations sexuelles sont à toutes fins utiles exclus des programmes scolaires formels.

Selon Quinlivan et Town (1999b), trois processus contribuent à maintenir l'hétéronorme dans les contenus scolaires : le maintien d'un silence autour de la sexualité (et de l'homosexualité), la pathologisation de l'homosexualité, ainsi que la gestion des frontières de genre visant à assurer que garçons et filles adhèrent à des comportements jugés appropriés pour leur genre. Nous évoquerons ces trois processus, en accordant une attention spécifique aux deux premiers, qui

évoquent les dimensions plus documentées, peut-être parce que plus prégnantes, de l'hétéronormativité. De même, comme Toomey, McGuire et Russell (2012), nous estimons qu'aborder la diversité sexuelle en classe contribue à envoyer un message par rapport à la non-conformité de genre et aux expressions identitaires atypiques.

Le sociologue de l'éducation Michael Apple suggère d'interroger les silences des textes et des discours, car ces « angles morts » des enseignements rendraient mieux compte des intérêts idéologiques en jeu que les sujets véritablement mis à l'avant-plan (Apple, 2000). Ainsi, il n'est pas sans intérêt de remarquer que les sujets relatifs aux orientations sexuelles tendent à être occultés des enseignements scolaires formels. Il s'agit du constat issu des principales analyses de contenu des manuels et des programmes scolaires, qu'ils se rapportent spécifiquement aux cours d'éducation à la sexualité ou résultent d'un exercice d'analyse transversale du curriculum.

D'abord, nous l'avons vu précédemment, on pourrait croire que l'essentiel des enseignements relatifs à la diversité des attirances sexuelles, amoureuses et érotiques soient confinés aux cours d'éducation sexuelle, pour autant que ces cours existent. Or, il semble que ces cours présentent de façon consistante la sexualité sur un registre hétérosexuel et coïtal (Bay-Cheng, 2003), et que leur contenu s'émancipe rarement du cadre de la mécanique reproductive, de la contraception et de la santé sexuelle (Quinlivan et Town, 1999b). De même, les apprentissages liés à la sexualité tendraient à taire l'expression des sexualités non-conventionnelles (Redman, 1994), incluant non-hétérosexuelles (Bay-Cheng, 2001 ; Buston et Hart, 2001), ou alors à les présenter sur un mode antagonisant¹¹ (Whatlet, 1994) ou limité à la prévention (Kirby, 2001).

Les contenus des cours d'éducation à la sexualité présenteraient également des femmes et des hommes dans des rôles de genre presque uniquement traditionnels (Redman, 1994 ; Haywood, 1996 ; Elia 2000). À répétition, les hommes (les garçons) sont présentés comme des partenaires actifs, comme des instigateurs d'initiatives sexuelles, alors que les femmes (les filles) sont représentées comme des objets relativement passifs du désir sexuel masculin (Bay-Cheng, 2003 ; Fromme et Emihovich, 1998).

Snyder et Broadway (2004) ont étudié les visions de la sexualité véhiculées par des manuels de biologie. Une légère majorité de ces manuels étaient dépourvus de toute référence à la sexualité

¹¹ Dans son analyse de manuels scolaires servant à l'éducation à la sexualité, Whatley (1994) remarque une tendance marquée au passage du pronom « nous », lors de la discussion d'expériences hétérosexuelles, au pronom « ils », lors de l'évocation de leurs pendants homosexuels.

autre qu'hétérosexuelle. Également, en conformité avec une approche darwinienne traditionnelle de la biologie, la sexualité humaine et animale était uniquement évoquée à travers la reproduction et la complémentarité des sexes. Selon Snyder et Broadway, « embedded in the heteronormative treatment of sexuality in the biology textbook is the message that only heterosexual behaviors exist and are acceptable » (2004: 630). Epstein (2000) corrobore ce constat, avançant que le curriculum formel de l'éducation sexuelle des écoles secondaires anglaises est axé sur les dangers associés au sexe et au désir sexuel, et à la prévention de ces dangers, le tout sans questionner une hétérosexualité assumée.

D'autres exercices d'analyse des contenus scolaires, qu'ils soient disciplinaires (Macgillivray et Jennings, 2008 ; Temple, 2005 ; Snyder et Broadway, 2004 ; Harrison, 2000 ; Tesar et Rovi, 1998 ; Rengel Phillips, 1991) ou transversaux (Richard, 2010 ; Tisserant et Wagner, 2008) tirent des constats similaires, à savoir que le curriculum formel en vigueur dans les pays étudiés témoigne de conceptions hétérosexistes et hétéronormatives. Dans un exercice d'intérêt pour notre propos, puisque réalisé dans un contexte québécois, Richard (2010/2012) analyse le contenu de 31 manuels scolaires dont l'usage en classe est approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de la province. Elle constate que les sujets relatifs à la diversité sexuelle n'y bénéficient que d'une faible visibilité. Des 41 mentions répertoriées du sujet (sur 17 568 pages analysées), la majorité prennent forme dans le cadre d'une énumération (par exemple, des motifs prohibés de discrimination au Canada), sans faire l'objet d'une explication quelconque. Lorsque la diversité sexuelle est abordée dans les manuels scolaires québécois, ce serait à titre de *notion soutien*, c'est-à-dire comme illustration des apprentissages formellement explicités par le programme de formation. Richard souligne toutefois que, si le curriculum formel ne fait qu'effleurer le sujet des orientations sexuelles, le curriculum informel peut dans certains cas prêter davantage le flanc à certaines initiatives, de la part d'enseignants ou d'intervenants invités.

Au-delà de ces seuls enjeux d'inclusion scolaire, la littérature a également documenté les obstacles et les résistances émises par les maîtres à l'idée d'inclure de tels sujets dans leurs enseignements : croyances personnelles homonégatives (Pérez-Testor *et al.*, 2010 ; Mudrey et Médina-Adams, 2006 ; Sears, 1992a), anticipation d'une réception négative des élèves de la classe (Russ, Simonds et Hunt, 2002), de leurs parents (Betteridge et van Dijk, 2007), voire des élèves de minorités sexuelles eux-mêmes (Richard, Chamberland et Petit, 2013), formation insuffisante (Bernier, 2011 ; Hermann-Wilmarth, 2007 ; Ellis et High, 2004), perceptions relatives

à la neutralité enseignante¹² (Robinson et Ferfolja, 2001/2002), crainte d'être perçus comme homosexuels ou bisexuels (Robinson et Ferfolja, 2002), faible niveau d'aise à aborder ces sujets (Richard, 2010 ; Harrison, 2000), etc. Bref, force est de constater que les volontés d'inclusion scolaire des réalités relatives à la diversité sexuelle évoquées en section précédente ne se convertissent pas aisément en une pleine représentation dans les programmes.

Le curriculum scolaire reconduit une hétérosexualité normative, mais a également le pouvoir de l'interrompre (Yep, 2009 ; Sumara et Davis, 1999). Plusieurs évoquent la nécessité de mettre en place un curriculum *queer*, c'est-à-dire de le rendre perméable aux réalités, aux expériences et aux individus qui s'émancipent de la normalité hétérosexuelle (Toomey, Quinlivan et Town, 1999b). Ici, deux visions antagonistes existent. Alors que certains estiment que cette contestation de la prévalence de l'hétéronormativité dans les contenus scolaires doit nécessairement se faire par l'inclusion dans le curriculum des réalités non-hétérosexuelles (Loutzenheiser et MacIntosh, 2004), d'autres considèrent que cet exercice passe plutôt par la mise à jour du caractère situé du curriculum existant, jusqu'ici présenté comme neutre (Quinlivan et Town, 1999b ; Epstein et Johnson, 1998).

3.3.2. Quelles incarnations dans le curriculum informel ou caché ?

Selon Perrenoud (1993), il existe une marge inévitable, et parfois importante, entre « l'intention d'instruire » du curriculum formel et les enseignements effectifs qui sont transmis dans la salle de classe. C'est entre les murs de la classe que se négocie le curriculum réel, basé certes sur le programme scolaire prescrit, mais adapté aux interprétations et aux intérêts de l'enseignant et de ses élèves. Nous avons vu plus tôt que les enseignements s'émancipant d'un ordre social hétéronormatif – ou encore, cherchant à mettre à jour son caractère construit - tendaient à être vus comme problématiques par les autorités scolaires, et à être conséquemment souvent évacués des programmes scolaires formels. Ceci dit, il semble que, lorsque ces enseignements sont malgré tout abordés en classe, cela tend à se faire dans un contexte moins formalisé, dans le cadre du curriculum informel, par exemple sous l'initiative d'un individu ou d'un groupe d'individus.

¹² Robinson et Ferfolja (2002) rapportent que les enseignants doivent réconcilier leurs pratiques avec le discours du « bon enseignant » selon lequel une pédagogie adéquate est par définition exempte de valeurs personnelles (value-free pedagogy). Par conséquent, certains enseignants peuvent estimer que discuter de diversité sexuelle en classe équivaut à prendre position en faveur du sujet, ce qu'ils perçoivent comme inconciliable avec la neutralité qui est attendue d'eux.

Richard (2010) a procédé à l'analyse secondaire de données colligées par Chamberland *et al.* (2010a), auprès d'élèves s'identifiant comme LGBTQ. Alors que ces derniers étaient questionnés sur leurs expériences scolaires en lien avec la diversité sexuelle, une partie significative de leurs discours concernait les actions et les inactions de leurs enseignants à cet égard. Trois constats ont été tirés de l'analyse des entrevues. D'abord, en l'absence d'inclusion explicite dans le curriculum formel, les sujets relatifs aux orientations sexuelles sont néanmoins abordés à l'école secondaire. D'après les élèves interrogés, et sauf exception, les enseignants n'initieraient que rarement ces discussions (survenant d'ordinaire sous l'impulsion de questions d'élèves ou d'incidents sur lesquels il faudrait intervenir) ou tendraient à se tenir en marge des échanges à ce sujet (lors de débats entre élèves ou de films projetés en classe, par exemple). Ensuite, les élèves étaient globalement insatisfaits des pratiques de leurs enseignants, leur reprochant de transmettre des informations incomplètes, ou encore erronées sur l'homosexualité, et de ne pas intervenir de manière adéquate contre l'homophobie. Qui plus est, notamment en raison de leur manque de confiance dans les habiletés de leurs enseignants à agir adéquatement à propos de la diversité sexuelle, les élèves LGBTQ ont rapporté un important malaise lorsque la thématique de la diversité sexuelle surgissait en classe¹³.

Parmi les autres constats d'intérêt pour notre propos, les élèves LGBTQ ont rapporté accorder une importance considérable à certaines des pratiques de leurs enseignants, qu'il s'agisse de phrases prononcées – même maladroitement – ou encore d'actions posées. A titre d'exemple, un étudiant a rapporté qu'un enseignant du secondaire lui avait dit : « Il est possible que vous ayez des pensées homosexuelles, mais ça passe », et qu'il s'était *accroché* à cette phrase pendant des années, y voyant la promesse d'un avenir meilleur. Les participants ont déclaré porter grande attention au moindre signe témoignant de la relative ouverture (langage inclusif, exemples ou références explicites à l'homosexualité, promptitude à intervenir contre l'homophobie, affiches/collants d'alliés, etc.) ou la fermeture (présomption de l'hétérosexualité des élèves, laxisme dans l'application des règlements contre l'homophobie, etc.) de leurs enseignants à la diversité sexuelle.

Dans un autre volet de la recherche évoquée précédemment, Richard (2010) a questionné des enseignants québécois sur leurs pratiques en lien avec la diversité sexuelle. La majorité des enseignants qui ont déclaré avoir parlé d'orientation sexuelle en classe rapportent l'avoir fait en marge des contenus formels d'enseignement, par la mise en place d'activités planifiées (visite

¹³ Voir également Richard, Chamberland et Petit (2013) pour une discussion détaillée de ces résultats.

d'intervenants ou projection d'un film) ou suite à des événements non prévus (question d'un élève ou incident en classe). De telles observations s'inscrivent dans une approche *add-on* ou agglutinante de l'homosexualité (Eyre, 1993), qui consiste à aborder le sujet en parallèle au contenu formel d'un cours, d'une discipline ou d'un programme. D'autres études, québécoises (CPJ, 2007; Martin et Beaulieu, 2002) comme étatsuniennes (Grace, Hill, Johnson et Lewis, 2004) corroborent ces constats selon lesquels bon nombre de séances d'information sur la diversité sexuelle prennent la forme de conférences ajoutées, de témoignages d'invités ou d'événements sporadiques, réservant à ces thématiques un « traitement minoritaire » (Ellis et High, 2004 : 221).

Par leur inscription en marge des contenus scolaires formels, ces séances ou activités sont de fait non institutionnalisées dans l'enceinte scolaire. Au Québec, elles résultent principalement d'initiatives de regroupements et syndicats du milieu scolaire, d'organismes communautaires et d'organisations gouvernementales et para-gouvernementales qui, depuis les années 2000, se mobilisent pour, d'une part, adresser le problème de l'homophobie en milieu scolaire; de l'autre, suppléer à ce qu'ils tendent à percevoir comme des lacunes du programme de formation. Si elle confère aux initiatives une certaine flexibilité dans les modalités d'implantation, leur absence d'institutionnalisation peut néanmoins s'avérer problématique, dans la mesure où elle tend à aller de pair avec la faible actualisation des contenus des interventions, voire de documentation de leur efficacité (Chamberland *et al.*, 2010b). Qui plus est, le caractère non obligatoire de ces initiatives non formelles devient paradoxalement contre-productif, en ce qu'elles tendent à être sollicitées par les enseignants ou les intervenants issus de milieux scolaires plus ouverts ou concernés par le sujet – et donc par définition plus susceptibles d'en parler (Émond et Bastien Charlebois, 2007).

L'inclusion dans le curriculum scolaire, quelle qu'elle soit, n'est toutefois pas une panacée. Dans une enquête ethnographique dans des écoles norvégiennes, Røthing (2010) rapporte que, même si le curriculum scolaire y encourage l'*homotolérance*, les enseignants communiquent de différentes façons leurs attentes quant à l'orientation sexuelle de leurs élèves. L'hétérosexualité y est présentée comme une étape nécessaire, par laquelle tous les élèves viennent à passer, alors que l'homosexualité est discutée comme une alternative certes envisageable, mais envers laquelle il faut exercer une certaine méfiance. La sexualité est constamment présentée comme une donnée stable, et il est attendu des élèves qui se découvrent non-hétérosexuels qu'ils ne changent pas d'idée, qu'ils assument cette identité homosexuelle et la dévoilent à tous leurs

proches. Røthing constate que l'orientation sexuelle n'est discutée que dans une opposition binaire (un individu est *soit* hétérosexuel, *soit* homosexuel), dans laquelle la bisexualité n'existe pratiquement pas et l'hétérosexualité est vue comme le point de référence à partir duquel est discutée la sexualité dans son ensemble.

3.3.3. Conclusion sur le curriculum scolaire

Les recherches portant sur le curriculum scolaire, qu'il soit formel ou informel, contribuent à dresser le portrait d'un système scolaire globalement inclusif de la diversité sexuelle dans ses intentions – et les cas juridiques évoqués précédemment en témoignent, mais pas forcément dans ses contenus scolaires. Le curriculum scolaire en est un d'hétéronormativité, c'est-à-dire qui valorise la conformité au genre, la complémentarité des sexes et la supériorité de l'hétérosexualité, et qui invisibilise les réalités qui s'émancipent de ces normes. En éducation à la sexualité, cela se donne à voir dans la restriction des discussions sur la sexualité à un schème essentiellement hétérosexuel, voire reproductif, dans la négation de l'agentivité sexuelle des adolescents, dans la construction d'une dichotomie entre orientations sexuelles, ainsi que dans l'évocation d'une complémentarité – à la fois des anatomies masculine et féminine et des rôles de genre dans la sexualité. Les constats sont similaires, bien que moins directement évidents, dans d'autres disciplines, mais également dans les discours scolaires informels. Ces constats s'appliquent certes à la situation québécoise et canadienne (Richard 2010/2012; CPJ, 2007), mais sont communs à plusieurs pays, dont les États-Unis (Kosciw, Greytak, Diaz et Bartkiewicz, 2010), la France (Tisserant et Wagner, 2008), le Royaume-Uni (Epstein, 2000) et l'Australie (Robinson et Ferfolja, 2001/2002).

3.4. Les enseignants et la reproduction d'un ordre hétéronormatif

Tel qu'évoqué en cadre théorique, la régulation par l'école de la sexualité et de l'expression de genre est le fait d'une pluralité de facteurs, d'acteurs et de contextes. Les sections précédentes de cet état des connaissances ont discuté de la manière dont l'enseignant, par les pratiques sociales et discursives qu'il met en place, joue un rôle central dans la reproduction ou dans la remise en question de l'ordre scolaire hétéronormatif (McCarthy, 2003 ; Epstein et Johnson, 1998). Bien entendu, l'enseignant lui-même n'est pas épargné par ces injonctions normatives. Enseigner dans un système scolaire où dominant l'hétérosexisme et les pressions à la complémentarité des sexes et des genres n'est pas sans comporter son lot de complexités, voire de risques, pour tous les enseignants, quelle que soit leur orientation sexuelle.

3.4.1. Appréhensions enseignantes

Dans une recherche auprès d'enseignants en formation, Martino et Berrill (2002) mettent à jour les appréhensions vécues par ces derniers lorsqu'ils sont appelés à investir le territoire miné de la sexualité. Les participants questionnés déclarent n'exposer à leurs élèves que les dimensions de leur personne qui confortent les attentes à leur égard, voire feindre ces dimensions avant de les soumettre au regard d'autrui.

(...) teachers have, and indeed are expected to have, 'exemplary' sexual lives outside the school. 'Exemplary', in this context, entails being, ideally, heterosexual, married, and perhaps, for women at least, with children. (...) where this 'moral guardianship' is questioned or rejected by teachers, then their lives may become the subject of scandal, even moral panic. (Epstein et Johnson, 1998 : 123)

Au Québec, Bernier (2011) a mené une enquête similaire auprès de futurs maîtres, questionnant les pratiques pédagogiques qu'ils adoptent à l'égard des diversités d'orientations sexuelles. Interrogés quant aux facteurs pouvant les décourager de parler de diversité sexuelle avec leurs élèves de niveau secondaire, les répondants identifient quatre principaux facteurs, soit la peur de blesser un élève gai, lesbienne, bisexuel ou en questionnement, la crainte de perdre le contrôle de la classe, l'absence de ces sujets dans les programmes et les manuels scolaires, ainsi que la difficulté d'aborder la question en raison des matières enseignées.

Également, il semble probable que plusieurs des enseignants tentant de remettre en perspective la nécessaire complémentarité des sexes, ou encore questionnant le bien fondé de ces normes, soient freinés dans leurs élans par la crainte d'être la cible de harcèlement et d'étiquetage de la part de leurs élèves, voire de leurs pairs (Payne et Smith, 2014 ; Martino et Meyenn, 2001; Mills, 2000), de subir des atteintes à leur réputation, ou encore de perdre leur emploi (Epstein et Johnson, 1998). Bref, ils semblent à bien des égards craindre de se voir eux-mêmes dépréciés dans l'institution scolaire. Ces constats sont confirmés par les conclusions de plusieurs études, particulièrement auprès d'enseignants appartenant à ces minorités sexuelles (Chamberland et Lebreton, 2012; Martino et Berrill, 2007; Epstein et Johnson, 1998; Khayatt, 1997; Harbeck, 1992). Regardons-y de plus près.

3.4.2. Les stratégies de « gestion » de l'orientation sexuelle des enseignants

Dans une importante étude publiée en 1992, Pat Griffin s'est attardée aux méthodes de gestion identitaire préconisées par les éducateurs gais et lesbiennes. Suite à une recherche participative auprès de quinze enseignants, elle identifie quatre types de stratégies (*passing*, *covering*, *implicitly out*, *explicitly out*), constituant autant de balises d'un continuum de visibilité de l'orientation sexuelle. La présentation de soi comme personne hétérosexuelle ("passing") constitue le mode de dissimulation de l'orientation sexuelle le plus strict. Il consiste à cacher entièrement sa vie de personne homosexuelle ou bisexuelle, et par conséquent, implique différents niveaux de mensonges afin de préserver les apparences d'une vie hétérosexuelle créée de toutes pièces. La stratégie du *covering* suppose que l'enseignant exerce une certaine censure des informations qu'il laisse transparaître, par exemple en modifiant les prénom et pronom utilisés pour référer au partenaire, en parlant à demi-mots, ou encore utilisant un langage neutre au niveau du genre, sans pour autant mentir à proprement parler. Bien entendu, la vigilance quant aux révélations personnelles et au genre utilisé pour faire référence au partenaire constitue davantage qu'un simple travail de grammaire, mais bien l'exercice constant d'une distance dans les relations interpersonnelles. Selon Griffin, cette stratégie présente un grand potentiel de stress, en raison de l'auto-surveillance constante qu'elle nécessite, tant auprès des collègues que des élèves susceptibles d'avoir et de verbaliser des questions sur la vie privée de leur enseignant.

Quant aux enseignants "implicitly out", ils assument que leur orientation sexuelle est connue de leurs collègues, mais s'abstiennent néanmoins de la confirmer publiquement. À titre d'exemple, ces enseignants peuvent référer en classe à leur partenaire de même sexe par son prénom, sans nécessairement lui accoler pour autant l'étiquette de partenaire. La stratégie "explicitly out" réfère quant à elle aux cas de figure, somme toutes encore rares, où l'enseignant a clairement dévoilé son orientation sexuelle et est connu et reconnu comme gai, lesbienne ou bisexuel dans son environnement de travail. Il n'est pas rare qu'un enseignant explicitement ouvert devienne la personne référence de son école au sujet de la diversité sexuelle et qu'à ce titre, il vienne à accueillir les confidences d'élèves et de membres du personnel, ou encore à se faire consulter à titre de « personne-ressource » pour des élèves dont l'homosexualité ou la bisexualité, réelle ou présumée, est vue comme problématique.

Lorsque les enseignants négocient la visibilité de leur orientation sexuelle, c'est dans l'optique d'atteindre ou de préserver un équilibre entre les sphères personnelle et professionnelle de leur

vie (Sparkes, 1994; Woods et Harbeck, 1992), et d'ainsi maintenir un certain niveau de sécurité dans l'exercice de leur profession. Ce faisant, ils sont confrontés à des opinions relativement polarisées en ce qui concerne l'« impératif du *coming out* » (Harbeck, 1992) ou la « déclaration péremptoire » (Khayatt, 1997). D'un côté, les tenants de la divulgation (notamment Sears et Williams, 1997; Woog, 1995; Jennings, 1994b) reprennent à leur compte l'hypothèse du contact (Allport, 1954), prévalente en psychologie sociale. Ils estiment que nul moyen n'est plus efficace pour effriter les attitudes discriminatoires et les préjugés, qu'ils soient de nature homophobe ou non, que les contacts interpersonnels de proximité entre les individus qui possèdent ces préjugés et ceux qui en font l'objet (Cotten-Huston et Waite, 1999).

Pour bien des personnes non-hétérosexuelles, confronter les préjugés et les stéréotypes sur la diversité sexuelle passe obligatoirement par le *coming out*, soit l'exercice de divulgation d'une orientation sexuelle d'emblée non visible. Sears et Williams suggèrent d'ailleurs que : "the single most effective way to change homophobic attitudes is through one-to-one personal contacts (...) Thus we need more research to suggest the best ways to encourage more lesbian and gay persons to come out" (1997: 7). Les enseignants ont rapidement été mis sur la sellette, en raison de la proximité de leurs liens avec les élèves, de l'autorité qui leur incombe de par leur rôle, et parce qu'ils sont depuis plusieurs années clairement identifiés comme des agents de premier plan dans la lutte à l'homophobie en milieu scolaire (UNESCO, 2013).

Étroitement liée à la conception de la divulgation comme outil de confrontation des préjugés, l'idée de modèle de rôle est également mobilisée par les adeptes de la déclaration péremptoire. Cet argument prend largement appui sur le modèle du professeur minoritaire (*minority teacher*), lequel a amplement documenté depuis les années 1980 les nombreux bénéfices susceptibles d'être engendrés par la simple présence en classe d'un enseignant appartenant à une minorité visible sur ses élèves, qu'ils partagent ou non avec lui ce même statut minoritaire. Élaborées autour des enjeux touchant les enseignants et les étudiants « noirs », ces études ont clairement établi que les enseignants minoritaires établissaient des standards de réussite plus élevés que leurs collègues à l'égard des élèves issus des mêmes groupes (Dee, 2005), favorisaient leurs aspirations académiques (Smith, 1989), leur réussite scolaire et leur estime de soi (JCPS, 1989) et incarnaient aux yeux de ces derniers le succès professionnel (Cole, 1986; Adair, 1984 ; Stewart et al., 1989; King, 1993). Quant aux élèves originaires d'autres groupes culturels que leur enseignant, ils verraient dans la présence d'un enseignant minoritaire un signe d'ouverture de leur établissement scolaire à la diversité culturelle et l'occasion de confronter certains

préjugés communs à l'égard des personnes d'origine afro-américaine (Banks et McGee, 2004; US Commission on Civil Rights, 1976).

La projection de ces prémisses sur les enseignants non-hétérosexuels apparaît d'emblée porteuse. Ainsi, en divulguant son orientation sexuelle, un enseignant pourrait contribuer à accoler à la non-hétérosexualité un modèle de réussite personnelle et professionnelle, montrant qu'il est possible d'avoir une vie amoureuse, familiale ou professionnelle satisfaisante, « même » si on est gai, lesbienne ou bisexuel. Il est également susceptible de confronter les stéréotypes que peuvent entretenir certains élèves à l'égard de la diversité sexuelle. Or, à l'épreuve de la réalité, cette association entre le modèle de l'enseignant minoritaire et l'enseignant non-hétérosexuel ne s'avère qu'en partie, dans la mesure où elle est en tout points tributaire de la visibilité de l'orientation sexuelle de l'enseignant, une donnée qui n'est pas d'emblée dans l'arène publique – et encore moins scolaire. Lorsque la dynamique minoritaire s'incarne, il semble que ce soit de façon aléatoire et non prévisible, un enseignant homosexuel pouvant choisir de taire son orientation sexuelle et d'ainsi s'extirper d'une telle dynamique d'identification, alors qu'un autre dont l'homosexualité serait à tort ou à raison présumée pourrait l'investir (Richard, 2013a).

Qu'ils soient ou non mobilisés en faveur de la divulgation par les enseignants de leur orientation sexuelle en classe, la majorité des praticiens, militants et chercheurs conviennent qu'une telle initiative doit nécessairement faire l'objet d'un choix circonspect, de surcroît auprès d'élèves mineurs et dans un contexte où l'association entre homosexualité et pédophilie prévaut toujours. Des études ont ainsi documenté les obstacles inhérents au *coming out* des enseignants. Par exemple, après avoir soumis plusieurs cohortes d'étudiants universitaires à l'enseignement d'un même professeur invité, évoquant tantôt son partenaire de même sexe, tantôt son partenaire de sexe opposé, Russ *et al.* (2002) concluent qu'un professeur ouvertement homosexuel est perçu par ses étudiants comme étant moins crédible et moins compétent qu'un professeur s'identifiant comme hétérosexuel.

Le choix de dissimulation préconisé par plusieurs enseignants serait en partie commandé par la profusion dans l'enceinte scolaire de stéréotypes, de blagues et de commentaires négatifs associés à l'homosexualité (Niesche, 2003). Des pédagogues suggèrent qu'un tel dévoilement se fait au prix d'une neutralité nécessaire à l'enseignement, alors que d'autres y répliquent qu'il ne s'agit là que d'un idéal pédagogique non atteignable, dans la mesure où la présumée

neutralité mise en péril par l'enseignant ouvertement homosexuel n'incarne dans les faits qu'un *statu quo* normatif et hétérosexiste (Elliott, 1996). Selon Griffin (1992), c'est avant tout la peur d'accusations publiques qui freine les inclinaisons à la divulgation: étiquetage en tant que gai ou lesbienne, présomption de pédophilie ou d'abus sexuel sur des enfants, circulation de rumeurs quant à des avances sexuelles sur des élèves, accusations de promotion de l'homosexualité, d'avancement d'un *agenda homosexuel*, ou encore de recrutement d'élèves dans des objectifs de conversion, etc. Bref, plusieurs auteurs en concluent que la divulgation n'est pas une option viable pour la majorité des enseignants non-hétérosexuels (Khayatt, 1997/1999; Elliott, 1996).

3.5. Les pratiques enseignantes et les processus de mise en genre et de mise en orientation sexuelle à l'école

De cet état des connaissances se dégage nettement la présence de prescriptions sexuelles (de la *contrainte à l'hétérosexualité* évoquée dans notre cadre théorique) à l'école. Ces prescriptions se donnent à voir dans les échanges entre pairs, dans les interactions entre les élèves et leurs enseignants, de même que dans le curriculum scolaire. D'abord, la littérature évoquant la nature genrée des échanges entre élèves, qu'il s'agisse de jeux genrés, d'insultes à caractère homophobe, ou encore de traits de caractère valorisés chez les pairs, suggère clairement qu'il existe de fortes injonctions à la différenciation et à la complémentarité des sexes. En ce sens, cela présume que la construction identitaire genrée ayant lieu à l'adolescence passe certes par l'adoption de caractéristiques et de comportements conformes à son genre (par exemple, *je suis un garçon*), mais également par la répudiation publique de celles associées au genre opposé (par exemple, *je ne suis pas une fille*, mais aussi, *je ne suis pas un homosexuel*).

Ensuite, les interactions entre les élèves et les enseignants sont également, à différents degrés, teintées d'hétéronormativité. Ainsi, les pratiques pédagogiques de l'enseignant, qu'il s'agisse des interventions qu'il peut décider de mettre en place pour lutter contre ce qu'il perçoit être de l'homophobie, des apprentissages formels ou informels qu'il cherche à transmettre à ses élèves, ou de son rôle dans la reconduction d'attentes genrées, sont évocatrices. Elles nous informent considérablement, à la fois sur la contribution de l'enseignant aux processus de mise en genre et de mise en orientation sexuelle, mais également sur son positionnement dans cet ordre social hétéronormatif. À quels degrés consent-il à ses prémisses en s'y soumettant, ou le remet-il en question? Nous l'avons d'ailleurs vu, les enseignants eux-mêmes sont aux prises avec ce système hétéronormatif et y évoluent avec maintes appréhensions. Ces craintes sont d'autant plus flagrantes pour les enseignants s'identifiant comme non-hétérosexuels.

Finalement, les recherches portant sur le contenu du curriculum scolaire à l'égard des normes de genre et d'orientation sexuelle, et plus spécifiquement de la diversité sexuelle, témoignent de l'existence d'un silence presque généralisé sur ces questions. Le curriculum scolaire cache en est un d'hétéronormativité, valorisant la conformité au genre, la complémentarité des sexes et la supériorité de l'hétérosexualité, et y donnant par défaut son aval. Les expériences, les individus et les réalités s'émancipant de ces normes sont pratiquement tus dans les contenus scolaires, voire marginalisés.

On constate que les pratiques enseignantes sont mobilisées par des injonctions contradictoires quant à la diversité sexuelle et de genre. Alors qu'ils sont explicitement ciblés par les discours formels prônant la non-violence, la réduction des préjugés et la tolérance envers les minorités sexuelles, les enseignants ne s'en retrouvent pas moins partie prenante d'un environnement scolaire hostile aux dérogations normatives. En ce qu'ils sont à la fois porteurs et victimes des processus de mise en genre et de mise en orientation sexuelle dont nous avons fait mention plus haut, les enseignants sont appelés à négocier un équilibre précaire entre se mettre en péril et préserver un *statu quo* dont ils bénéficient dans l'immédiat.

Il transparaît donc de cet état des connaissances l'intérêt de considérer autant les pratiques des enseignantes que les perceptions qui sont entretenues par ces derniers à l'égard du genre et de l'orientation sexuelle. En effet, les pratiques d'intervention et d'enseignement, pour ne nommer que ces deux, sont étroitement informées par ces dites perceptions. Ainsi, intervenir ou pas lors de propos comme *c'est gai* dépend de ce que l'enseignant conçoit comme de l'homophobie, ou à tout le moins, comme un comportement problématique. Prendre l'initiative de démystifier la diversité sexuelle en classe nécessite d'un enseignant qu'il prenne un pas de distance face au curriculum formel, mais également qu'il accepte de tenir tête à l'une des normes scolaire et sociale les plus saillantes. Notre recherche propose ainsi d'investiguer le terrain des pratiques et des perceptions enseignantes, mais également du rôle que les enseignants sont appelés à jouer, ou se permettent de contester, dans la mise en genre et la mise en orientation sexuelle à l'école.

Chapitre 4. Démarche méthodologique de la recherche

La démarche méthodologique qui sous-tend notre recherche est double. Nous avons d'abord opté pour des entrevues semi-structurées auprès d'enseignants de niveau secondaire. Les données ainsi récoltées ont été mises à l'épreuve dans un second temps auprès d'un plus large échantillon issu de cette même population, par le biais d'un questionnaire d'enquête. Rappelons avant de poursuivre notre question principale de recherche : « *Dans un contexte québécois où les écoles sont interpellées dans la lutte à l'homophobie, quel rôle jouent les enseignants du secondaire dans la réduction/reconduction des préjugés à l'égard de la diversité sexuelle ?* ». Plus spécifiquement, nous cherchons à interroger trois dimensions spécifiques du sujet :

1. *Les pratiques pédagogiques adoptées à l'égard de la diversité sexuelle par les enseignants :*

Nous cherchons à comprendre ces pratiques pédagogiques concernant deux dimensions spécifiques : le fait d'aborder des sujets relatifs à la diversité sexuelle en salle de classe et celui d'intervenir lors de propos pouvant être perçus comme de l'homophobie. Les enseignants québécois rapportent-ils aborder de tels sujets ou pas ? Si oui, quels sont les contextes les amenant à en parler ? Quels sujets ou thématiques abordent-ils ? Comment évaluent-ils leur niveau d'aise à le faire ? Quels outils et ressources mobilisent-ils ?

2. *Les facteurs identifiés par les enseignants comme des obstacles ou des catalyseurs dans ces contextes :*

Il est ici question de s'en remettre aux enseignants afin qu'ils identifient les motifs invoqués pour ne pas parler de diversité sexuelle ou intervenir à ce sujet (les « obstacles »), de même que les ressources et outils sur lesquels ils prennent appui (les « catalyseurs ») lorsqu'ils le font. Par exemple, estiment-ils que cela ne relève pas de la responsabilité d'un enseignant, ou que cette tâche devrait incomber à d'autres collègues ou intervenants issus des milieux scolaire ou communautaire ? S'estiment-ils mal outillés ou jugent-ils leur formation déficiente à cet effet ? Leur prise de parole ou leur intervention est-elle tributaire de la mobilisation d'autres acteurs de leur milieu scolaire ? Plusieurs de ces pistes d'explication ont été évoquées par des recherches précédentes, mais n'ont jusqu'à présent jamais été validées dans un contexte québécois.

3. *Le rôle que peuvent jouer les enseignants dans le renforcement/questionnement de pratiques de « mise en genre » et de « mise en orientation sexuelle » en milieu scolaire :*

Nous sommes d'avis que, par les pratiques pédagogiques qu'ils décident ou non d'adopter, les

enseignants peuvent contribuer à reconduire ou à contester un ordre scolaire hétéronormatif¹, lequel met en place des classifications binaires et hiérarchisées relatives à l'expression de genre et à l'orientation sexuelle. À partir des données empiriques colligées par le biais des entrevues et du questionnaire d'enquête, nous chercherons à mieux comprendre l'influence directe ou indirecte qu'ils peuvent avoir sur les processus de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle* en vigueur dans l'enceinte scolaire.

Avant d'explicitier les choix méthodologiques préconisés pour répondre à ces questions et sous-questions de recherche, quelques précisions s'imposent.

4.1 Considérations méthodologiques liminaires

Les sciences de l'éducation, et à plusieurs égards l'ergonomie et la didactique, ont documenté les défis méthodologiques inhérents à la documentation et à l'analyse des pratiques professionnelles enseignantes, des activités par définition singulières et ancrées dans le temps. Les partis pris méthodologiques variés concernent la part de subjectivité inscrite dans la pratique enseignante et peuvent être résumés par cette question : l'étude des pratiques enseignantes est-elle mieux servie par l'observation *in situ* de ces pratiques ou par l'interrogation directe des enseignants concernés ? En d'autres termes, la logique d'action d'un enseignant échappe-t-elle à toute fin utile à la compréhension que ce dernier peut en avoir (ce qui argumenterait en faveur d'une observation de l'extérieur) ou, au contraire, l'enseignant est-il le seul capable d'identifier et d'explicitier les choix motivant son agir professionnel ?

La singularité du cas qui nous concerne nous aide ici à trancher. Puisqu'il n'existe plus de séances formalisées d'éducation sexuelle, temporellement marquées et communes à toutes les écoles secondaires du Québec, il nous est impossible (ou à tout le moins, fort complexe) d'en faire de l'observation en classe pour saisir le mode de traitement par les enseignants. En effet, s'il était même possible de déterminer le cours où il prévaudrait d'en faire l'observation, nous ne parviendrions au final qu'à une étude de cas sélectif qui, bien que potentiellement informatrice,

¹ Le concept d'hétéronormativité réfère aux pratiques sociales, culturelles et institutionnelles contribuant à faire de l'hétérosexualité la norme, tant pour les hommes que pour les femmes. Le modèle hétéronormatif présuppose une conception rigide des rapports entre sexe, genre et désir et parraine à une *mise en genre* et à une *mise en orientation sexuelle* des individus. Ainsi, l'on attend des personnes dont le sexe biologique à la naissance est féminin qu'ils adoptent une expression de genre féminine, soient attirées vers des rôles sociaux traditionnellement réservés aux femmes, et développent un désir sexuel hétérosexuel, orienté vers les hommes. Dans ce contexte, la « normalité » est associée à une correspondance étroite entre ces trois dimensions, et les expressions du genre et de la sexualité qui s'en écartent sont tantôt ignorées, tantôt vues comme anormales et conséquemment stigmatisées – à différents degrés.

ne nous éclairerait guère quant à la nature des enseignements en dépassant les limites immédiates. Nous avons ainsi opté pour une méthodologie double, conjuguant entrevues semi-structurées et enquête par questionnaire, toutes deux auprès d'enseignants du secondaire. Trois considérations méritent d'être nommées d'emblée.

D'abord, pour importants qu'ils soient, les discours des enseignants ne peuvent être considérés comme des représentations verbales rendant fidèlement compte de leurs pratiques. Il importe de garder en tête que ces discours n'incarnent au mieux que les pratiques professionnelles déclarées, au même titre que nous en remettre uniquement à l'examen des pratiques en classe ne nous permettrait que constater des pratiques observées dans certaines circonstances. Il s'agit tout au plus d'une performance ou d'une présentation de soi (l'entrevue ou le questionnaire d'enquête) portant sur une seconde performance ou présentation de soi (la pratique enseignante). Qui plus est, nous estimons à l'instar de Good et Brophy (1991) que les interactions au centre desquelles figure l'enseignant sont à ce point riches et complexes qu'elles ne permettent pas à ce dernier d'en prendre suffisamment conscience pour étudier ses propres attitudes et comportements. Selon le chercheur en sciences de l'éducation Marc Bru, tous ces constats « incline[nt] à la modestie du chercheur qui doit admettre un écart irréductible entre les pratiques enseignantes et l'intelligibilité ou la connaissance qu'il peut en avoir » (2002 : 67).

Ensuite, limiter notre recherche à l'analyse des seules pratiques enseignantes ne signifie pas pour autant que nous croyons que l'entière relation d'apprentissage puisse s'appréhender par l'entremise du seul pôle que serait l'enseignant. Si nous investissons ce seul pôle, c'est que nous cherchons à mettre en évidence la multiplicité des pratiques professionnelles liées au sujet sensible de la diversité sexuelle, de même qu'à comprendre les défis, les tensions et les contradictions inhérentes à ces pratiques.

Troisièmement, la collecte de données auprès d'enseignants, de surcroît sur un sujet de nature sensible comme celui de la diversité sexuelle, prête le flanc à un travail de reconstruction des pratiques qui est susceptible de voir transparaître quelques biais et difficultés spécifiques. En effet, parce que le sujet mobilise les valeurs d'un individu (McKay, 1998), la recherche sur la diversité sexuelle revêt un caractère sensible susceptible d'affecter le processus de recherche dans son entièreté, depuis la formulation de la question de recherche jusqu'à la diffusion des résultats (Dean *et al.*, 2000). Dans le cas qui nous intéresse, il faut s'attendre à ce que des biais

de représentation et de désirabilité sociale se soient fait sentir dans les deux volets de notre recherche.

Nous attendons d'abord un certain biais de représentation, lequel peut se manifester par une surreprésentation des enseignants particulièrement ouverts ou tolérants à l'égard de la diversité sexuelle – et donc plus susceptibles d'aborder le sujet en classe, et par conséquent, une sous-représentation des répondants qui présentent le profil inverse. On peut en effet présumer que la thématique de la diversité sexuelle ait pu contribuer à freiner la participation de certains enseignants, que ce soit en raison d'un désintérêt pour la question, de perceptions et d'attitudes négatives à l'égard de la diversité sexuelle, ou encore parce qu'ils estiment ne pas avoir d'expertise ou d'expérience spécifique sur le sujet. À l'inverse, les enseignants s'étant manifesté à nous sont plus susceptibles d'être déjà sensibilisés aux enjeux relatifs à la diversité sexuelle, en raison d'expériences professionnelles ou personnelles spécifiques, d'avoir reçu des formations sur ces réalités, d'avoir un certain niveau d'aise à l'endroit de la sexualité en général, ainsi que de s'identifier eux-mêmes comme non-hétérosexuels ou comme alliés. Or, tous ces facteurs sont susceptibles d'avoir un impact sur les attitudes et perceptions qu'ils entretiennent à l'égard de la diversité sexuelle (Herek et Glunt, 1993; Schwanberg, 1993) et donc, nécessairement, sur les observations qu'ils peuvent faire à ce sujet, de même que sur les pratiques pédagogiques qu'ils adoptent.

Un biais de désirabilité sociale est également à prendre en compte. Il n'est en effet pas improbable que les répondants aient façonné leurs réponses selon ce qu'ils croient que le chercheur souhaite entendre, selon leur perception de la rectitude politique ou des attentes liées à leur fonction ou à leur statut social. Également, questionnés sur les manières dont ils appréhendent différents sujets ou réalités en salle de classe, les participants ont pu sentir que la recherche visait à évaluer leur expertise, à questionner le bien-fondé de leurs pratiques, voire à les prendre en défaut. Cela est d'autant plus probable en entrevue, alors que nous demandions aux participants d'explicitier leurs propos, ou de les illustrer à partir d'exemples concrets.

Il est possible que ces limites se donnent à voir tant dans le cadre d'entrevues que lors de la complétion du questionnaire. Nous avons par conséquent développé notre méthodologie en accordant une grande importance à ces biais. Les sections suivantes font état des précautions mises en place pour minimiser leurs impacts, ainsi que maximiser leurs retombées.

4.2. Les entrevues semi-structurées

Vingt-deux entrevues semi-structurées auprès d'enseignants du secondaire constituent la base de nos données empiriques et de nos réflexions méthodologiques. L'entrevue qualitative a été préconisée afin de laisser la part belle au vécu des acteurs, notamment en ce qui concerne les défis que pose à leur pratique enseignante un sujet comme la diversité sexuelle, et en raison de la flexibilité qu'elle permet grâce aux relances et aux interactions entre le chercheur et l'interviewé (Savoie-Jazc, 2000). Ainsi, et parce que ce premier volet de notre recherche est en bonne partie exploratoire² en nature, nous estimons, à l'instar de Silverman (2000), Deslauriers (1991) ou Glaser et Strauss (1967), que les méthodes qualitatives sont mieux à même de nous permettre de nous imprégner des données recueillies et d'appréhender les phénomènes complexes à l'étude dans les inflexions enseignantes en lien avec la diversité sexuelle. Comme Deslauriers, nous estimons que : « l'avantage de la recherche qualitative est sa préoccupation du social proche (...). Elle nous aide aussi à comprendre le déploiement des processus sociaux en s'attardant à démontrer comment les personnes et les groupes les vivent. » (1991 : 21).

4.2.1. La sélection du corpus empirique

Les critères de sélection des participants aux entrevues étaient les suivants. Ils devaient enseigner dans une école secondaire depuis au moins un an au moment de l'entrevue, afin d'avoir des référents s'échelonnant sur plusieurs mois, ainsi qu'avoir vécu une ou des expériences d'enseignement en lien avec la diversité sexuelle. La formulation de ce second critère est à dessein imprécise, notre revue de littérature laissant entendre que les enseignements et les interventions scolaires sur la diversité sexuelle pouvaient prendre une pluralité de visages.

Le recrutement des participants aux entrevues s'est fait à la fin du mois de mai 2012, par l'envoi de courriels d'appel à recrutement au sein de nos réseaux personnel et professionnel. Étant donnée la période de l'année³, l'objectif initial de cette démarche était de tester la première version de notre schéma d'entrevue auprès de deux ou trois enseignants avant les vacances estivales. Non sans surprise, le mois de juin s'est toutefois révélé beaucoup plus propice que prévu à la tenue d'entrevues⁴. En effet, dix-huit des vingt-deux entrevues ont été menées en

² Nous qualifions ce premier volet d'exploratoire en raison du faible nombre de données disponibles (particulièrement québécoises) quant aux postures que sont spécifiques d'adopter les enseignants à l'égard de la diversité sexuelle.

³ De manière générale, l'agenda des enseignants du secondaire est particulièrement rempli au mois de juin, alors que s'enchaînent les périodes de révision, d'examens et de corrections.

⁴ Certains enseignants nous ont expliqué être disponibles pour l'entrevue justement en raison de l'horaire de travail atypique occasionné par la période de révision et d'examens du mois de juin.

l'espace de trente jours, entre la fin mai et la fin juin. Malgré que le recrutement de participants se soit principalement fait par l'entremise de collègues, de connaissances, voire de proches, l'appel à recrutement initial semble avoir passablement circulé dans différents réseaux. Au final, il importe de mentionner que nous ne connaissons de près ou de loin aucun des participants aux entrevues.

Parallèlement à la diffusion élargie de cet appel à recrutement initial et à la tenue des premières entrevues, nous avons entrepris des efforts plus ciblés visant à rejoindre des enseignants présentant des profils plus spécifiques. Trois profils ont ainsi fait l'objet d'une attention plus particulière. Nous cherchions à rejoindre des enseignants : 1) travaillant à l'écart des régions métropolitaines que sont Montréal et Québec; 2) travaillant dans des établissements anglophones; et 3) étant plus âgés⁵. Pour ce faire, nous avons notamment pris contact avec des associations gaies et lesbiennes régionales oeuvrant en milieu scolaire, afin de solliciter leur collaboration dans la diffusion de l'information relative à notre recherche. Alors que nous commençons à atteindre une certaine saturation du contenu des entrevues⁶, nous avons privilégié les rencontres avec des enseignants correspondant aux profils sous-représentés.

4.2.2. La méthode de collecte de données

La méthodologie d'entretien élaborée ici présente un caractère exploratoire. Ainsi, même si nous avons d'entrée de jeu élaboré un schéma d'entrevue, ce dernier n'a été dans tous les cas qu'informatif et a constitué un document de base qui s'est bonifié au fil des entrevues. La méthode de conduite d'entretien utilisée s'inspire de la reconstruction de la journée de travail (McAll, Montgomery & Tremblay, 1994). Élaborée dans le cadre d'une étude sur l'utilisation des langues en entreprise, cette technique de conduite d'entretien vise à réduire l'impact de deux circonstances pouvant gêner la conduite efficace de l'entrevue : les participants susceptibles d'entretenir des prises de position campées⁷ et le glissement du discours des participants vers le général ou le convenu. L'idée générale de cette méthode est de questionner en plusieurs étapes successives⁸ et sur différents aspects du sujet, afin de minimiser les discours convenus

⁵ La plupart des enseignants s'étant promptement manifestés pour les entrevues avaient la jeune trentaine.

⁶ Ici, le principe de saturation réfère à la saturation empirique (plutôt que théorique) du corpus. Rappelons qu'il est question de saturation empirique lorsque les dernières entrevues menées n'apportent plus d'éléments de contenu nouveaux, n'alimentent plus les résultats déjà collectés.

⁷ Cela est particulièrement probable lorsque les sujets abordés en entrevue font l'objet de tensions sociales ou politiques particulières, ou donnent l'impression aux participants d'être évalués, des conditions qui nous préoccupent.

⁸ L'étude originale (McAll, Montgomery & Tremblay, 1994) visait à comprendre les contextes de l'utilisation de l'anglais et du français dans l'environnement de travail. Au lieu de questionner d'entrée de jeu les participants sur ces questions, les auteurs ont préconisé une approche en quatre temps de l'entrevue. La personne interrogée est d'abord invitée à présenter l'entreprise dans laquelle elle travaille et de décrire les responsabilités qui lui incombent. Ensuite,

et les risques de généralisation. Par l'entremise de cette méthode, nous espérons 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 en cadre théorique. L'annexe 1 présente les grandes lignes du schéma d'entrevue utilisé, mais la formulation exacte des questions a été peaufinée au fil des entrevues.

Deux exemples de ce léger remaniement du schéma d'entrevue viennent à l'esprit. En entrevue, l'une des premières questions porte sur le fait d'avoir ou pas abordé la diversité sexuelle avec des élèves et est formulée ainsi dans le schéma d'entrevue : « En tant qu'enseignant au secondaire, avez-vous déjà parlé d'orientation sexuelle avec vos élèves? Pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé? ». Nous nous sommes rapidement rendu compte que, bien qu'elle se soit voulue inclusive, cette formulation n'interpelait que les enseignants ayant abordé le sujet de manière formelle en classe. Les participants en ayant parlé dans d'autres contextes (par exemple, en évoquant le sujet pour illustrer un concept ou lors d'une discussion informelle avec un ou des élèves) n'étaient pas portés à répondre à la question par l'affirmative. Ici, nous avons choisi de conserver la formulation initiale de la question, énoncée plus haut, tout en nous assurant de questionner systématiquement l'enseignant interviewé sur les autres contextes lors desquels le sujet aurait pu être évoqué avec des élèves.

De même, constatant que plusieurs participants étaient portés à évoquer des constats généraux pouvant parfois relever de lieux communs (sur le rôle des enseignants ou sur la sexualisation des jeunes filles, par exemple), nous avons cherché à les ramener à des exemples concrets se rapportant à leur expérience. Pour ce faire, des sous-questions simples, comme : « Pouvez-vous me donner un exemple ? » ou « S'agit-il de quelque chose que vous remarquez dans votre classe ? », nous ont été utiles. Dans quelques cas, des questions relevant d'une certaine mise en scène (par exemple : « Si je viens m'asseoir au fond de la classe cet après-midi, est-ce que je trouverais que vous parlez beaucoup de votre vie privée? ») se sont également avérées porteuses.

D'autres mesures ont été mises en place pour tenter de maximiser les retombées des biais évoqués en début de chapitre. D'abord, la stratégie de recrutement (discutée en détails plus

on lui demande de rendre compte des tâches accomplies et des interactions vécues depuis le début de la journée, de manière chronologique. Dans un troisième temps, l'intervieweur reprend ces tâches et interactions, et questionne son interlocuteur quant aux langues dans lesquelles elles ont pris place. En terminant, le participant est interrogé sur la manière dont la journée qui vient de se terminer correspond ou non à ses expériences de travail plus générales. Ainsi, même si les personnes interrogées savent d'entrée de jeu qu'ils participent à une recherche sur la langue en milieu de travail, la manière dont l'entrevue est conduite permet d'éviter un certain dérapage lié à la nature du sujet.

haut) par contacts interposés a permis de rejoindre une grande diversité de répondants, dont la majorité n'auraient probablement pas été portés à répondre à une annonce sans une recommandation de la part de personnes intermédiaires. Cette méthode s'est avérée porteuse, dans la mesure où elle nous a permis d'entrer directement en contact avec des participants que nous qualifierons, à défaut d'un terme plus approprié, de « moyens ». Plusieurs d'entre eux nous ont ainsi avoué en début d'entretien n'avoir jamais encore réfléchi outre mesure au sujet, alors que d'autres en sont venus à se remémorer différents événements en cours d'entretien. Bien entendu, une proportion de nos répondants correspond tout de même au profil type discuté plus haut. Nous n'en estimons pas moins avoir constitué un échantillon probant et diversifié en termes de parcours, d'expériences et d'attitudes à l'égard de la diversité sexuelle.

Il nous est également apparu important de clarifier avec nos participants les modalités de la recherche universitaire en sciences sociales. Ainsi, nous avons cherché à expliquer clairement aux enseignants nos objectifs et nos engagements éthiques en tant que chercheure, autant lors des contacts préalables aux entrevues qu'au début des entrevues elles-mêmes. Ces spécificités avaient notamment systématiquement lieu lors de la signature du formulaire de consentement, disponible en annexe 2. Quand ces spécifications ne pouvaient se faire de vive voix, notamment pour le questionnaire en ligne, nous avons pris soin d'inclure la phrase suivante dans les documents de diffusion, ainsi que dans le préambule du questionnaire : « Il ne s'agit pas d'évaluer vos pratiques, mais bien de comprendre les défis que peuvent poser ces réalités dans le quotidien des enseignantes et des enseignants du Québec ».

Nous avons également opté pour des techniques communément utilisées lors d'entrevues afin de rassurer les participants : démonstration de l'intérêt porté aux réponses, validation de la pertinence de leur discours, utilisation de l'humour, etc. Par moments, il nous a semblé que le fait que nous n'étudiions pas en éducation a contribué davantage à rassurer certains répondants quant à la nature de nos objectifs de recherche (axés sur la compréhension de leurs pratiques plutôt que sur leur évaluation à proprement parler) que toutes les explications plus formelles que nous avons pu leur fournir jusqu'alors. Dès lors, il nous est arrivé de mobiliser cet « éloignement disciplinaire » à notre avantage, par exemple auprès d'enseignants visiblement plus intimidés par leur participation à une entrevue, à qui nous pouvions demander de préciser certaines informations qui pourraient sembler évidentes à un étudiant ou un chercheur dans le domaine de l'éducation. Rappelons que ces différentes techniques poursuivaient deux objectifs : mettre à l'aise les interviewés et aller au-delà d'un certain discours préconstruit et politiquement correct sur leur rôle en lien avec la diversité sexuelle, afin de les positionner en tant que véritables

experts. Dans plusieurs cas, ces efforts ont semblé porter fruit, bien qu'il nous apparaisse impossible de confirmer hors de tout doute ces impressions.

Même si nous ne cherchions pas explicitement à recruter des enseignants s'identifiant eux-mêmes comme LGB, nous nous attendions tout de même à ce qu'une proportion importante de nos participants s'identifient comme tels, ne serait-ce que parce que le sujet était susceptible de les interpeler tout particulièrement (auto-sélection). Notre schéma d'entrevue a par conséquent été construit avec cette probabilité en tête. Il contenait des questions sur les enjeux particuliers auxquels les enseignants GLB doivent potentiellement faire face, en lien notamment avec la visibilité qu'ils se permettent ou non d'accorder en classe à certains aspects de leur vie privée.

4.2.3. Présentation des répondants

Des entrevues semi-structurées ont été menées entre mai et octobre 2012, auprès de vingt-deux enseignants du secondaire, parmi lesquels douze femmes et dix hommes. Six des participants rencontrés ne s'identifient pas comme hétérosexuels, soit trois hommes gais, une femme lesbienne, une femme bisexuelle et un homme bisexuel. Les participants enseignent onze matières scolaires, allant du français aux arts plastiques. Certains d'entre eux enseignaient plus d'une matière lors de l'année scolaire de référence. Dans ces cas, le tableau 3.1 identifie la ou les matières principales enseignées. Âgés entre 29 et 62 ans (âge moyen : 37 ans), les participants cumulaient d'une à trente années d'expérience en enseignement au secondaire.

Les établissements auxquels étaient affiliés les participants proviennent d'une diversité de milieux. Quatorze d'entre eux sont issus du secteur public, et neuf, du secteur privé. Plus de la moitié des enseignants rencontrés (n=12) travaillaient dans des établissements scolaires situés dans des grandes villes (pop.> 500 000), presque tous présentant une forte proportion d'élèves de minorités ethnoculturelles. Quatre enseignaient dans des villes de taille moyenne (pop. 100 000-500 000), et six, dans des municipalités de petite taille (pop. < 100 000). La grande majorité des enseignants rencontrés travaillaient en français; seuls trois enseignaient dans des écoles anglophones.

Tableau 4.1. Profil sociodémographique des enseignants rencontrés en entrevue

Pseudonyme	Âge	Orientation sexuelle	Matières enseignées	Niveau d'enseignement	Localisation école
Elizabeth	27	Hétérosexuelle	Français	2e cycle	Montréal
Mélanie	29	Hétérosexuelle	Français, arts plastiques	2e cycle	Montréal
Éliane	29	Bisexuelle	Mathématique	2e cycle	Montréal
Catarina	31	Hétérosexuelle	Français	1er et 2e cycles	Montréal
Marcel	31	Hétérosexuel	Français	1er cycle	Laval
Georges	32	Homosexuel	Français	2e cycle	Montréal
Olivier	32	Hétérosexuel	Science, éthique et culture religieuse	1er et 2e cycles	Laurentides
Élodie	34	Hétérosexuelle	Français	1er cycle	Montréal
Annette	34	Hétérosexuelle	Adaptation scolaire Éthique et culture religieuse	1er cycle	Montréal
Mathieu	34	Hétérosexuel	religieuse	1er et 2e cycles	Capitale-Nationale
John	34	Homosexuel	Ethics and Religion Éthique et culture religieuse	1er cycle	Outaouais
Hélène	34	Hétérosexuelle	Mathématique, supervision de stage	2e cycle	Capitale-Nationale
Emy	35	Lesbienne	Arts plastiques	1er cycle	Outaouais
Freddy	36	Bisexuel	Science, Ethics and Religion	2e cycle	Montréal
Tanya	36	Hétérosexuelle	Français	1er cycle	Outaouais
Sarah	36	Hétérosexuelle	Work Skills	2e cycle	Laurentides
Andrea	37	Hétérosexuelle	Histoire, éthique et culture religieuse	1er et 2e cycles	Outaouais
Jocelyn	38	Hétérosexuel	Histoire, géographie	2e cycle	Laurentides
William	45	Hétérosexuel	Éducation physique	1er et 2e cycles	Montréal
Sylvain	49	Homosexuel	Anglais	1er et 2e cycles	Montréal
France	53	Hétérosexuelle	Anglais	2e cycle	Laval
Thomas	62	Hétérosexuel	Anglais	1er cycle	Montréal

4.2.4. La méthode d'analyse de données

Dans la journée suivant chaque entrevue, nous avons procédé à sa transcription, étape lors de laquelle tout élément nominatif ou contextuel pouvant mener à l'identification des participants a été modifié. La transcription de chaque entrevue a été précédée d'un résumé de son contenu, ainsi que d'un rappel des éléments de contexte particuliers susceptibles d'en avoir influencé le déroulement de quelque manière que ce soit (par ex.; dérangements survenus, réactions inattendues ou émotions particulièrement fortes), ainsi que de notes plus techniques concernant l'entrevue à proprement parler (par ex., questions ajoutées/à ajouter au schéma d'entrevue).

Après la complétion et la transcription des entrevues, 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 selon la méthode mixte (L'Écuyer, 1990), d'une part à partir des thèmes préexistants identifiés dans le schéma d'entrevue et d'autre part via les thématiques émergent du contenu

des entrevues. Nous avons ainsi fait d'abord une lecture horizontale de quelques entrevues avec des participants distincts sur des facteurs clés (par exemple, en termes d'années d'expérience ou d'orientation sexuelle). Une lecture verticale d'entrevues ciblées par la richesse de leur contenu a ensuite permis de faire émerger d'autres catégories d'analyse. Une fois l'élaboration de la grille de codification complétée, nous avons procédé à la codification et à l'analyse des entrevues par le biais du logiciel QDA Miner.

4.3. Le questionnaire d'enquête

Le questionnaire d'enquête, second instrument traditionnel d'accès aux « pratiques déclarées » après l'entrevue (Bru, 2002), nous a permis dans un deuxième temps de mettre à l'épreuve les observations et les pratiques pédagogiques identifiées en entrevue auprès d'une plus grande population d'enseignants du secondaire. D'abord, l'enquête par questionnaire est une méthode de collecte de données non intrusive et permettant de colliger des informations auprès de larges échantillons. De plus, la complétion d'un questionnaire ne nécessitant qu'un investissement minimal en termes de temps personnel et d'énergie, les conditions se sont avérées optimales à ce que des enseignants de niveau secondaire, une population traditionnellement sur-sollicitée et difficile à joindre (Desgagné, 1997), prennent part à la recherche.

Le choix du questionnaire en ligne nous est apparu comme une évidence, dans la mesure où il s'agit d'une méthode peu coûteuse, nous permettant de rejoindre facilement des populations diversifiées sur les plans sociodémographique et géographique. Ceci dit, nous n'aspirions pas à une représentativité statistique, mais bien à une « représentativité sociologique », que Jacques Hamel décrit comme : « [cela] en quoi l'échantillon permet de saisir la logique sociale à l'œuvre afin de la transposer dans des concepts aptes à en rendre compte sous la forme d'une théorie explicative » (2000 : 16). Ainsi, rappelons que nous ne cherchions pas à obtenir un échantillon représentatif des enseignants de niveau secondaire, mais plutôt un échantillon de convenance de cette population, que nous avons tenté de diversifier sur le plan géographique, notamment.

4.3.1. La sélection du corpus empirique

Comme pour les entrevues, tous les enseignants répondants devaient enseigner dans une école secondaire depuis une période minimale d'un an (à temps plein ou à temps partiel)⁹, afin qu'ils

⁹ Pour des raisons d'ordre logistique, nous avons choisi de ne pas traduire le questionnaire d'enquête en anglais, et donc de limiter notre échantillon aux enseignants francophones ou ayant une bonne connaissance de la langue française. Grâce à la collaboration de l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec, laquelle

possèdent des référents s'échelonnant sur plusieurs mois. En optant pour des critères peu restrictifs, notre objectif était de rejoindre 200 répondants combinant une pluralité de profils, tant en termes de disciplines enseignées que d'expériences accumulées, notamment.

L'invitation à compléter le questionnaire en ligne a été diffusée à grande échelle en décembre 2012, par le biais des principales fédérations professionnelles enseignantes du Québec. Ainsi, la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, la Fédération autonome de l'enseignement et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec ont chacune convié leurs syndicats affiliés à utiliser tous les moyens à leur disposition pour faire circuler l'information à leurs membres du personnel enseignant. La Fédération des syndicats de l'enseignement a également affiché l'information sur la page d'accueil de son site web, et sur sa page Facebook, d'où elle a été relayée par d'autres regroupements et individus. L'Alliance des professeures et professeurs de Montréal a inclus un court texte de présentation de la recherche dans son bulletin d'information envoyé à plus de deux cent écoles secondaires, et a mis en ligne l'invitation sur la page web de son *Comité diversité et identité – LGBTA*, oeuvrant à la promotion en milieu scolaire des droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles et transgenres. La Commission scolaire de Montréal a également donné son aval au projet et a permis la diffusion de l'information sur son intranet. Lors de nos contacts avec les fédérations professionnelles, nous avons systématiquement expliqué à nos interlocuteurs l'objectif de notre démarche de recherche et l'importance de rejoindre une large diversité de répondants.

Également, la Centrale des syndicats du Québec nous a permis de diffuser l'information auprès d'enseignants ayant pris part à leur *Colloque pour agir contre l'homophobie dans le réseau de l'éducation 2011* ou à l'une des récentes formations de l'Institut national de santé publique du Québec portant sur la diversité sexuelle¹⁰. Bien entendu, nous ne sommes pas sans savoir que ces listes sont susceptibles d'encourager le biais de représentation dont nous faisons état plus haut. En effet, dans la mesure où ils ont déjà assisté à une conférence ou suivi un atelier de perfectionnement sur la diversité sexuelle, les participants recrutés par l'entremise de ces listes sont plus susceptibles d'être ouverts à l'égard de la diversité sexuelle ou informés à ce sujet, et donc d'adopter des pratiques pédagogiques conséquentes. C'est dans le but de maximiser les retombées de ces éventuels biais de représentation, ainsi que ceux évoqués plus haut, que

représente le personnel enseignant des commissions scolaires anglophones du Québec, il est toutefois très probable que plusieurs répondants enseignent dans des établissements dont la langue d'enseignement est l'anglais.

¹⁰ Les formations « Pour une nouvelle vision de l'homosexualité » et « Comment adapter nos interventions auprès des personnes homosexuelles ou bisexuelles » s'adressent aux intervenants des réseaux scolaires, de la santé et des services sociaux.

nous avons opté pour une diffusion de l'information aussi large que possible, avec la collaboration des fédérations professionnelles enseignantes. Notre objectif était de mobiliser leurs réseaux respectifs pour rejoindre une diversité de répondants, mais également d'avoir leur aval implicite ou explicite, lequel nous permettrait de positionner notre recherche comme étant d'intérêt pour le corps enseignant dans son ensemble, et non uniquement à un quelconque de ses sous-segments.

Le choix du questionnaire en ligne a également favorisé la participation d'un grand nombre de répondants. Les avantages à procéder ainsi étaient au moins de deux ordres. D'une part, ce format nous permettait une diffusion plus efficace et plus rapide que son équivalent papier. D'autre part, le questionnaire web nous apparaissait garant d'une meilleure participation des enseignants, qui pouvaient en faire la complétion au moment et à l'endroit de leur convenance, des conditions susceptibles de conforter les répondants entretenant des craintes à l'égard de leur anonymat et de la confidentialité de leurs réponses. Ces précautions, de même que l'assurance que leur participation serait traitée en conformité avec les règles de confidentialité et d'anonymat, nous sont apparues comme importantes, dans la mesure où les participants sont susceptibles d'attendre ces confirmations avant d'émettre leurs opinions. Cela nous apparaît d'autant plus probable pour les enseignants entretenant des points de vue minoritaires sur le sujet.

Parallèlement à ces efforts, nous avons transmis l'information relative au questionnaire en ligne aux enseignants ayant participé aux entrevues, demandant à chacun de convier au moins un de leurs collègues à le compléter. La majorité des interviewés ont répondu positivement à cette requête et ont fait circuler l'information dans leurs milieux respectifs. Plusieurs d'entre eux avaient d'ailleurs manifesté lors de l'entrevue, non seulement leur enthousiasme pour l'objet de l'étude, mais également l'intérêt à ce que nous puissions rejoindre une large diversité de répondants.

Les premiers efforts de diffusion du questionnaire ont été mis en branle à la mi-décembre 2012, et 106 répondants en avaient terminé la complétion en date du 21 décembre 2012, dernier jour de classe avant la période des fêtes. Les fédérations professionnelles enseignantes ont effectué une relance auprès de leurs membres au début du mois de février 2013, par les canaux détaillés précédemment. En date du 28 février 2013, dernier jour de la collecte de données, 314 répondants avaient complété le questionnaire en ligne.

4.3.2. La méthode de collecte de données

Le questionnaire d'enquête a été élaboré à partir des informations colligées au cours des entrevues individuelles et d'éléments ressortant d'une revue de littérature (notamment Bernier, 2011; Schneider et Dimito, 2008). Son objectif principal était de valider ou d'invalider ces constats auprès d'un échantillon plus large d'enseignants de l'école secondaire québécoise, et par ce biais, de mieux comprendre les pratiques pédagogiques de ces derniers à l'égard de la diversité sexuelle. Dans ce but, nous avons opté pour des questions principalement fermées, en prenant toutefois le soin d'offrir pour chaque question l'option « autre, veuillez préciser ». Un espace en toute fin de questionnaire était également réservé aux commentaires et précisions de différents ordres qu'auraient pu vouloir apporter certains répondants. Nous avons accordé une grande importance au langage utilisé dans la formulation des questions et avons cherché à adopter des termes aussi neutres que possible, afin de ne pas laisser transparaître nos hypothèses de travail.

Plus spécifiquement, quatre sections composent le questionnaire. La complétion débute par une série de questions visant à dresser le profil professionnel des répondants : statut d'emploi, cours enseignés, type d'établissement, années d'expérience, etc. La section suivante s'attarde aux contenus des cours et des enseignements relatifs à la diversité sexuelle : sujets abordés ou non, niveaux d'accord avec différents énoncés portant sur leur perception de leur rôle, sur les freins potentiels perçus, etc. La série de questions suivante est relative aux interventions mises ou non en place par les enseignants en lien avec la diversité sexuelle : perceptions et type d'actions entreprises lorsqu'ils entendaient des termes négatifs empruntant au vocabulaire de l'homosexualité (les exemples les plus communs étant « tapette » et « fif »), formations et outils sollicités ou rendus disponibles aux enseignants, niveaux d'accord avec différents énoncés relatifs aux rôles et aux responsabilités des enseignants quant aux interventions, ainsi qu'avec diverses observations relatives à la mise en genre et en orientation sexuelle en milieu scolaire. Le questionnaire se termine sur des questions sociodémographiques (orientation sexuelle, âge, groupes ethnoculturels d'appartenance, religion et pratique religieuse, etc.). De manière générale, nous avons pris soin d'avoir recours aux termes et aux formulations les plus simples possible. Lors de la première utilisation de l'expression « diversité sexuelle », nous avons offert la définition suivante à même le libellé de la question : « Par *diversité sexuelle*, nous entendons tout sujet relatif à l'homosexualité masculine ou féminine, à la bisexualité, à la transsexualité, aux familles homoparentales et aux orientations sexuelles ».

Une première ébauche du questionnaire d'enquête a été mise en ligne sur le site SurveyMonkey et a fait l'objet d'un pré-test en novembre 2012. Vingt-quatre personnes, dont plusieurs étaient issues du milieu de l'éducation, ont participé à ce pré-test. Leurs commentaires ont permis de valider l'ordre et la formulation des questions, de dépister quelques pépés techniques et d'ajuster les sous-questions et les choix de réponse aux parcours et aux réalités de différents types de répondants. La version finale du questionnaire d'enquête, intitulée « La pratique enseignante et la diversité sexuelle à l'école secondaire » (disponible en annexe 3), a été mise en ligne au début décembre 2012. Pour favoriser la diffusion de l'adresse web du questionnaire, nous avons créé un URL raccourci facile à retenir (<http://bit.ly/pratique-enseignante>).

4.3.3. Présentation de l'échantillon

Des 314 enseignants ayant ouvert le questionnaire durant la période de collecte de données en ligne (soit du début décembre 2012 à la fin février 2013), nous avons conservé un échantillon de travail de 243 répondants. Notre thèse repose en effet sur deux thématiques principales : (1) les contenus scolaires formels ou informels liés à la diversité sexuelle, et (2) l'intervention lors d'épisodes présumés d'homophobie. Puisque ces dimensions sont abordées dans le questionnaire par l'entremise de deux questions spécifiques¹¹, ces deux questions ont opéré à titre de filtre pour considérer les réponses complètes au questionnaire. En d'autres termes, tous les enseignants n'ayant pas répondu à ces deux questions ont été exclus de notre échantillon. Cela a été le cas pour 64 répondants au total. Sept autres répondants ont été exclus de l'échantillon parce qu'ils n'enseignaient pas à l'école secondaire (six enseignaient à l'école primaire, et un était directeur pédagogique).

Nos répondants sont âgés entre 23 et 63 ans, pour un âge moyen de 41 ans. Près du deux tiers de nos répondants sont de sexe féminin (66%) et le tiers, de sexe masculin (34%). Ces résultats sont globalement consistants avec les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2013), avec une sur-représentation des enseignants hommes¹². Au niveau de l'orientation sexuelle, 86,4% des répondants de notre échantillon (n=171) s'identifient comme hétérosexuels. Plus d'un répondant sur dix (n=27) s'identifie comme non-hétérosexuel : 19 se disent gais ou homosexuels, alors que 5 se déclarent lesbiennes ou homosexuelles et que trois répondants s'identifient comme bisexuels.

¹¹ Ces deux questions sont : « Vous est-il arrivé de parler de diversité sexuelle avec vos élèves ? » et « Lorsque vous entendez des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai », quel type d'intervention préconisez-vous le plus souvent ? ».

¹² Selon les données du MELS, 22,8% de leurs effectifs enseignants à la formation générale au secteur des jeunes (année 2009-2010) sont des hommes. Ces derniers représentent 34,0% de notre échantillon.

En ce qui concerne leur profil professionnel, la majorité de nos répondants (80,5%) rapportent enseigner en cheminement régulier, alors que 17,4% travaillent auprès d'une clientèle aux besoins spécifiques (adaptation scolaire ou profil d'élèves potentiellement décrocheurs), adulte, ou en formation professionnelle. Une répondante était nouvellement retraitée. Trois répondants sur quatre (75,9%) occupaient un poste permanent, alors que les autres avaient signé un contrat à terme (19,5%), faisaient de la suppléance ou un remplacement (2,9%) ou rapportaient avoir un emploi à temps partiel (1,7%). Les enseignants de notre échantillon présentent des profils d'expérience variés

Au moment de la complétion du questionnaire, les enseignants avaient la charge de matières fort diversifiées. Près du tiers de nos répondants (30,3%) enseignent les langues (français comme langue principale ou langue seconde, anglais) ; 23,3%, les sciences physiques et de la nature (incluant mathématiques, sciences et technologies, éducation physique) ; 19,5%, les sciences sociales (par exemple, éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté ou monde contemporain); 7,9%, les arts (arts plastiques, art dramatique, musique) et 1,7% coordonnaient des stages ou des projets personnels d'élèves. Près d'un répondant sur cinq (17,4%) enseignaient plus d'un cours au moment de la complétion du questionnaire. Les tableaux 3.2 et 3.3 présentent en détails le profil des répondants au questionnaire.

Les répondants sont affiliés à des milieux d'enseignement variés. La grande majorité provient d'écoles issues du réseau public (96,3%) dont la langue d'enseignement est le français (97,5%). Deux tiers des répondants rapportent travailler dans des villes de moins de 100 000 habitants (65,3%), et 28,0% enseignent dans une ville de moins de 30.000 habitants, alors que 19,9% de rapportent être affiliés à une école dans un grand centre urbain (pop.> 500 000). La répartition géographique de notre échantillon est également diversifiée (voir tableau 3.3).

Le tiers des enseignants sondés ont déjà suivi une formation portant sur la diversité sexuelle ou sur l'homophobie (34,1%). Il s'agit d'un colloque ou d'une conférence organisée par leur syndicat ou association professionnelle (31,9%), ou encore de formations organisées par la commission scolaire ou l'administration de leur école (30,4%), par l'Institut national de santé publique du Québec (20,3%) ou par la Coalition des familles homoparentales (1,4%). Plus d'un répondant sur dix (15,9%) avait suivi plus d'un type de formation à ce sujet. La presque totalité des enseignants rapporte connaître au moins une personne LGBT (99,4%), et plus de la moitié suggère qu'il s'agit d'une personne avec laquelle ils ont un contact de proximité (60,0%).

Tableau 4.2. Profil sociodémographique des répondants au questionnaire

Variables	N	%
Âge		
20 à 29 ans	35	14,4
30 à 39 ans	86	35,3
40 à 49 ans	66	27,2
50 à 59 ans	48	19,8
60 ans et +	8	3,3
Sexe		
Féminin	132	66,0
Masculin	68	34,0
Orientation sexuelle		
Hétérosexuel(le)	171	86,4
Gai ou homosexuel	19	9,6
Lesbienne ou homosexuelle	5	2,5
Bisexuel(le)	3	1,5
Origine ethnique		
Québécois d'origine canadienne-française	183	92,0
Européen	5	2,5
Québécois d'origine canadienne-anglaise	3	1,5
Canadien d'une autre province que le Québec	3	1,5
Maghrébin ou Moyen-Oriental	2	1,0
Asiatique	2	1,0
Caribéen	1	0,5
Religion		
Chrétien catholique	124	62,3
Aucune religion, athée	61	30,7
Autre religion	7	3,5
Chrétien protestant	3	1,5
Chrétien orthodoxe	2	1,0
Bouddhiste	2	1,0
Pratique religieuse		
Pratiquant	30	22,4
Non-pratiquant	104	77,6

Tableau 4.3. Profil professionnel des répondants au questionnaire

Variables	N	%
Niveau d'enseignement		
1er cycle uniquement	62	25,8
2e cycle uniquement	98	40,8
1er et 2e cycles	80	33,4
Matière enseignée		
Langues (français, anglais)	73	30,3
Sciences physiques et de la nature (mathématique, sciences et technologies, éducation physique)	56	23,2
Sciences sociales (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté, monde contemporain)	47	19,5
Arts (arts plastiques, art dramatique, musique)	19	7,9
Projet personnel d'orientation ou stage	4	1,7
Plus d'un type de matière enseigné	42	17,4
Ancienneté		
0-4 ans	31	12,8
5-9 ans	44	18,2
10-14 ans	55	22,7
15-19 ans	43	17,8
20-24 ans	36	14,9
25-29 ans	33	13,6
Type d'établissement scolaire		
Réseau public	231	96,3
Réseau privé	9	3,7
Langue d'enseignement		
Français	236	97,5
Anglais	6	2,5
Taille de la ville (établissement)		
Moins de 30.000 habitants	66	28,0
De 30.000 à 100.000 habitants	88	37,3
De 100.000 à 500.000 habitants	35	14,8
Plus de 500.000 habitants	47	19,9

Tableau 4.3. Profil professionnel des répondants au questionnaire (suite)

Variables	N	%
Région administrative (établissement)		
Lanaudière	90	37,2
Montréal	33	13,6
Montérégie	28	11,5
Outaouais	19	7,8
Capitale-Nationale	16	6,6
Laurentides	12	4,9
Saguenay-Lac-St-Jean	11	4,5
Estrie	10	4,1
Centre-du-Québec	9	3,7
Abitibi-Témiscamingue	6	2,5
Bas-St-Laurent	4	0,0
Mauricie	4	1,6
Laval	2	0,8
Chaudière-Appalaches	2	0,8
Gaspésie-Iles de la Madeleine	1	0,4

4.3.4. La méthode d'analyse des données

Après la saisie des données colligées par questionnaire, nous avons procédé à leur analyse par le biais du logiciel d'analyse statistique *SPSS Statistics 21*. Dans un premier temps, nous avons produit une analyse descriptive, c'est-à-dire que nous avons dressé le portrait quantitatif des pratiques enseignantes déclarées à l'égard de la diversité sexuelle. En effet, puisque les répondants au questionnaire étaient fréquemment appelés à sélectionner toutes les réponses s'appliquant à leur situation, plusieurs données relatives au niveau d'accord des enseignants avec différents énoncés, à la prévalence de discussions en classe sur la diversité sexuelle ou à la mise sur pied de différentes interventions ont été calculées à titre de fréquences simples.

Nous avons également eu recours au test d'hypothèse du khi-carré de Pearson pour la plupart des analyses différenciées, afin de statuer quant à l'existence d'un écart significatif entre les différentes modalités d'une variable. Comme cela est la norme en sciences humaines, le risque d'erreur maximal retenu pour rejeter nos hypothèses nulles est de 5% ($p= 0.05$). Un résultat égal ou inférieur à ce barème sera considéré comme significatif (c'est-à-dire que nous considérerons qu'il s'agit d'une différence qui n'est pas attribuable au hasard ou à l'erreur d'échantillonnage), alors qu'un résultat supérieur sera interprété comme non significatif.

Le V de Cramer nous a permis de qualifier la force de l'association entre deux variables, et peut atteindre un maximum de 1. Nous avons eu recours à la grille d'interprétation des mesures d'association suggérée par Fox (1999), suggérant les mesures suivantes pour une relation nulle (de 0,00 à 0,10), une relation faible (de 0,10 à 0,20), une relation modérée (0,20 à 0,30) et une relation forte (supérieure à 0,30).

4.4. En conclusion

Les démarches méthodologiques dont fait état de chapitre nous ont permis de rejoindre un échantillon diversifié d'enseignants du secondaire. Vingt-deux enseignants ont participé à une entrevue semi-structurée portant sur deux aspects principaux de leurs pratiques professionnelles à l'égard de la diversité sexuelle : leur inclusion de sujets relatifs à la diversité sexuelle dans leurs enseignements, ainsi que leur intervention lors de l'utilisation de propos accolant l'homosexualité (ou la bisexualité) à un contexte négatif. Les constats faits suite à une analyse préliminaire des entrevues ont par la suite été validés ou informés auprès d'un échantillon de 243 autres enseignants, par le biais d'un questionnaire d'enquête diffusé en ligne.

Bien entendu, et malgré les nombreuses précautions prises en aval et au cours de la collecte de données, les biais discutés dans ce chapitre, comme les biais potentiels engendrés par les choix épistémologiques et méthodologiques de toute recherche, n'ont pu être entièrement contournés. L'intérêt de s'attarder à ces biais réside dans la nécessité de prendre connaissance, aussi objectivement que possible, des limites, mais également des forces inhérentes à la démarche de recherche choisie. Nous pouvons certes tenter de minimiser les impacts de ces biais – et nous avons d'ailleurs mis en branle plusieurs méthodes pour ce faire -, mais estimons préférable de chercher à en maximiser les retombées. Cela passe certes par l'établissement de règles éthiques rigoureuses et par l'explication patiente et systématique de ces règles et des objectifs de la recherche aux participants, mais également par l'exercice d'une démarche de recherche vigilante et réflexive.

Chapitre 5. Article 1

La délicatesse nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle : Récits de pratiques d'enseignants du secondaire

Gabrielle Richard
Université de Montréal

Publié dans : Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire, 19(1), 2013, 119-152.

Résumé

Cet article s'appuie sur les résultats d'une enquête menée auprès de 22 enseignants de l'école secondaire québécoise. Ils ont été interrogés sur les modalités d'intervention qu'ils préconisaient en lien avec l'orientation sexuelle, que ce soit dans un contexte d'homophobie ou lors d'une intervention de proximité auprès d'élèves lesbiennes, gais, bisexuels ou en questionnement (LGBQ). Cinq angles d'intervention contre l'homophobie ressortent de leurs témoignages: la correction du vocabulaire, les explications étymologiques, la sensibilisation aux impacts de l'homophobie, l'analogie entre homophobie et racisme et l'intervention par confrontation. Nos résultats suggèrent qu'en n'intervenant que pour mettre un terme aux épisodes qu'ils interprètent comme de l'homophobie, plusieurs enseignants passent à côté d'une situation d'infériorisation des élèves LGBQ dont les mécanismes sont autrement plus complexes.

Mots clés :

Intervention, enseignant, orientation sexuelle, homophobie, hétérosexisme, discrimination

Abstract:

Drawing from data from a survey conducted with 22 Quebec high school teachers, this article questions the types of intervention they advocate in relation to sexual orientation, whether in a context of homophobia or directly with lesbian, gay, bisexual or questioning (LGBQ) students. Five types of intervention to address homophobia tend to be put forth: correction of vocabulary, etymological explanations, sensitization to the impacts of homophobia, analogy between homophobia and racism, and confrontation of the students. Our results suggest that many teachers only take action following situations they interpret as homophobic, therefore missing the more complex mechanisms by which LGBQ students can be discriminated against.

Key words:

Intervention, teacher, sexual orientation, homophobia, heterosexism, discrimination

5.1. Introduction

En dépit des velléités du travail social et de la sociologie d'appréhender les mécanismes générateurs d'inégalités sociales et d'infériorisations des groupes dits minoritaires ou minorisés, ces disciplines n'en ont pas moins contribué à reconduire certains stéréotypes et préjugés, voire certaines oppressions à l'égard des personnes non-hétérosexuelles (Chamberland, 1997; Van Soest, 1996). De fait, les démonstrations appuyées d'hétéronormativité n'ont pas épargné ces disciplines. En témoignent la réitération d'un ordre social basé sur une nécessaire complémentarité des sexes¹, l'étude de l'homosexualité masculine sous le spectre limité de la délinquance sexuelle (Reiss, 1961; Leznoff et Westley, 1956), ou les pratiques d'intervention reproductrices de biais homophobes et hétérosexistes chez les travailleurs sociaux (Berkman et Zinberg, 1997; Wisniewski et Toomey, 1987 ; De Crescenzo, 1984) dont fait état la littérature scientifique.

Ceci dit, si ces constats suggèrent à l'œil contemporain d'importantes entraves à un travail disciplinaire inclusif de la diversité sexuelle, la possibilité même d'établir ces constats en sciences sociales rend compte à la fois d'un certain progrès dans la reconnaissance de ces sujets comme étant des objets d'études légitimes, mais également d'un important changement paradigmatique dans l'appréhension même de ces phénomènes. Ainsi, alors que l'homosexualité constituait jusqu'à récemment un objet d'étude pour la médecine et la psychiatrie, qui étudiaient les manifestations et les motifs de ce « détournement de la finalité de l'acte sexuel, à l'instar de l'onanisme » (Tin, 2003 : 279), voire en traitaient les présumées victimes, ces disciplines se sont peu à peu délestées de cet objet d'étude et sujet de traitement au profit des sciences sociales. La sociologie, le travail social et la sexologie se sont ainsi intéressés aux individus s'identifiant comme non-hétérosexuels, à leurs pratiques sexuelles (Hirschfeld, 1920; Bell et Weinberg, 1978; Kinsey, Pomeroy et Martin, 1948), leurs relations de couple (Hammersmith et Weinberg, 1973), leur parcours identitaire (Cass, 1979; Lee, 1977; Dank, 1971), leurs adversités et facteurs de risque (Weinberg et Williams, 1974) ainsi que, plus largement, aux déterminants sociaux de leurs conditions de vie. Il n'est dès lors plus question de conceptualiser l'homosexualité et la bisexualité en soi, mais bien d'analyser les manifestations d'hostilité soulevées par les personnes non-hétérosexuelles et les impacts de leur stigmatisation sociale sur leurs conditions de vie.

¹ Dans son cours de 1892 sur la famille conjugale, le père de la sociologie Émile Durkheim écrit : « Le mariage fonde la famille et en même temps en dérive. Donc, toute union sexuelle qui ne se contracte pas dans la forme matrimoniale est perturbatrice du devoir, du lien domestique, et, du jour où l'État lui-même est intervenu dans la vie de la famille, elle trouble l'ordre public ».

Les études gaies et lesbiennes émergent dans les années 1970, à la croisée des disciplines, sous l'impulsion des efforts de contestation par les gais et les lesbiennes eux-mêmes des connaissances établies à leur sujet – et souvent, à leur détriment, mais également à partir de leur mobilisation dans la production de connaissances ancrées dans leur vécu et appuyant leurs démarches d'activisme (voir Chamberland, 1997). L'émergence et l'institutionnalisation subséquente des études gaies et lesbiennes ont fait la part belle à un corpus de connaissances diversifié, portant autant sur l'histoire de ces communautés que sur les comportements sexuels à risque, dans la lignée de l'épidémie du sida. Dans la mire des études gaies et lesbiennes, le *bullying* ou l'intimidation homophobe en milieu scolaire, perçu par plusieurs comme l'un des derniers remparts de l'homophobie directe, a fait couler beaucoup d'encre depuis le début des années 2000. L'on connaît désormais fort bien l'ampleur et la diversité de manifestations d'homophobie dans la sphère scolaire, qui ont été amplement documentées à l'échelle nationale à travers le monde (Taylor *et al.*, 2011; Kosciw *et al.*, 2010; SOS homophobie, 2008; Rivers et Cowie, 2006; Human Rights Watch, 2001) et ont fait l'objet d'une consultation internationale en mai 2012 (UNESCO, 2012). Les conséquences adverses de l'homophobie sur les jeunes victimes, qu'elles s'identifient elles-mêmes comme de minorités sexuelles ou non, sont également de mieux en mieux connues. Il est autant question d'impacts scolaires (absentéisme, aspirations scolaires revues à la baisse, décrochage scolaire) (Taylor *et al.*, 2011; Kosciw *et al.*, 2010) que de détresse psychologique (sentiment d'insécurité, faible estime de soi, anxiété et angoisse, idéations suicidaires, tentatives de suicide) (D'Augelli, 2002; Galliher *et al.*, 2004). Dans les faits, si les rapprochements entre l'homophobie et d'autres types d'intimidation dans l'enceinte scolaire sont nombreux (Murdock et Bolch, 2005), c'est à l'importante différence près que les jeunes gais, lesbiennes et bisexuels (GLB) victimes d'homophobie ne peuvent pas toujours compter sur un important facteur de résilience, le soutien des parents et des amis. En effet, par anticipation des réactions négatives de parents dont ils sont encore dépendants en âge scolaire, il n'est pas rare qu'ils optent pour la dissimulation de leur orientation sexuelle et/ou de leur victimisation, fermant ainsi la porte à leur éventuel support.

La diffusion des connaissances relatives à la fréquente hostilité du climat scolaire pour les jeunes s'identifiant ou étant identifiés par leurs pairs comme GLB, de même que les impacts négatifs de la victimisation sur cette base, ont fait accroître les appels à la vigilance des écoles relativement aux épisodes de discrimination pouvant prendre forme en leur sein. Les enseignants ont été particulièrement pris à parti dans ces efforts de lutte contre l'homophobie, faisant l'objet d'une pléthore de publications visant à les informer sur les réalités de la diversité

sexuelle et les outiller pour faire face aux épisodes d'homophobie (Wells et FCEE, 2006; FCEE, 2005; ETFO, 2004; FNEEQ, 2003; Demczuk et GRIS-Montréal, 2003; ATA, 2002). Or, que sait-on des interventions qu'ils mettent ou non en branle entre les murs de leurs salles de classe? Comment la pratique enseignante fait-elle face à cette sensibilité émergente à la diversité sexuelle? Telles sont les questions au départ de cet article.

5.2. Revue de littérature

Au Québec, les enseignants ont été clairement identifiés comme des agents de premier plan dans la lutte à l'homophobie depuis les années 2000, notamment suite à la publication successive de deux rapports de recherche sur les expériences scolaires des élèves GLB (CPJ, 2007; CDPDJ, 2006). Trois types de stratégies les prennent à partie dans ces efforts : l'inclusion des réalités non-hétérosexuelles dans leurs enseignements (Richard, Chamberland et Petit, 2013), la coordination de séances ponctuelles de démystification de la diversité sexuelle en classe (Émond et Bastien Charlebois, 2008) ainsi que la tenue d'initiatives ancrées dans le milieu scolaire, qu'il s'agisse d'un groupe de lutte contre l'homophobie ou d'une activité thématique sur la diversité sexuelle. Les résultats de démarches d'évaluation entreprises jusqu'ici suggèrent que si les évocations ponctuelles de la diversité sexuelle en classe et les ateliers de démystification de courte durée tendent à avoir un impact positif immédiat sur les perceptions des élèves (Boulden, 2005 ; Higgins, King et Witthaus, 2001), leurs effets à moyen ou à long terme sont au mieux mitigés (Probst, 2003). Les programmes d'éducation s'échelonnant sur plusieurs séances, et doublés d'une intervention systématique et concertée sont ceux dont l'efficacité à court comme à long terme est la mieux documentée (Szalacha, 2003 ; Higgins, King et Witthaus, 2001).

Dans ce contexte, interroger les effets conjugués des injonctions de lutte à l'homophobie et des dimensions idiosyncratiques du rôle de l'enseignant sur les pratiques pédagogiques de ces derniers en lien avec l'orientation sexuelle nécessite d'emprunter minimalement à la fois aux études gaies et lesbiennes, au travail social, à la psychologie, à la pédagogie critique et à la sociologie. Notre approche sera donc résolument interdisciplinaire. Deux thématiques seront ici abordées sous cet angle : la portée et les intentions derrière les invectives de nature homophobe et les éclairages respectifs qu'apportent aux interventions liées à la diversité sexuelle les concepts d'homophobie et d'hétérosexisme.

5.2.1. Derrière la banalisation des invectives homophobes

La diversité d'interprétations prêtées aux expressions langagières anglophones telles que *fag*, *faggot* et *poofter* (et leurs corollaires francophones tels que *pédé*, *enculé*, *fifi*, *tapiole* et *tapette*) donne lieu à une dissension entre chercheurs, laquelle porte à la fois sur la nature des sujets désignés par ces termes et sur les intentions poussant des individus à les utiliser. Désignent-elles ainsi explicitement l'orientation sexuelle d'un individu, qu'elle soit réelle ou présumée, ou sont-elles utilisées à d'autres escients – et si tel est le cas, lesquels? En d'autres termes, en quoi ces termes constituent-ils ou non une incarnation d'homophobie?

Dans la compréhension populaire comme chez plusieurs chercheurs (voir notamment Bastien Charlebois, 2009; O'Connor, 1995; Thorne, 1993), il est généralement entendu que des mots ou expressions comme *fag*, *poofter* ou *no homo*, ou encore *tapette* et *fif*, constituent des manifestations d'homophobie, voire de sexisme, puisqu'ils accolent des significations négatives à des termes désignant tantôt l'homosexualité, tantôt l'inversion du genre. Pascoe (2005, 2007) et Plummer (2001) estiment toutefois que qualifier d'homophobe l'utilisation de termes tels que *fag* et *poofter* équivaut à en réduire drastiquement la signification pour en nier la nature genrée. Pascoe suggère que les élèves rencontrés dans le cadre de sa recherche ethnographique dans une école secondaire de Californie utilisent inlassablement ce type de termes, mais n'en ont pas moins intériorisé l'idée selon laquelle l'homophobie est une attitude désapprouvée socialement.

The boys in this study know that they are not supposed to call homosexual boys 'fags' because that is mean. This then has been the limited success of the mainstream gay rights movement. The message absorbed by some of these teenage boys is that 'gay men can be masculine, just like you.' Instead of challenging gender inequality, this particular discourse of gay rights has reinscribed it. (Pascoe, 2005: 342)

Ainsi, selon Pascoe, ces termes ne constituent pas un rejet de l'homosexualité à proprement parler, mais s'intègrent dans un processus de construction de l'identité masculine par la répudiation d'une identité *fag*, désignant : "an 'abject' position, a position outside of masculinity that actually constitutes masculinity" (2005 : 342). D'après l'auteure, bien qu'il arrive parfois que ces termes désignent les préférences sexuelles de quelqu'un, ils font toujours référence à des significations genrées.

Plummer avance quant à lui que l'évocation de la sexualité de l'interlocuteur est complètement secondaire dans les préoccupations des jeunes garçons. Selon lui, ces termes canalisent des significations éminemment complexes qui ne relèvent pas de l'anti-homosexualité, mais bien d'un exercice de dénomination d'un autrui dont les attitudes (immaturité émotive, intérêt ou don pour la chose académique, timidité) s'émancipent des attentes traditionnelles dont font l'objet les garçons. Ces épithètes outrepassent les seules tentatives de désignation d'une infériorité sur la base de l'orientation sexuelle ou du genre pour désigner : "a lack of allegiance to the collective expectations of male peers" (2001: 21).

Bastien Charlebois suggère quant à elle que l'usage de ces épithètes par les garçons adolescents invoque tantôt une apparence physique perçue comme féminine ou efféminée, tantôt les traits de caractère perçus comme faibles (soumission à l'autorité ou couardise), et tantôt encore, l'homosexualité. Loin d'être disparates, ces interprétations relèveraient toutes d'un « système normalisant et naturalisant les rapports femmes-hommes » (Bastien Charlebois, 2006 : 67), alimentant une hiérarchie intramasculine discréditant les masculinités perçues comme inférieures.

Ces querelles théoriques sont d'importance pour notre propos, dans la mesure où les constats des enseignants s'y greffent. De fait, nous verrons que s'ils constatent tous la large utilisation de ces épithètes par leurs élèves et la banalisation du recours à ces termes, ils n'en reconnaissent pas moins la nécessité d'intervenir pour mettre un frein à ce qu'ils perçoivent presque tous comme une manifestation de violence verbale. Par contre, plusieurs disputent la nécessité, mais également la légitimité, d'une intervention qui serait appuyée sur une prémisse erronée d'homophobie. Nous y reviendrons.

5.2.2. Homophobie et hétérosexisme : éclairages conceptuels, impacts sur l'intervention

Au-delà de la seule révocation d'un vocabulaire utilisant à mauvais escient des termes relatifs à l'homosexualité et à la diversité sexuelle - qu'ils soient ou non perçus comme homophobes dans leur portée, les travailleurs sociaux, enseignants et psychologues doivent composer avec l'intervention de proximité auprès de personnes non-hétérosexuelles. Or, intervenir auprès de populations marginalisées et des groupes dits minoritaires ou minorisés, c'est avant tout prendre action à partir d'une compréhension empirique, pratique ou conceptuelle des réalités affectant ces dernières. Ainsi, chacune des étapes menant à l'intervention effective, soit l'identification des problématiques, l'adoption d'attitudes ou de comportements, de même que la mobilisation

de compétences et de connaissances, prendrait forme depuis les concepts qui les informent (Bastien Charlebois, 2011; Fish, 2006). En d'autres mots, le concept utilisé en prémisse de l'intervention contribuerait singulièrement à déterminer la nature du problème, et donc ultimement à façonner cette dernière. Regardons-y de plus près.

En matière d'études gaies et lesbiennes, au moins trois concepts évoquent les processus individuels ou structureaux contribuant à l'infériorisation des réalités non-hétérosexuelles : l'homophobie, l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. Aux fins de la démonstration, nous ne rendrons compte que de l'éclairage que les deux premiers apportent à l'intervention². Le concept d'homophobie, d'abord, est devenu un référent d'usage commun, bien que ses limites aient été amplement documentées (Adams, 1998; Plummer, 1981). L'étymologie du mot pose notamment un double problème, dans la mesure où elle appelle à une interprétation erronée (« peur du semblable »), et sous-entend une crainte malade, puisque phobique, des homosexuels ou de l'homosexualité. Cette évocation constante d'une peur irrationnelle ne permet pas au concept d'homophobie de distinguer d'autres formes de désapprobation de l'homosexualité et tend à en réduire l'expression à ses manifestations les plus directes. De plus, en définissant l'homonégativité comme une caractéristique personnelle, il lui est impossible de rendre compte d'oppressions systémiques ou multidimensionnelles (Plummer, 1981). En termes d'intervention, le concept d'homophobie apparaît donc peu porteur, dans la mesure où il ne permet véritablement de problématiser que les éclats de violence.

[L'homophobie] scrute les débordements émotifs et les manifestations de rejet de quelques individus alors que le mythe de la destinée hétérosexuelle qui les nourrit est largement répandu au sein de nos sociétés. Une personne qui n'a été en contact qu'avec le concept d'homophobie est susceptible de se défendre d'avoir des préjugés à l'endroit des personnes LGBTQ si elle les infériorise posément (...). (Bastien Charlebois, 2011 : 133)

Le concept d'hétérosexisme met quant à lui en exergue l'aspect systémique des attitudes négatives envers l'homosexualité et permet d'appréhender l'infériorisation des personnes homosexuelles, non comme l'unique fait d'interactions entre individus, mais comme le résultat d'un système idéologique en soi. L'hétérosexisme prend ses assises sur des prémisses idéologiques de complétion de l'homme et de la femme et se déploie sur « une double injonction

² Voir Bastien Charlebois, 2011, pour une discussion détaillée des impacts des trois concepts sur l'intervention.

à la conjugalité et à la parentalité » (Tin, 2003 : 209). En ce qu'elles constituent une véritable police des genres, ces prémisses permettent de justifier idéologiquement l'infériorisation et la discrimination de toutes les personnes qui ne ratifient pas le « contrat social hétérosexuel » (Wittig, 2001 : 78).

De plus en plus de chercheurs en sciences sociales reconnaissent le concept d'homophobie comme restrictif dans l'appréhension des attitudes et des perceptions négatives à l'égard de l'homosexualité, limitant ces dernières à leurs manifestations directes, voire anachroniques puisque peu adaptées à la subtilité des discriminations dites modernes. Alors qu'une proportion accrue d'individus se distancie de manifestations d'hostilité par trop évidentes, des chercheurs lui substituent les concepts d'*homophobie institutionnalisée* (McKee, Haynes et Axiotis, 1994), d'*hétérosexisme*, ou d'*homonégativité moderne* (Morrison et Morrison, 2002), mieux à même de capturer la subtilité des manifestations d'infériorisation et de désapprobation de la diversité sexuelle. C'est notamment le cas de Peel, une chercheuse en psychologie dont les réflexions sur l'« hétérosexisme mondain » (2001) permettent d'affiner notre compréhension des assises normatives de l'hétérosexisme. Peel identifie trois types d'incarnations communes d'homonégativité : les préjugés envers les hétérosexuels, la non-hétérosexualité comme déficit et le refus de la diversité³. Il s'agit là d'hétérosexismes du quotidien, largement méconnus comme tels, tant par les personnes hétérosexuelles que non-hétérosexuelles.

Brown estime qu'un « biais d'hétérosexisme libéral » (1996) est susceptible de transparaître de la posture même des intervenants oeuvrant auprès de personnes non-hétérosexuelles. Ce biais consiste à présumer qu'une attitude de neutralité, ou dépourvue de préjugés ouverts face à la diversité sexuelle, suffit à assurer une pratique d'intervention non biaisée. Bien qu'elle reconnaisse la nécessité d'évacuer de l'intervention les préjugés et les manifestations ouvertes d'hostilité envers l'homosexualité, l'attitude de neutralité n'est pas pour autant garante d'un contexte d'intervention dépourvu d'hétérosexisme. Brown rappelle que cela est le corollaire évident d'une société hétérosexiste dans sa nature, où :

³ L'argument de type « préjugé envers les hétérosexuels » prend appui sur une fausse équivalence, où l'on suggère qu'une situation particulière *a priori* discriminatoire pour les gais et les lesbiennes (par ex. leur exclusion légale des privilèges associés au mariage) est dans les faits préjudiciable pour les personnes hétérosexuelles (qui sont exclus des mêmes privilèges s'ils ne sont pas mariés), sans reconnaître à ces derniers la possibilité de se marier s'ils le désiraient. La non-hétérosexualité comme déficit se donne à voir dans la dévaluation des identités homosexuelles et l'évocation de l'homosexualité comme d'un manque ou d'une anomalie (par ex. en disant accepter l'homosexualité de quelqu'un comme on accepterait un éventuel handicap, ou encore en procédant d'expressions comme : « je t'aime peu importe ce que tu es »). Finalement, le refus de la diversité consiste à concevoir certaines réalités spécifiques aux gais et aux lesbiennes (par ex. la divulgation de son orientation sexuelle) comme des efforts de marginalisation sociale plutôt que comme réponse nécessaire à la constante présomption d'hétérosexualité.

(...) members of the dominant group (in this case, the nonsexual minorities) will, even with goodwill, make assumptions and take actions that assert the supremacy of their group over the minority, and that members of the minority group may have learned how to collude in their own oppression through similar sets of actions and attitudes. (1996: 50)

Ainsi, dans les faits, une intervention se contentant de l'unique révocation des préjugés homonégatifs de la sphère du conscient est problématique en au moins deux instances. D'une part, elle est pratiquement aveugle aux préjudices que peuvent causer aux individus non-hétérosexuels certains réflexes ou pratiques hétérosexistes. Ainsi, il est probable qu'une démarche d'intervention, toute bien intentionnée soit-elle, fasse montre d'hétérosexisme à un degré ou à un autre, que ce soit en questionnant le bien-fondé de la divulgation par un individu de son orientation sexuelle, en mésestimant les implications de la présomption d'hétérosexualité, ou encore en assumant qu'une orientation sexuelle minoritaire ne puisse être connue par un individu dès sa jeune adolescence. D'autre part, le biais d'hétérosexisme libéral est particulièrement pernicieux dans ses conséquences, dans la mesure où peuvent en être atteints plusieurs praticiens susceptibles de se voir eux-mêmes comme des alliés aux individus de minorités sexuelles.

Au niveau de l'intervention, le concept d'hétérosexisme permet de mettre à jour les arguments, les blagues et les allusions qui contribuent à la réitération quotidienne d'une certaine infériorisation des personnes gaies et lesbiennes, de leurs relations amoureuses et de leurs réalités familiales. Une intervention déployée depuis une posture sensible à cet hétérosexisme quotidien permet ainsi d'éviter certains pièges qui ne pourraient même être envisagés par le biais du seul concept d'homophobie. Si elles ne possèdent pas la violence des coups d'éclat homophobes, les « micro inégalités » (Haslett et Lipman, 1997) que sont la présomption d'hétérosexualité, la pression à la divulgation ou l'expression de doutes quant à la véracité d'une identité sexuelle minoritaire sont subtiles dans leurs manifestations et complexes à identifier, même par les individus les plus mobilisés par les enjeux d'équité. Ainsi, questionner les impacts respectifs des éclairages sur l'intervention des concepts d'homophobie et d'hétérosexisme est un exercice porteur, mais qui met également en évidence l'importante complexité d'intervenir face à ces « micro inégalités », par définition quotidiennes, subtiles et non reconnues comme telles. Quel regard les enseignants posent-ils sur les interventions qu'il leur est possible ou non de faire en lien avec l'orientation sexuelle? Où se situe selon eux cette limite entre l'efficacité de l'intervention et la prise de risque en classe?

5.3. Méthodologie

Les constats et les réflexions qui suivent s'appuient sur des entrevues semi-structurées menées entre mai et octobre 2012 auprès de vingt-deux enseignants du secondaire (douze femmes et dix hommes), âgés entre 29 et 62 ans (âge moyen : 37 ans). Sur ce lot, six enseignants s'identifient comme non-hétérosexuels, soit trois hommes gais, une femme lesbienne, une femme bisexuelle et un homme bisexuel. Ils cumulent d'une à trente années d'expérience et enseignent onze matières différentes (voir tableau 1). Les enseignants rencontrés travaillent autant dans des grands centres urbains que dans des banlieues et des municipalités de plus petite taille, à travers la province du Québec. Trois d'entre eux enseignent dans des écoles anglophones.

Les participants aux entrevues devaient enseigner dans une école secondaire depuis au moins un an au moment de l'entrevue, ainsi qu'avoir vécu une ou des expériences d'enseignement en lien avec la diversité sexuelle. La formulation de ce second critère est à dessein imprécise, notre revue de littérature laissant entendre que les enseignements et les interventions scolaires sur la diversité sexuelle pouvaient prendre une pluralité de visages. Le recrutement des participants s'est fait par l'envoi de courriels au sein de nos réseaux personnel et professionnel élargis, ainsi que par le biais d'associations gais et lesbiennes régionales oeuvrant en milieu scolaire. Nous avons procédé à la codification et à l'analyse des entrevues par le biais du logiciel QDA Miner, suivant la méthode mixte (L'Écuyer, 1990).

Lors des entrevues d'une durée moyenne de 75 minutes, les enseignants ont été questionnés sur leurs pratiques pédagogiques à l'égard de la diversité sexuelle. Deux thématiques ont fait l'objet d'une attention particulière : les sujets relatifs aux orientations sexuelles, si aucuns, qu'ils avaient abordés avec leurs élèves, et leur rôle lors d'éventuels épisodes d'homophobie, que ce soit en salle de classe, ou ailleurs dans l'école. Le présent article s'inscrit dans ce second axe et questionne les modalités d'intervention préconisées par ces enseignants, les motifs sous-tendant ces choix et les impacts en découlant. Deux types d'interventions feront spécifiquement l'objet de nos réflexions : l'intervention lors d'épisodes perçus comme de l'homophobie – les épisodes évoqués en entrevue consistent presque uniquement à l'utilisation par les élèves d'un langage accolant l'homosexualité à un contexte négatif ; et l'intervention de proximité auprès de jeunes lesbiennes, gais, bisexuels ou en questionnement (LGBQ).

Tableau 5.1. Profil sociodémographique des enseignants du secondaire

Pseudonyme	Âge	Orientation sexuelle	Matières enseignées
Elizabeth	27	Hétérosexuelle	Français
Mélanie	29	Hétérosexuelle	Français, arts plastiques
Éliane	29	Bisexuelle	Mathématique
Catarina	31	Hétérosexuelle	Français
Marcel	31	Hétérosexuel	Français
Georges	32	Homosexuel	Français
Olivier	32	Hétérosexuel	Science, Éthique et culture religieuse
Élodie	34	Hétérosexuelle	Français
Annette	34	Hétérosexuelle	Adaptation scolaire
Mathieu	34	Hétérosexuel	Éthique et culture religieuse
John	34	Homosexuel	Ethics and religion
Hélène	34	Hétérosexuelle	Éthique et culture religieuse
Emy	35	Lesbienne	Mathématique
Freddy	36	Bisexuel	Arts plastiques
Tanya	36	Hétérosexuelle	Science, Ethics and religion
Sarah	36	Hétérosexuelle	Français
Andrea	37	Hétérosexuelle	Work skills
Jocelyn	38	Hétérosexuel	Histoire, Éthique et culture religieuse
William	45	Hétérosexuel	Histoire, géographie
Sylvain	49	Homosexuel	Éducation physique
France	53	Hétérosexuelle	Anglais
Thomas	62	Hétérosexuel	Anglais

5.4. Les angles d'intervention des enseignants lors d'épisodes d'homophobie

La presque totalité des enseignants rencontrés reconnaissent les impacts négatifs que peuvent avoir la violence verbale ou l'intimidation à caractère homophobe et conviennent de la nécessité d'intervenir lorsqu'ils sont témoins de tels propos. Deux enseignants sortent toutefois du lot. Emy questionne le bien-fondé d'une intervention réprimant des propos accolant l'homosexualité à des contextes négatifs, puisque, selon les dires mêmes des jeunes, ils ne seraient pas utilisés à cet effet. Elle estime qu'une éventuelle intervention contribuerait à donner de l'importance à des propos qui n'en ont pas pour les jeunes.

Fif et tapette, ce n'est pas compliqué, je les entends tout le temps. Je suis désensibilisée face à ces mots-là. Ça fait tellement partie de leur langage. On perd tellement notre temps à se battre pour [ces mots]. Ils disent : « je n'ai pas de problème, ce n'est pas ça que je voulais dire ». Ça ne veut même plus dire ça pour eux. Intervenir là-dessus, je perdrais mon temps et j'allumerais des affaires qui ne sont même pas là. Je pense que [ces mots] n'ont même plus d'impact. Ce serait à évaluer, si les jeunes les

perçoivent encore comme des termes désobligeants. Même les jeunes qui sont troublés dans leur identité sexuelle (...). On pourrait dire tolérance zéro sur ces termes-là, mais il y a tellement de jeunes qui vont se faire punir, ça va devenir une montagne. Est-ce que ça vaut vraiment le coup?

(Emy, enseignante de mathématiques, lesbienne)

Emy n'est pas la seule enseignante à constater la banalisation des épithètes homophobes chez les élèves du secondaire. Ceci dit, s'ils conviennent aussi que ces mots sont fréquemment utilisés à tort par les élèves, la majorité des autres enseignants rencontrés n'en estiment pas moins qu'il est de leur responsabilité de corriger les élèves concernés, voire parfois d'effectuer un travail d'éducation quant à l'origine de ces termes.

Thomas, enseignant dans la soixantaine, rapporte intervenir lorsqu'il est témoin de propos homophobes, mais se refuse à aller au-delà d'un simple arrêt d'agir. Il rapporte questionner la légitimité des consignes de « promotion de l'homosexualité » qui font selon lui l'objet de documents formels issus des instances scolaires et qu'il qualifie de parti pris.

Ce qui est venu compliquer [le travail], [c'est que] le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires se sont mis à faire la promotion de l'homosexualité. Ils sont partis du point de vue qu'il est tout à fait normal d'être homosexuel comme il est normal d'être hétérosexuel. On a reçu des dépliants là-dessus (...). Avant, il y avait une hiérarchie. Maintenant, tout le monde est mis sur le même pied d'égalité. Et [on doit] évidemment lutter contre l'homophobie et sensibiliser : « vous n'avez pas choisi [votre orientation sexuelle], comme vous n'avez pas choisi la couleur de vos cheveux ». Moi, personnellement, ça me pose problème. Je ne suis pas convaincu de l'inné et de l'acquis là-dedans. Je trouve qu'ils ont vite conclu à un présupposé, qui devrait être débattu un peu plus.

(Thomas, enseignant d'anglais, hétérosexuel)

Lorsqu'ils entendent des propos homophobes, plusieurs des enseignants rencontrés rapportent opter pour une intervention type, qui consiste à mettre un terme à l'épisode (soit de faire un arrêt d'agir) et à clairement prendre position contre l'utilisation de mots relatifs à la diversité sexuelle à titre d'insultes. À cet arrêt d'agir initial peuvent se greffer des explications, qui s'insèrent dans l'un des cinq angles d'intervention suivants : correction du vocabulaire, explications d'ordre

étymologique, sensibilisation aux impacts de l'homophobie, analogie homophobie-racisme et intervention par confrontation.

Correction du vocabulaire

Les efforts de correction du vocabulaire sont parmi les méthodes d'intervention les plus communément mises de l'avant par les enseignants. Cela consiste à clarifier auprès de l'élève ce qu'il a voulu dire, lui expliquer pourquoi les termes choisis sont inadéquats, voire lui suggérer des alternatives en matière de vocabulaire. Ici, l'enseignant ne réproche pas tant l'homophobie à proprement parler, mais bien l'utilisation erronée de certains termes. L'on peut qualifier ces démarches d'intervention de premier niveau contre l'homophobie.

C'est des mots qu'ils utilisent n'importe comment. Ils ne se rendent pas compte que ça a une connotation négative, que c'est une insulte de dire fif, moumoune, machin. « Fif », pour eux, ça ne veut même pas dire homosexuel. Ça peut vouloir dire : « t'es con », « t'es pas drôle ». Ils n'ont pas de vocabulaire, [alors] ils utilisent certains mots pour tout. [Par exemple], « ortho », c'est une grosse insulte. « Savez-vous ce que ça veut dire, ortho? Ça veut juste dire droit. Orthodontie, c'est pour les dents croches. Orthopédie, c'est pour les pieds croches. Vous les traitez de droits? ». Je suis prof de français, alors on va parler de vocabulaire.
(Catarina, enseignante de français, hétérosexuelle)

La majorité des enseignants rapportent procéder fréquemment avec ce type d'intervention, qu'ils se sont appropriés selon la matière qu'ils enseignent et leurs exemples les plus parlants. Ils semblent ainsi être relativement confortés dans la légitimité de leur intervention par le fait qu'ils interviennent d'emblée sur une erreur de vocabulaire, un territoire intrinsèquement et indiscutablement lié à leur rôle d'enseignant, et seulement aléatoirement sur des questions d'homophobie et de diversité sexuelle.

Explications étymologiques

Certains enseignants vont de l'avant avec un travail plus poussé sur le vocabulaire homophobe, travail relevant de véritables efforts de déconstruction étymologique. L'efficacité de cet exercice est tributaire des connaissances de l'enseignant à cet égard, et certains raccourcis sémantiques – connectant des termes comme *pédé* à l'homosexualité, association que l'élève ne faisait pas d'emblée, peuvent être contre-productifs dans leurs effets et contribuer à maintenir un dégoût à l'égard de l'homosexualité.

Sensibilisation aux impacts de l'homophobie

Les autres types d'intervention identifiés mettent plus clairement en exergue la dimension discriminatoire des propos homophobes utilisés. Le discours de sensibilisation aux impacts de l'homophobie consiste à expliquer aux élèves que l'utilisation péjorative de termes liés à l'homosexualité peut contribuer à blesser les jeunes qui s'identifient eux-mêmes comme homosexuels ou comme bisexuels. Une telle pratique d'intervention consiste à reconnaître en l'emploi d'un langage homophobe la présence d'un discours discriminatoire, voire d'intimidation, et à en expliciter les conséquences négatives sur les élèves qui peuvent se sentir ciblés. Cela présente toutefois son lot de limites, dans la mesure où une telle intervention circonscrit les impacts de ces termes injurieux aux seuls jeunes de minorités sexuelles et contribue à alimenter une réflexion de type eux-nous.

Analogie homophobie et racisme

Le mode opératoire de l'intervention basée sur l'analogie entre l'homophobie et le racisme propose quant à lui d'insister sur les rapprochements entre ces deux types de discrimination, de façon à réitérer le bien-fondé de l'intervention et à rejoindre des jeunes d'emblée peu susceptibles d'être mobilisés par la lutte contre l'homophobie. Il n'est pas rare qu'une telle intervention s'accompagne d'une référence explicite aux règlements de l'école, qu'ils interdisent tous types de violence ou qu'ils fassent explicitement mention de la violence sur la base de l'orientation sexuelle. Certains enseignants ont rapporté s'en remettre aux règles de classe dont ils se sont eux-mêmes dotés, ou encore à un contrat de classe, co-élaboré avec les élèves et signé par tous en début d'année scolaire. Cela semble également procéder d'une démarche de légitimation de l'intervention contre l'homophobie, dans la mesure où plusieurs participants ont déploré en entrevue l'existence d'un double standard dans l'intervention en milieu scolaire, où les incidents à motifs racistes seraient réprimés promptement et sans équivoque, alors que ceux à caractère homophobe auraient souvent tendance à être banalisés.

Intervention par confrontation

Certains des enseignants rencontrés, que ce soit par témérité ou par conviction, optent pour une intervention contre l'homophobie directe, voire confrontante. Ils espèrent ainsi engendrer une réflexion plus étayée sur les conséquences du recours à un langage homophobe, remettre en perspective certains stéréotypes, ou ébranler les convictions que certains élèves peuvent entretenir à l'égard de l'homosexualité. L'extrait du témoignage d'Hélène suggère que ces

enseignants apprécient la verbalisation des préjugés qu'ils savent présents chez les élèves, parce qu'ils y prennent appui pour faire un travail d'éducation.

Ce genre de commentaire-là, j'aime ça, parce que je m'en sers pour éduquer. Si tout le monde dit : « l'homosexualité, c'est correct », tant mieux, mais ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de préjugés, c'est juste qu'ils n'osent peut-être pas le dire. J'aime ça quand il y en a qui osent le dire, que ce n'est pas naturel et ci et ça. Je m'en sers. Admettons que c'est Maxime qui dit ça. « Est-ce qu'il y en a d'autres qui pensent comme Maxime? ». Ils lèvent leur main. « Pourquoi? Donnez-moi vos arguments ». J'en profite pour les reprendre : « ça, c'est un argument fondé sur un préjugé, voici le préjugé ». J'en profite pour faire de l'éducation, tout en restant dans le cadre de mon cours.
(Hélène, enseignante en éthique et culture religieuse, hétérosexuelle)

Chez les enseignants non-hétérosexuels, la confrontation des préjugés des élèves peut passer par la mobilisation de leur propre orientation sexuelle. Ils peuvent alors rappeler à leurs élèves qu'ils s'identifient eux-mêmes comme homosexuels ou bisexuels et que le langage utilisé les blesse ou les a déjà blessés, ou encore divulguer leur orientation sexuelle dans l'immédiat, en réponse à l'incident dont ils sont témoins. Bien évidemment, la divulgation par un enseignant de son homosexualité en classe soulève son lot d'enjeux et de risques qui ont amplement été documentés par la littérature scientifique (voir Khayatt, 1999; Harbeck, 1992), si bien qu'il s'agit dans l'absolu de cas de figure d'intervention plutôt rares. Les trois enseignants de notre échantillon qui procèdent ainsi rapportent le faire avec des résultats mitigés, les élèves s'excusant uniquement auprès de l'enseignant plutôt qu'auprès du pair visé, niant la véracité de la divulgation de ce dernier, ou encore n'interprétant simplement pas leurs propos comme relevant d'un schème homophobe susceptible de blesser leur enseignant. D'autres participants, s'identifiant comme homosexuels ou bisexuels, affirment qu'ils se gardent bien de révéler cette vulnérabilité à leurs élèves.

5.5. La délicatesse nécessaire à l'intervention auprès d'élèves LGBTQ

La plupart des enseignants rencontrés en entrevue se considèrent relativement à l'aise et outillés lorsqu'ils interviennent suite à des échanges verbaux à caractère homophobe, entre élèves. Il en va tout autrement en ce qui concerne leurs démarches d'intervention de proximité auprès de jeunes s'identifiant comme lesbiennes, gais ou bisexuels, ou encore questionnant leur orientation sexuelle (LGBTQ). Parmi les enjeux évoqués en entrevue et ayant posé problème aux

participants, l'on trouve des situations potentiellement prévisibles (par ex., la divulgation par un élève de son orientation sexuelle en classe, l'intervention auprès d'un élève connaissant un cheminement scolaire et/ou personnel difficile et dont on soupçonne l'homosexualité) comme exceptionnelles (par ex., la gestion des co-chambreurs d'un élève ouvertement gai à l'occasion d'une sortie scolaire, les tentatives de séduction de son enseignant gai par un élève). Les cas de figure sont nombreux, et s'il est généralement donné qu'il n'existe pas d'intervention s'appliquant à toutes les circonstances, cela apparaît singulièrement véridique à propos de l'intervention auprès d'élèves LGBTQ.

Si la majorité des enseignants rencontrés se disent disponibles pour écouter un élève en difficulté, ils n'hésitent pas à référer l'élève à un professionnel, dans la mesure où cette ressource existe dans leur milieu scolaire. En cela, et de par la relation de confiance qu'ils établissent avec leurs élèves, ils jouent en toute connaissance de cause le rôle de ressource de première ligne pour un jeune en difficulté, que ce dernier soit LGBTQ ou non. Plusieurs rapportent éviter de prodiguer des conseils ou des recommandations à des jeunes LGBTQ, dans la mesure où ils ne se sentent pas nécessairement à l'aise d'intervenir sur des thématiques liées à la diversité sexuelle (c'est particulièrement vrai pour les enseignants hétérosexuels) ou estiment qu'ils auraient l'impression d'outrepasser leur rôle d'enseignant. Dans les cas où ils décident d'aller eux-mêmes de l'avant avec l'intervention, ils rapportent souvent solliciter l'appui de collègues, de la direction, ou encore de ressources spécialisées.

Ceci dit, plusieurs enseignants nous ont rapporté avoir fait face avec difficulté à la divulgation par un élève de son orientation sexuelle ou de ses questionnements. Intervenir adéquatement dans de telles circonstances présume d'une connaissance minimale des enjeux spécifiques à l'orientation sexuelle, connaissance que la plupart des enseignants estiment posséder, mais que certains ne semblent pas maîtriser dans les faits. La compréhension limitée de ces enjeux par les enseignants peut dans certains cas donner lieu à des interventions maladroitement, voire inadéquates. Deux exemples illustrent cette idée. Dans la première citation, Thomas, rapportant en entrevue questionner la normalité de l'homosexualité et avoir des réticences à se conformer aux efforts de lutte contre l'homophobie attendus de lui, anticipe sa réaction face à un élève qui lui confierait questionner son hétérosexualité présumée. Dans la seconde, Annette explique la manière dont elle a réagi lorsqu'un de ses élèves lui a confié par lettre qu'il était gai.

En toute honnêteté je serais porté à freiner [un élève en questionnement]. Je lui poserais des questions. « Es-tu sûr de ce que tu veux? ». Parce que la pulsion est tournée vers lui. Une sexualité assumée, en principe, doit être tournée vers l'autre, à mon avis. (...) Ça demanderait des suivis en psychologie, des suivis en confiance.

(Thomas, enseignant en anglais, hétérosexuel)

On en avait un, gai, dans notre groupe. [Mon rôle] a été de le faire cheminer pour arriver à s'accepter et à en discuter avec le groupe. (...) C'était de l'accompagner à dire : « je vais m'ouvrir, je vais le dire aux autres ». « Je vais m'assumer », tu sais. De là les discussions en groupe sur l'homosexualité, sur les orientations. Est-ce que c'est un choix? Est-ce que c'est intrinsèque? On a préparé le terrain. Ça nous permettait de voir où est l'ouverture [dans la classe]. « Ok, cet élève-ci, on va l'avoir à l'œil. Celui-là, il va pouvoir s'affilier avec. Est-ce que ça va faire une dissension dans le groupe? ».

(Annette, enseignante en adaptation scolaire, hétérosexuelle)

Thomas et Annette, des enseignants animés par ailleurs d'intentions louables, évoquent des exemples où leur intervention prend appui sur une conception limitée des défis inhérents à la reconnaissance et à la divulgation d'une orientation sexuelle minoritaire, de surcroît dans un environnement scolaire où l'hétérosexualité tend à être la norme constante, validée et réitérée. Ainsi, la démarche d'intervention préconisée par Thomas est de questionner la véracité de la confiance faite par l'élève, mais également, de son propre aveu, de tenter de le décourager d'en explorer la voie. Annette, quant à elle, interprète la divulgation confidentielle de l'orientation sexuelle d'un jeune comme un désir de divulgation élargie à la classe. Depuis cette prémisse erronée, elle entreprend de sonder les réactions des autres élèves à l'éventuel *coming out* de leur camarade en organisant des activités et des débats sur la diversité sexuelle. Ce faisant, elle s'approprie le « projet » de divulgation de son élève, jusqu'à déposséder ce dernier de tout pouvoir sur sa propre divulgation.

5.6. L'intervention délicate

Qu'est-ce que la délicatesse de l'intervention des enseignants en matière d'orientation sexuelle? Quelles sont les incarnations de ces interventions dites délicates dans les expériences scolaires des enseignants rencontrés? Ils sont nombreux à avoir identifié leur intuition, leur bagage d'expériences et leur rôle même d'enseignant comme des outils efficaces pour les guider dans des interventions potentiellement sensibles. À titre d'exemple, Marcel estime que son intuition d'enseignant et ses expériences passées lui permettent de se tenir à distance de certaines interventions qui pourraient être dommageables.

Par exemple, les statistiques. « Vous savez, il y a 5 à 10 % de la population [qui est homosexuelle]. Ça veut dire qu'il y a quelques personnes ici qui ne le savent pas encore ». Un prof ne peut pas dire ça. C'est super ciblé, tout le monde se retourne. J'avoue l'avoir déjà fait. Quand je parle de délicatesse dans le propos, c'est comme une forme de nuance, certaines choses que tu n'amènes pas parce qu'ils vont se mettre à se traiter de *fif* entre eux.

(Marcel, enseignant en français, hétérosexuel)

D'après Marcel, une intervention délicate au niveau de l'orientation sexuelle reconnaît les spécificités de l'intimidation homophobe et évite les discussions pouvant contribuer à l'étiquetage entre élèves. Le constat est similaire chez Élodie, une enseignante de Français, dont la démarche pédagogique (faire lire un livre sur l'homophobie à ses élèves) est doublée de précautions liées à l'étiquetage homophobe entre élèves et de l'assurance de mettre ses élèves en contact direct avec des ressources sur l'orientation sexuelle.

Le livre, je ne le fais pas acheter par l'école, je le fais acheter par les élèves. Ils sont obligés de l'avoir avec eux. Comme ça, le jeune qui est en questionnement, il n'a pas à se dire : « je vais noter les ressources sur une feuille, tout le monde va le voir et va penser que je suis gai ». Il a obligatoirement les ressources d'aide avec lui. En plus, le livre sert à faire l'examen final. Il n'a pas le choix de le lire en détails et de le garder pour l'amener chez lui. Dans le fond, c'est les forcer à avoir de l'aide à la maison. (Elodie, enseignante de français, hétérosexuelle)

Les extraits tirés des témoignages d'Élodie et de Marcel suggèrent qu'ils sont au fait de certains des mécanismes par lesquels peut opérer l'homophobie, des conséquences désastreuses d'un étiquetage en tant qu'homosexuel par des pairs, mais également qu'ils devinent les appréhensions spécifiques aux jeunes LGBTQ à cet égard. Ils saisissent en quoi certaines de leurs interventions peuvent contribuer à alarmer, ou au contraire à rassurer, les jeunes LGBTQ de leur milieu. Leurs interventions ne sont pas parfaites, mais leur refus conscient de prêter flanc à des situations potentiellement hasardeuses contribue à créer un climat inclusif et – on le présume, rassurant pour les jeunes de minorités sexuelles.

Sylvain évoque en entrevue une autre illustration particulièrement probante de cette sensibilité à l'hétérosexisme. Il explique qu'un de ses élèves finissants, connu comme hétérosexuel par ses pairs, s'est mis à lui faire des avances sexuelles ouvertes.

J'ai été dragué par un élève : « monsieur, vous êtes beau, je veux coucher avec vous ». C'était très direct. J'ai dû [impliquer] la direction pour me protéger, moi, en tant qu'enseignant. Ça a été difficile, parce que la direction de l'école voulait intervenir auprès des parents. J'ai dit : « non, il ne faut pas intervenir auprès des parents, parce que l'élève se dit publiquement hétéro, donc il est peut-être à la recherche de son identité ». J'ai dit : « écoutez, si ça se limite à ça, je vais mettre les choses au clair avec l'élève et lui expliquer que ça ne se fait pas ». Je ne voulais pas le brimer. Si l'élève est à la recherche de son identité et que je fais une grosse affaire avec ça ou que je le dévoile auprès de ses parents, quelle gaffe! C'était une zone grise, très grise. Je ne voulais pas qu'il se sente mal ou rejeté. J'ai beaucoup réfléchi à la situation, parce que je me disais : « si c'était moi qui étais dans la peau de l'élève, comment je voudrais que le prof réagisse? ».
(Sylvain, enseignant d'éducation physique, gai)

En déclinant d'alerter les parents de l'élève, Sylvain refuse d'une part de présumer de la finalité identitaire de l'élève en questionnement et, d'autre part, advenant que son élève s'identifie réellement comme LGBTQ, respecte le rythme de ce dernier en matière de dévoilement à sa famille. Questionné en entrevue quant aux motifs de son intervention, Sylvain rapporte s'en être remis à son intuition, mais également aux expériences scolaires et personnelles qui lui avaient été rapportées par des amis de minorités sexuelles.

L'on ne peut dresser une liste exhaustive des balises pouvant guider les interventions délicates des enseignants à l'égard de l'orientation sexuelle. Ceci dit, la notion d'intervention délicate suggère que la neutralité des attitudes n'est pas suffisante, et qu'il est impératif pour les enseignants et autres intervenants de reconnaître les mécanismes singuliers d'infériorisation des jeunes de minorités sexuelles et la spécificité de leur vécu en matière d'orientation sexuelle. Les extraits plus haut évoquent des interventions reconnaissant l'existence de l'étiquetage homophobe et les circonstances pouvant y mener, mais également la diversité des manifestations d'infériorisation de la diversité sexuelle, respectant la complexité des étapes inhérentes au développement identitaire des jeunes LGBTQ et leur complète et nécessaire autonomie dans la prise de décisions relative au *coming out*. On y voit également des

enseignants accordant considération aux réticences qui sont susceptibles d'habiter les jeunes LGBTQ eux-mêmes face à certains types d'intervention.

D'emblée, il semble que ces pratiques d'intervention viennent plus aisément aux enseignants s'identifiant eux-mêmes comme LGBTQ, bien qu'elles ne sont en aucun cas limitées à ces derniers. Les entrevues menées auprès de plusieurs enseignants hétérosexuels ont révélé des professionnels ferrés dans l'intervention. Ainsi, s'ils ne rapportent aucune réticence à intervenir pour mettre un terme à un épisode de violence homophobe, s'ils témoignent aisément de plusieurs incidents dans le cadre desquels ils ont été appelés à intervenir à ce propos, ces enseignants ne comprennent pas toujours en quoi leur intervention peut s'avérer autrement plus complexe.

5.7. Discussion

Les types de réactions préconisés par les enseignants lors d'épisodes verbaux ayant recours à des termes tels que *gai* ou *tapette* semblent participer d'une démarche de légitimation de leur intervention contre l'homophobie. En effet, si les exercices de correction du vocabulaire et d'exégèses étymologiques visent à corriger la mal-utilisation de ces termes, ils n'en ramènent pas moins la discussion sur le terrain rassurant de la langue et du bon parler, lequel relève sans discussion du rôle de l'enseignant et est partie prenante d'une éducation au sens classique. De même, suggérer que de tels épithètes peuvent être interprétés comme étant homophobes et ainsi blesser des personnes s'identifiant elles-mêmes comme homosexuelles ou bisexuelles n'est pas erroné, mais cette intervention éclipse la possibilité que ces individus puissent faire partie de la classe, ou encore que ces évocations puissent heurter d'autres individus. En misant sur les nombreux rapprochements avec la discrimination raciale, l'analogie entre homophobie et racisme propose d'en calquer l'approche tolérance-zéro en milieu scolaire, confirmant que l'homophobie constitue bien là un type d'intolérance à combattre. Il ne s'agit ainsi pas du zèle ou de la vendetta personnelle d'un enseignant qui pourrait avoir des intérêts cachés à privilégier la diversité sexuelle, mais bien d'une intervention comme une autre, prenant appui sur les règlements ou les politiques de l'école en matière de violence.

Des cinq angles d'intervention explicités plus haut, seule l'intervention par confrontation investit d'emblée le terrain miné de la discussion et œuvre à questionner les perceptions des élèves afin de remettre en perspective les énoncés de type *statu quo*, qui sont à la racine des processus d'infériorisation et de discrimination comme l'homophobie et l'hétérosexisme. Certes, les autres

types d'intervention évoqués ont probablement leurs effets dans l'immédiat, mais sont constamment à recommencer aux dires des enseignants, dans la mesure où ils n'identifient pas correctement la source du problème, voire ne le résolvent que partiellement. En n'intervenant que pour mettre un terme aux épisodes qu'ils interprètent comme de l'homophobie, les enseignants passent à côté d'une situation d'infériorisation dont les mécanismes sont autrement plus complexes, mais également de leur propre rôle dans le rétablissement de la justice sociale pour les élèves LGBTQ.

La plupart des interventions contre l'homophobie évoquées par les enseignants présentent l'une de deux failles importantes. Elles peinent d'abord à identifier et à adresser de front les véritables enjeux de la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle. On assiste alors à des simples arrêts d'agir, à des exercices de correction du vocabulaire ou des parallèles avec le racisme qui, bien qu'animées de bonnes intentions, contribuent à taire les spécificités des discriminations homophobes et hétérosexistes, ainsi qu'à les englober par défaut dans les discours inclusifs et nébuleux des types hétérogènes de diversités humaines à respecter. Ensuite, certaines interventions peuvent contribuer malgré elles à alimenter un climat scolaire hétérosexiste. C'est notamment le cas des commentaires de type « ça en prend un [gai] pour en reconnaître un autre » (France, enseignante d'anglais, hétérosexuelle), ou évoquant des statistiques pour suggérer qu'un certain nombre d'élèves de la classe *devrait* selon toute logique s'identifier comme non-hétérosexuels, des évocations souvent spontanées mais qui contribuent néanmoins à nourrir une dynamique de chasse aux sorcières et à alimenter l'idée de la diversité sexuelle comme une réalité étrangère et marginale, qui est pourtant à tolérer.

L'intervention de proximité délicate en matière d'orientation sexuelle apparaît difficile à réconcilier avec une conception de la discrimination homophobe circonscrite à ses manifestations les plus faciles à appréhender, parce qu'évidentes ou faisant directement écho à l'expression d'autres types de violences. La présomption de l'hétérosexualité de ses interlocuteurs, la pression à la divulgation d'une orientation sexuelle minoritaire, la minimisation des risques inhérents à une divulgation non préparée, la restriction d'une identité homosexuelle ou bisexuelle à des expériences sexuelles passagères, ou encore l'expression de doutes quant à la crédibilité d'une divulgation perçue comme prématurée sont autant de faux pas susceptibles de passer entièrement sous le radar des intervenants et ce, bien qu'ils soient bien intentionnés, s'estiment adéquatement formés sur l'homophobie, voire se considèrent comme des alliés.

Les pratiques d'intervention en matière d'orientation sexuelle paraissent conçues par les enseignants comme les calques d'interventions élaborées dans d'autres circonstances ou pour faire face à d'autres problématiques de violence. Elles font à juste titre grand cas des violences et des discriminations ouvertes, qu'elles ciblent l'intégrité physique ou symbolique d'un élève. Le canevas d'intervention est alors clair : identification du comportement problématique, arrêt d'agir et courte explication et/ou application des conséquences. Dès lors qu'un propos déroge de ces manifestations attendues, on s'émancipe de ce schème bien ficelé. Cela peut ainsi occasionner des interventions qui sont à la traîne de termes tels que « fif » et « tapette », qui ne sont pas toujours perçus comme des insultes, qui ne sont dans les faits pas toujours utilisés comme telles, et quant à la portée et à l'intention desquels il n'existe pas de consensus. De ce canevas d'intervention s'achoppent les évocations hétérosexistes du quotidien, par le biais desquelles l'homosexualité et la bisexualité sont tour à tour ridiculisées, discréditées ou présentées comme anormales.

5.8. Conclusion

L'on peut interroger la difficulté des structures et politiques scolaires existantes pour contrer la violence et la discrimination à appréhender les mécanismes perpétrant l'homophobie et l'hétérosexisme. Certes, les clauses de non-discrimination évoquant nommément ou non l'orientation sexuelle dont se sont dotés plusieurs établissements scolaires constituent de nécessaires initiatives, mais leur efficacité à améliorer les expériences scolaires des jeunes de minorités sexuelles apparaît limitée dans les faits, si l'on s'en remet aux résultats d'enquêtes préalablement citées, ou encore aux dires des enseignants rencontrés dans le cadre de cette étude. Comment expliquer l'incapacité des structures scolaires existantes à mettre une halte définitive à l'homophobie et à l'hétérosexisme?

L'adaptation de l'environnement scolaire aux réalités des individus de minorités sexuelles est tributaire d'une certaine visibilité de l'homosexualité et de la bisexualité, laquelle n'existe pas par défaut. Le curriculum scolaire, les regroupements associatifs et la visibilité des gais, lesbiennes et bisexuels sont autant de registres d'emblée non investis par l'orientation sexuelle. Il en va de même pour les élèves et les enseignants de minorités sexuelles, qui ont tout à perdre à investir la sphère publique qu'est l'école - même si certains le font. S'ils optent pour la discrétion ou s'ils n'adhèrent pas aux stéréotypes communs sur l'homosexualité, leur hétérosexualité est présumée. Il est alors aisé de conclure à un milieu scolaire, soit exempt de telles

problématiques, soit offrant satisfaction aux individus de minorités sexuelles qui y évoluent, dans la mesure où ils ne font pas entendre de récriminations.

En d'autres termes, en raison de la grille de lecture qu'elles imposent aux problématiques affectant les jeunes de minorités sexuelles en milieu scolaire, les interventions de lutte contre l'homophobie limitent leur cible aux actions et aux propos exprimant une homonégativité directe et incontestable. Elles participent, ce faisant, d'un cycle d'invisibilité qui non seulement perpétue, mais alimente l'hétérosexisme par le maintien des biais et de la méconnaissance à l'égard des minorités sexuelles. Alors que la vigilance envers les manifestations d'intolérance de l'homosexualité va croissant dans l'environnement scolaire, peut-on blâmer les enseignants de circonscrire leur garde aux seuls enjeux de l'homophobie et d'agir en cohérence avec ces mesures?

Les pratiques d'intervention des enseignants qui seraient délicates en matière d'orientation sexuelle, ou qui feraient montre de sensibilité à l'hétérosexisme, misent évidemment sur l'intuition de ces derniers, mais ne peuvent faire fi d'une nécessaire connaissance *a priori* des enjeux spécifiques affectant le vécu des jeunes de minorités sexuelles. Elles ne peuvent limiter leur déploiement au seul calque d'autres types d'intervention; il leur est nécessaire de considérer l'idiosyncrasie, non seulement de la marginalisation homophobe et des processus d'étiquetage qu'elle engendre, mais également de l'invisibilité et des violences symboliques quotidiennes dont les jeunes de minorités sexuelles font souvent les frais à l'école. Si cette sensibilité à l'hétérosexisme semble pouvoir être mobilisée par cette intuition, une éthique de la profession d'enseignant, une politique anti-violence ou un souci du mieux-être de l'élève, elle est impérativement tributaire de connaissances, d'attitudes et de compétences qui ne peuvent s'acquérir que par la mobilisation spécifique des enjeux liés à la diversité sexuelle. Cela passerait à notre avis idéalement par une formation des maîtres initiale ou complémentaire discutant spécifiquement ces questions, bien que cette sensibilité puisse également, nous l'avons vu, s'acquérir par vécu personnel et/ou connaissance de proximité d'un ou de plusieurs individus issus des minorités sexuelles. L'adoption d'un langage neutre et inclusif pour sonder la situation conjugale ou familiale d'une personne, la considération pour les termes d'identification préférés par un individu, ou encore le respect entier du rythme de dévoilement de l'orientation sexuelle propre à chacun sont autant de précautions susceptibles de guider une pratique de terrain exempte d'hétérosexisme. En matière d'orientation sexuelle, il semble que l'assurance d'un milieu scolaire exempt d'homophobie et d'hétérosexisme passe nécessairement par des

efforts concertés de visibilité de la spécificité de ces enjeux auprès des intervenants de proximité.

Bibliographie

- ADAMS, Barry (1998). "Theorizing Homophobia", *Sexualities*, vol. 1, no 4, p. 387-404.
- ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION (2002). *Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers*, Edmonton: Alberta Teachers' Association et The Orlando Books Collective.
- BASTIEN CHARLEBOIS, Janik (2009). « Insultes ou simples expressions? Les déclinaisons de "gai" dans le parler des garçons adolescents », sous la direction de Chamberland, Line, Blye W. Frank et Janice Ristock, *Diversité sexuelle et constructions de genre*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BASTIEN CHARLEBOIS, Janik (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*, vol. 17, no 1, p. 112-149.
- BELL, Alan et Martin WEINBERG (1978). *Homosexualities: A study of diversity among men and women*, New York, Simon & Schuster.
- BERKMAN, C.S. et G. ZINBERG (1997). "Homophobia and heterosexism in social workers", *Social Work*, vol. 42, no 4, p. 319-332.
- BOULDEN, Walter T. (2005). "Evaluation of the Anytown Leadership Institute programming on lesbian, gay, bisexual and transgender issues", *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, vol. 17, no 4, p. 17-38
- CASS, Vivienne (1979). "Homosexual identity formation: A theoretical model", *Journal of homosexuality*, vol. 4, p. 219-235.
- CHAMBERLAND, Line (1997). « Présentation : du fléau social au fait social. L'étude des homosexualités », *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 1, p. 5-20.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse (2006). *Rapport du comité ad hoc sur l'éducation au groupe de travail mixte sur l'homophobie*. Montréal : Commission des droits de la personne et de la jeunesse.
- Conseil permanent de la jeunesse (2007). *Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires. Recherche-avis*. Québec : Gouvernement du Québec et Conseil permanent de la jeunesse.
- D'AUGELLI, Anthony R. (2002). "Mental Health Problems among Lesbian, Gay and Bisexual Youths Age 14 to 21", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 7, p. 439-462.
- DANK, Barry M. (1971). "Coming out in the gay world", *Psychiatry*, vol. 34, p. 180-197.
- DE CRESCENZO, Teresa (1984). "Homophobia: A study of the attitudes of mental health professionals toward homosexuality", *Journal of Social Work and Human Sexuality*, vol. 2, p. 115-136.

DEMCZUK, Irène et GRIS-MONTRÉAL (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école. Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie. Guide pédagogique*, Montréal : Gris-Montréal.

ELEMENTARY TEACHERS' FEDERATION OF ONTARIO (2004). *Imagine a World That Is Free From Fear: A Kindergarten to Grade Eight Resource Addressing Issues Relating to Homophobia and Heterosexism*, Ottawa : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

ÉMOND, Gilbert et Janik BASTIEN CHARLEBOIS (2008). *L'homophobie, pas dans ma cour!* Rapport de recherche, Montréal : GRIS-Montréal.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2005). *Leçons apprises : un recueil d'histoires et d'articles sur des questions bisexuelles, gaies, lesbiennes et transgénéristes*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2003). *À propos des réalités gaies et lesbiennes. Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants*, Montréal, Confédération des syndicats nationaux.

GALLIHER, Renée Vickerman, ROSTOSKY, Sharon Scales & HUGUES, Hannah K. (2004). "School Belonging, Self-Esteem, and Depressive Symptoms in Adolescents: An Examination of Sex, Sexual Attraction Status, and Urbanicity", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, p. 235-245.

HAMMERSMITH, Sue Kiefer et Martin S. WEINBERG (1973). "Homosexual identity: Commitment, adjustment, and significant others", *Sociometry*, vol. 36, p. 56-79.

HARBECK, Karen M. (1992). *Coming out of the classroom closet; Gay and lesbian students, teachers and curricula*, New York, Haworth.

HASLETT, Beth Bonniwell et Susan LIPMAN (1997). "Micro inequalities: Up close and personal", sous la direction de Benokraitis, Nijole V., *Subtle sexism: Current practice and prospects for change*, Thousand Oaks, CA, Sage.

HIGGINS, Daryl, KING, Ross et Daniel WITTHAUS (2001). "Pride and prejudice: Facilitating change in the attitudes of students toward gay men and lesbians", *Health promotion journal of Australia*, vol. 12, no. 3, p. 238-241.

HILLIER, Lynne, Tiffany JONES, Marisa MONAGLE, Naomi OVERTON, Luke GAHAN, Jennifer BLACKMAN et Anne MITCHELL (2010). *Writing themselves in: 3. The third national study on the sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people*. Melbourne, Australian Research Centre in Sex, Health and Society, La Trobe University.

HIRSCHFELD, Magnus (1920). *Die homosexualität des mannes und des weibes. Handbuch des gesamtem sexualwissenschaft in einzeldarstellungen*, Berlin, Marcus.

HUMAN RIGHTS WATCH (2001). *Hatred in the Hallways: Discrimination and Violence Against Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Students in U.S. Public Schools*, New York, Human Rights Watch.

KHAYATT, Didi M. (1999). "Sex and pedagogy: Performing sexualities in the classroom", *Journal of Lesbian and Gay Studies*, vol. 5, no. 1, p. 107-113.

KINSEY, Alfred, Wardell POMEROY et Clyde MARTIN (1948). *Sexual behavior in the human male*, Philadelphia, Saunders.

KOSCIW, Joseph G, Emily A. GREYTAK, Elizabeth M. DIAZ et Mark J. Bartkiewicz (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*, New York, Gay, Lesbian and Straight Educational Network.

L'ÉCUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery, Presses de l'Université du Québec.

LEE, John (1977). "Going public: A study in the sociology of homosexual liberation", *Journal of homosexuality*, vol. 3, p. 49-78.

LEZNOFF, Maurice et William A. WESTLEY (1956). "The homosexual community", *Social Problems*, vol. 3, p. 257-263.

MCKEE, Michael, Stuart HAYNES et Renee AXIOTIS (1994). "Challenging heterosexism in college health service delivery", *Journal of American College Health*, vol. 42, p. 211-216.

MORRISON, Melanie A. et Todd G. MORRISON (2002). "Development and Validation of a Scale Measuring Modern Prejudice toward Gay Men and Lesbian Women", *Journal of Homosexuality*, vol. 43, n° 2, p. 15-37.

MURDOCK, Tamera B., & BOLCH, Megan B. (2005). "Risk and Protective Factors for Poor School Adjustment in Lesbian, Gay, and Bisexual (LGB) High School Youth: Variable and Person-centered Analyses", *Psychology in the Schools*, vol. 42, p. 159-172.

O'CONNOR, Andi (1995). "Who gets called queer in school?", sous la direction de Unks, Gerald, *The Gay Teen: Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay and Bisexual Youth*, New York, Routledge.

PASCOE, C.J. (2005). "'Dude, you're a fag': Adolescent masculinity and the fag discourse", *Sexualities*, vol. 8, no 3, p. 329-346.

PASCOE, C.J. (2007). *'Dude, you're a fag': Masculinity and sexuality in high school*, Berkeley, University of California Press.

PEEL, Elizabeth (2001). "Mundane heterosexism: Understanding incidents of the everyday", *Women's Studies International Forum*, vol. 24, no. 5, p. 541-554.

PLUMMER, Kenneth (1981). *The Making of the Modern Homosexual*, Totowa, NJ, Barnes and Nobles.

PROBST, Tahira M. (2003). "Changing attitudes over time : Assessing the effectiveness of a workplace diversity course", *Teaching of psychology*, vol. 30, no 3, p. 236-239.

REISS, Albert J. (1961). "The social integration of queers and peers", *Social Problems*, vol. 9, no 2, p. 102-120.

RICHARD, Gabrielle, CHAMBERLAND, Line et Marie-Pier 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*, vol. 36, no 1, p. 375-404.

RIVERS, Ian et Helen COWIE (2006). "Bullying and Homophobia in UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery", *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, vol. 3, no 4, p. 11-43.

SOS HOMOPHOBIE (2011). *Les représentations de l'homosexualité en milieu étudiant*, Paris, SOS Homophobie et CAELIF.

SZALACHA, Laura A. (2003). "Safer school diversity climates : Lessons learned from an evaluation of Massachusetts Safe Schools program for gay and lesbian students", *American Journal of Education*, vol. 110, no 1, p. 58-88.

TAYLOR, Catherine, Tracey PETER, Kevin SCHACHTER, Sarah PAQUIN, Stacey BELDOM, Zoe GROSS et T.L. MCMINN (2011). *Youth Speak Up about Homophobia and Transphobia: The First National Climate Survey on Homophobia in Canadian Schools. Final Report*, Toronto, Egale Canada Human Rights Trust.

THORNE, Barrie (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.

TIN, Louis-Georges (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*, Paris, Presses universitaires de France.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2012). *Review of homophobic bullying in educational institutions, International consultation on homophobic bullying in educational institutions*, Paris, UNESCO.

VAN SOEST, Dorothy (1996). "The influence of competing ideologies about homosexuality on non-discrimination policy: Implications for social work education", *Journal of social work education*, vol. 32, p. 53-63.

WEINBERG, Martin S. et Colin S. WILLIAMS (1974). *Male homosexuals: Their problems and adaptations*, New York, Oxford Press.

WELLS, Kris et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2006). *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels. Une ressource exhaustive pour le personnel enseignant, les gestionnaires et les conseillers et conseillères scolaires du Canada, de la maternelle à la 12^e année*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

WISNIEWSKI, Jack J. et Beverly G. TOOMEY (1987). "Are social workers homophobic?", *Social Work*, vol. 32, p. 454-455.

WITTIG, Monique (2001). *La pensée straight*, Paris, Balland.

Chapitre 6. Article 2

Gestion de la visibilité identitaire et impacts sur les pratiques pédagogiques chez les enseignant(e)s hétérosexuel(le)s et enseignant(e)s lesbiennes, gais et bisexuel(le)s

Gabrielle Richard
Université de Montréal

Soumis à Genre, sexualité et société (en évaluation)

Résumé :

À partir de 22 entrevues et de 243 questionnaires d'enquête complétés par des enseignants du secondaire du Québec (Canada), cet article interroge le regard que les enseignant(e)s, tant lesbiennes, gais et bisexuel(le)s (LGB) qu'hétérosexuel(le)s, posent sur l'évocation par un enseignant de sa vie privée devant ses élèves, ainsi que sur la divulgation par un enseignant LGB ou hétérosexuel de son orientation sexuelle en classe. Les résultats suggèrent que les pratiques d'intervention contre l'homophobie et de démythification de la diversité sexuelle que mettent de l'avant les enseignants LGB puissent être informées par les choix de gestion identitaire qu'ils préconisent. Plus de trente ans après les premiers travaux sur le vécu des enseignants LGB, la littérature sur le *coming out* demeure centrale pour comprendre tant les appréhensions et les craintes que les pratiques pédagogiques de ces derniers.

Mots clés : Enseignant, orientation sexuelle, divulgation/dissimulation, homophobie, pratique enseignante

Title: Management of sexual orientation visibility and impacts on pedagogical practices of heterosexual and lesbian, gay or bisexual teachers

Abstract :

Based on 22 interviews and 243 survey questionnaires filled out by high school teachers in Québec (Canada), the article questions the standards guiding the decision from a lesbian, gay, or bisexual (LGB) teacher or a heterosexual teacher to evoke their private lives in the classroom, as well as on the possibility and relevance of referring to one's sexual orientation (whether it be homosexual, bisexual or heterosexual) when speaking to students. Results suggest teachers' practices regarding homophobia and sexual diversity can in many ways be informed by their own decisions in regard to their sexual orientation visibility. Thirty years after the first studies on LGB teachers' experiences, the coming out literature remains central to the understanding of teachers' apprehensions and fears, as well as their pedagogical practices.

Keywords: Teacher, sexual orientation, coming out, homophobia, pedagogical practice

6.1. Introduction

Les discours, autant scientifiques que dits profanes ou militants, se sont positionnés depuis plusieurs années sur les enjeux liés à la divulgation par un enseignant LGB¹ de son orientation sexuelle ou d'autres informations relevant de sa vie personnelle devant ses élèves. Dans cet article, nous nous interrogeons sur le regard que posent les enseignants (LGB comme hétérosexuels) sur les exigences de neutralité identitaire dont ils peuvent faire l'objet, et plus particulièrement sur celles qui sont relatives à l'évocation de leur orientation sexuelle, ou de leur vie conjugale ou familiale. L'interrogation sur la divulgation ou la dissimulation d'une orientation homosexuelle ou bisexuelle est-elle encore perçue comme une nécessité, tant controversée qu'incontournable, pour les enseignants LGB? Au-delà de ce positionnement identitaire, en quoi les pratiques pédagogiques des enseignants LGB relatives à la diversité sexuelle (c'est-à-dire à l'intervention lors d'épisodes d'homophobie ou à la démythification des orientations sexuelles minoritaires) peuvent-elles être influencées par leur décision en matière de gestion identitaire?

Cet article propose dans un premier temps une revue de la littérature sur les enseignants LGB, portant sur leur gestion de leur orientation sexuelle, sur leurs conditions professionnelles et leurs constats relatifs au climat scolaire, ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques relatives à la diversité sexuelle. Nous interrogerons ensuite les regards distinctifs que posent les enseignants LGB et hétérosexuels sur la divulgation par un enseignant de son orientation sexuelle, avant de considérer la manière dont ces décisions en matière de gestion identitaire peuvent influencer la décision des enseignants LGB d'adopter ou pas certaines pratiques pédagogiques inclusives de la diversité sexuelle.

6.2. Revue de littérature

S'il existe dans l'absolu peu d'études portant sur les enseignants LGB, la majorité de celles qui sont disponibles consistent en des récits ou des réflexions sur la pratique (Smith et Yost, 2009; Takatori et Ofuji, 2007; Khayatt, 1999). D'autres portent sur de faibles échantillons² (Meyer, 2008; Litton, 2001), datent de plusieurs décennies (Griffin, 1992; Woods et Harbeck, 1992), ou ont fait l'objet de recherches doctorales peu publiées (Pekman, 1997; Juul, 1993). Ces études ont mis à jour la précarité de la position des enseignants LGB, contraints d'évoluer dans des environnements scolaires qui ne voient pas nécessairement d'un bon œil la divulgation par un

¹ Dans cet article, l'acronyme LGB réfère aux personnes qui s'identifient comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s, alors que LGBT réfère aux personnes qui s'identifient comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s et trans.

² Dans les faits, nous n'avons été en mesure de recenser que deux études portant sur un large échantillon d'enseignants LGBT : la recherche doctorale de Wright (2010) et l'étude menée par Jackson (2007).

enseignant de son orientation sexuelle. Les constats de ces recherches s'inscrivent dans l'une de trois dimensions des expériences professionnelles et personnelles des enseignants LGB : (1) la littérature sur le *coming out* des enseignants, relative à leur gestion de la visibilité de leur orientation sexuelle; (2) les conditions professionnelles et le climat scolaire au sein desquels ils enseignent; et (3) les pratiques d'enseignement ou d'intervention qu'ils mettent en place ou s'abstiennent de mettre en place.

6.2.1. La gestion de l'orientation sexuelle par les enseignants

Les enseignants LGB négocient la visibilité de leur orientation sexuelle dans l'optique d'atteindre ou de préserver un équilibre entre les sphères personnelle et professionnelle de leur vie, et de maintenir une certaine sécurité dans l'exercice de leur profession (Litton, 2001; Kissen, 1996). Griffin (1992) a élaboré une typologie des stratégies de gestion identitaire mobilisées par les enseignants gais et lesbiennes, typologie encore abondamment citée deux décennies après sa création. Malgré qu'elle suggère que la visibilité de l'orientation sexuelle se décline sur un continuum de visibilité, elle propose que les enseignants usent de quatre principales stratégies pour gérer leur orientation sexuelle à l'école : *passing as heterosexual*, *covering*, *implicitly out* et *explicitly out*.

La présentation de soi comme hétérosexuel (*passing as heterosexual*) consiste à cacher sa vie de personne LGB, ce qui force l'enseignant à mentir afin de préserver les apparences d'une vie hétérosexuelle qu'il a créée de toutes pièces. La stratégie du *covering* suppose que l'enseignant exerce une censure des informations, par exemple en modifiant les prénom et pronom utilisés pour référer au partenaire, en parlant à demi-mots, ou en utilisant un langage neutre au niveau du genre. Il s'agit là davantage qu'un simple travail de grammaire, mais bien de l'exercice constant d'une distance dans les relations interpersonnelles. Cette stratégie présenterait un grand potentiel de stress, en raison de l'auto-surveillance constante qu'elle nécessite, tant auprès des collègues que des élèves susceptibles de verbaliser des questions sur la vie privée de leur enseignant.

Quant aux enseignants *implicitly out*, ils assument que leur orientation sexuelle est connue, mais s'abstiennent de la confirmer publiquement. Ils peuvent ainsi référer à leur partenaire de même sexe par son prénom, sans pour autant lui accoler l'étiquette de conjoint. La stratégie *explicitly out* réfère quant à elle aux cas de figure où l'enseignant a clairement dévoilé son orientation sexuelle et est connu et reconnu comme LGB dans son école. Il n'est pas rare qu'un

enseignant explicitement ouvert devienne la personne référence de son école au sujet de la diversité sexuelle et qu'il soit appelé à accueillir les confidences d'élèves et de collègues à ce sujet (Takatori et Ofuji, 2007).

Les réflexions autour de l'utilité et de la viabilité du *coming out* des enseignants LGB ont été alimentées par les récits de praticiens et sont polarisées autour de l'*impératif du coming out* (Harbeck, 1997). Les tenants de la divulgation reprennent à leur compte l'hypothèse du contact, prévalente en psychologie sociale. Ils estiment que nul moyen n'est plus efficace pour effriter les attitudes discriminatoires et les préjugés, qu'ils soient de nature homophobe ou non, que les contacts interpersonnels de proximité entre les individus qui sont détenteurs de ces préjugés et ceux qui en font l'objet. Ainsi, pour bien des personnes LGB, confronter les préjugés et les stéréotypes sur la diversité sexuelle passe obligatoirement par le *coming out*, soit la divulgation d'une orientation sexuelle d'emblée non visible.

L'argument du modèle de rôle, également mobilisée par les adeptes de la divulgation, prend largement appui sur le modèle du professeur minoritaire (*minority teacher*), lequel a documenté les impacts positifs qu'est susceptible d'avoir la simple présence en classe d'un enseignant appartenant à une minorité visible sur ses élèves, qu'ils partagent ou non avec lui ce statut minoritaire. La projection de ces prémisses sur les enseignants LGB appert d'emblée probante, dans la mesure où on pourrait penser qu'en divulguant son orientation sexuelle, un enseignant pourrait contribuer à accoler à l'homosexualité ou à la bisexualité un modèle de réussite. Or, à l'épreuve de la réalité, cette association ne s'avère qu'en partie, dans la mesure où elle est en tout points tributaire de la visibilité de l'orientation sexuelle de l'enseignant, une donnée qui n'est pas d'emblée dans l'arène publique – encore moins scolaire. Lorsque la dynamique minoritaire s'incarne, il semble que ce soit de façon aléatoire et non prévisible, un enseignant LGB pouvant choisir de taire son orientation sexuelle et de s'extirper de cette dynamique d'identification, alors qu'un autre dont l'homosexualité ne serait que présumée pourrait l'investir (Richard, 2013).

Qu'ils soient ou non en faveur de la divulgation par les enseignants de leur orientation sexuelle, la majorité des praticiens, militants et chercheurs conviennent qu'une telle initiative doit faire l'objet d'un choix circonspect, de surcroît auprès d'élèves mineurs. Le choix de dissimulation préconisé par plusieurs enseignants serait en partie commandé par la profusion dans l'enceinte scolaire de stéréotypes, de blagues et de commentaires négatifs associés à l'homosexualité (Niesche, 2003). D'après Griffin (1992), c'est la peur d'accusations publiques qui freine les

inclinaisons à la divulgation: étiquetage en tant que gai ou lesbienne, présomption de pédophilie ou d'abus sexuel sur des enfants, circulation de rumeurs quant à des avances sexuelles sur des élèves, accusations de promotion de l'homosexualité, d'avancement d'un *agenda homosexuel*, ou de recrutement d'élèves dans un dessein de conversion, etc. Bref, plusieurs auteurs concluent que la divulgation n'est pas une option viable pour la majorité des enseignants LGB et ce, même si ces derniers rapportent globalement être inconfortables à l'idée de cacher leur orientation sexuelle à l'école, convaincus qu'ils n'incarnent pas de « bons » modèles de rôle pour leurs élèves (Pekman, 1997).

6.2.2. Les conditions professionnelles des enseignants et le climat scolaire

Dans le *National Survey of Educators' Perceptions of School Climate*, Wright et Smith (2013) ont sondé les perceptions du climat scolaire relatif à l'homophobie de 351 enseignants LGBT issus de 40 États américains. Le sentiment de sécurité des enseignants a été documenté, notamment eu égard à trois dimensions : les conditions de travail, le harcèlement vécu en milieu de travail et l'acceptation générale. Le tiers des répondants déclare craindre les impacts professionnels d'une divulgation de leur orientation sexuelle à leurs collègues ou supérieurs, alors que c'est le cas des deux tiers des enseignants si cette divulgation se fait devant un ou des élèves. Un répondant sur cinq rapporte avoir vécu du harcèlement à l'école en lien avec son orientation sexuelle. Finalement, près d'un enseignant sur trois estime que le climat scolaire général n'est pas sécuritaire pour lui/elle.

Le portrait du climat scolaire dressé par les enseignants LGB laisse présager qu'ils puissent dans certains cas être appelés à travailler sous des niveaux de stress considérablement élevés. Plusieurs considèrent qu'ils doivent être exemplaires dans l'exercice de leur profession, afin d'être perçus comme les égaux de leurs collègues hétérosexuels (Litton, 2001; Kissen, 1996). La crainte d'un licenciement potentiel ou des répercussions d'un *coming out* sur la carrière est relevée par plusieurs études (Foster et Perry, 2009 ; Meyer, 2008) et se ferait d'autant plus sentir pour les enseignants LGB qui ont la charge de niveaux scolaires ou de disciplines qui ne sont pas consistants avec les rôles socio-genrés traditionnels (par ex., un enseignant gai au niveau primaire, ou une enseignante d'éducation physique lesbienne).

Ferfolja (1998) rapporte que ses participantes, des enseignantes lesbiennes, ont déclaré avoir vécu du harcèlement homophobe à caractère sexuel, ce qu'elle attribue aux constructions sociales de la masculinité et de la féminité, et à la manière dont le lesbianisme peut être vu

comme menaçant pour cet ordre social. La conformité aux normes de genre peut constituer une préoccupation pour les enseignants LGB. Selon Kissen (1996), plusieurs enseignants accordent une grande importance à leurs comportements ou à leur apparence physique, afin d'éviter d'être identifiés comme LGB. Bien des enseignants LGB considèrent en effet que la qualité de leur climat de travail est potentiellement menacée par la visibilité de leur orientation sexuelle et donc, du moins en partie, par leur conformité de genre (Smith et Yost, 2009 ; Willman, 2009).

Smith et Yost (2009), deux enseignantes lesbiennes, estiment que la conformité de genre des enseignants LGB peut être interprétée différemment par leurs élèves, et peuvent informer leurs pratiques pédagogiques respectives. Smith avance que son apparence *masculine* est aisément interprétée comme un signe de lesbianisme par ses élèves, qui en viennent rapidement à lui prêter un *agenda* homosexuel. Elle est donc appelée à travailler sur le développement et la consolidation d'un lien de confiance entre elle et les élèves, ainsi qu'à procéder avec précaution quand, et si, elle est amenée à parler de sexualité. Yost suggère qu'en raison de son apparence *féminine*, elle est spontanément considérée comme hétérosexuelle. La divulgation de son lesbianisme devient alors un outil pédagogique et lui permet de questionner les stéréotypes de genre entretenus par ses élèves et les suppositions relatives à l'hétérosexualité par défaut.

6.2.3. Les pratiques d'enseignement ou d'intervention des enseignants LGB

D'après les recherches disponibles sur le sujet, les enseignants paraissent autant partagés sur les pratiques pédagogiques anti-homophobie et anti-hétéronormativité à mettre en place qu'ils le sont sur la nécessité de divulguer leur orientation sexuelle en classe. Ainsi, d'un côté, plusieurs rapportent craindre d'intervenir contre l'homophobie ou de parler de diversité sexuelle en classe (Jackson, 2009), voire d'être présents lors de ces discussions (McLean, 2009), alors que, de l'autre, ils sont nombreux à rapporter faire de l'inclusivité du curriculum une priorité (Jackson, 2009), à désirer maintenir une cohérence entre leurs pratiques et leurs croyances personnelles, ainsi qu'à estimer avoir une contribution significative à faire en tant qu'enseignant LGB.

Plusieurs constats relatifs aux pratiques pédagogiques d'enseignants nous proviennent de façon indirecte d'enquêtes menées auprès d'élèves, quelle que soit leur orientation sexuelle. En effet, d'après une proportion significative des jeunes interrogés sur leurs expériences scolaires, leurs enseignants interviendraient de manière inconsistante contre l'homophobie, n'évoqueraient que rarement la diversité sexuelle en classe, et certains d'entre eux utiliseraient eux-mêmes des propos homophobes (Kosciw *et al.*, 2012 ; Chamberland *et al.*, 2010). Ceci dit, plusieurs jeunes

LGBTQ rapportent avoir eu une relation privilégiée avec un ou plusieurs enseignants, parfois LGB ou présumés LGB eux-mêmes, à qui ils ont pu se confier et auprès de qui ils ont pu obtenir sécurité et conseils (Petit *et al.*, 2012). Ces résultats doivent être considérés prudemment, puisqu'ils incarnent les pratiques enseignantes rapportées par les élèves et ne correspondent pas nécessairement à celles qui sont effectivement mises en place par les enseignants.

6.2.4. Le cas singulier du coming out des enseignants hétérosexuels

Allen (2011) a questionné la pertinence pédagogique d'une divulgation par les enseignants hétérosexuels de leur orientation sexuelle en classe. Plus spécifiquement, elle s'interroge sur la manière la plus efficace pour un enseignant hétérosexuel de perturber l'hétéronormativité du milieu scolaire : est-ce en maintenant le silence sur son orientation sexuelle, ou en dévoilant son hétérosexualité? Ne pas s'identifier explicitement comme hétérosexuel contribuerait à renforcer l'hétérosexualité comme sexualité par défaut, alors que se définir comme hétérosexuel pourrait être perçu comme outrepassant certains standards professionnels (Allen, 2011).

Si bien des enseignants se défendent de dévoiler explicitement leur hétérosexualité en classe, cette divulgation tendrait néanmoins à se faire par l'entremise d'anecdotes personnelles ou de références informelles à un mari, à une épouse ou à un enfant, lesquelles ne seraient pas interprétées comme relevant d'un *coming out* (Mittler et Blumenthal, 1994). Barker et Reavey rappellent que, dans les cas où l'hétérosexualité ne peut être décodée avec certitude de ces références, elle demeure présumée par ses interlocuteurs. Énoncée dans des contextes similaires, l'orientation sexuelle de l'enseignant LGB est nécessairement interprétée comme une donnée « sexuelle », et comme l'interruption politique du *statu quo* hétéronormatif (Barker et Reavey, 2009).

En raison de la constante présomption d'hétérosexualité, la divulgation par un enseignant d'une orientation hétérosexuelle est vue comme non nécessaire, voire un non-sens. Par conséquent, plusieurs se questionnent sur la stratégie de gestion identitaire la plus efficace pour perturber les attentes hétéronormatives. Selon Keating (1994), le maintien d'un silence sur la vie personnelle et sur l'orientation sexuelle des enseignants (*strategic non-naming*) permet de laisser planer le doute sur l'hétérosexualité, et la possibilité d'une identité LGB. D'autres, comme Allen (2001), plaident pour que les enseignants hétérosexuels considèrent la possibilité de faire leur *coming out*, afin d'ébranler la supposition selon laquelle l'hétérosexualité est l'orientation sexuelle par défaut. Dévoiler explicitement son hétérosexualité permet à un enseignant d'empêcher ses

élèves de présumer de son existence, et ainsi d'éviter de reproduire l'idée selon laquelle elle existe de façon naturelle ou essentielle.

La revue de la littérature qui précède rend compte des circonstances susceptibles d'affecter les pratiques d'enseignants LGB, notamment eu égard aux références qu'ils se permettent ou pas de faire à leur orientation sexuelle ou à leur vie personnelle en classe. Or, la grande majorité de ces études de cas ont été conduites aux États-Unis, où les enjeux d'homosexualité en éducation se posent avec force depuis plusieurs décennies (Harbeck, 1997). Il nous est apparu probant de conduire une étude sur les enseignants et la diversité sexuelle à l'échelle du Québec, dans la seconde décennie des années 2000. En effet, si l'adoption de la Politique québécoise de lutte contre l'homophobie (MJQ, 2009) pourrait laisser entendre aux enseignants qu'ils sont validés dans leurs démarches de *coming out*, certains auteurs comme Goodman (1996) suggèrent que les hésitations des enseignants LGB peuvent perdurer en dépit de l'existence de lois contre la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle.

6.3. Méthodologie

Le présent article s'inscrit dans une recherche doctorale visant à documenter les pratiques pédagogiques des enseignants de l'école secondaire québécoise à l'égard de la diversité sexuelle³. Cette recherche s'est élaborée en deux temps. Des entrevues semi-structurées ont été menées auprès de 22 enseignants de l'école secondaire. Ensuite, les constats tirés de ces entrevues ont été validés auprès de 243 enseignants, par le biais d'un questionnaire en ligne. L'approbation du comité éthique de l'Université de Montréal a été obtenue pour ces deux volets.

6.3.1. Méthodologie et procédures pour le volet qualitatif

Le recrutement des participants aux entrevues s'est fait par la diffusion élargie de l'appel à recrutement dans les réseaux personnel et professionnel de la chercheuse. Des efforts plus ciblés de recrutement, mobilisant des associations gaies et lesbiennes régionales, ont permis de rejoindre des enseignants travaillant à l'écart des régions métropolitaines de Montréal et de Québec, oeuvrant dans des établissements anglophones et étant plus âgés. Des précautions ont été prises afin d'expliquer aux enseignants nos objectifs et nos engagements éthiques, tant lors des contacts préalables aux entrevues qu'au début des entrevues elles-mêmes. Nous avons notamment pris soin d'inclure la phrase suivante dans notre appel à recrutement : « Il ne

³ La recherche doctorale de laquelle ces résultats sont tirés a été rendue possible grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

s'agit pas d'évaluer vos pratiques, mais bien de comprendre les défis que peuvent poser ces réalités dans le quotidien des enseignants du Québec ».

Les entrevues portaient sur les expériences professionnelles des enseignants en lien avec la diversité sexuelle, notamment leurs interventions lors de propos négatifs sur l'homosexualité, ou encore leur inclusion de telles références dans leurs enseignements. Sans que nous cherchions explicitement à recruter des enseignants LGB, il nous a semblé probable que nous réussissions à en rejoindre un bon nombre, dans la mesure où le sujet était particulièrement susceptible de les interpeler. Le schéma d'entrevue incluait donc une série de questions sur les enjeux spécifiques à ces enseignants, en lien notamment avec la visibilité qu'ils se permettent ou non d'accorder en classe à certains aspects de leur vie privée.

Au final, des entrevues ont été menées auprès de 22 enseignants, parmi lesquels 12 femmes et 10 hommes. Âgés de 29 à 62 ans, les participants enseignaient une diversité de matière, allant de l'éducation physique au français, en passant par l'éthique, et cumulaient d'une à trente années d'expérience en enseignement au secondaire. Six enseignants s'identifiaient comme LGB, dont trois hommes gais, une femme lesbienne, une femme bisexuelle et un homme bisexuel. Les réflexions de cet article ne sont toutefois pas circonscrites à leurs seules expériences. En effet, les propos des enseignants hétérosexuels nous intéressent également, en ce qu'ils sont à la fois observateurs privilégiés et partie prenante d'un environnement scolaire hétérosexiste.

Après la complétion et la transcription des entrevues, 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 selon la méthode mixte (L'Écuyer, 1990), à partir des thèmes préexistants identifiés dans le schéma d'entrevue et via les thématiques émergent du contenu des entrevues. Nous avons fait d'abord une lecture horizontale de quelques entrevues avec des participants distincts sur des facteurs clés (par exemple, en termes d'années d'expérience ou d'orientation sexuelle). Une lecture verticale d'entrevues ciblées a ensuite permis de faire émerger d'autres catégories d'analyse. Une fois l'élaboration de la grille de codification complétée, nous avons procédé à la codification et à l'analyse des entrevues par le biais du logiciel QDA Miner.

6.3.2. Méthodologie et procédures pour le volet quantitatif

Élaboré depuis les constats issus d'une analyse préliminaire des entrevues, le questionnaire en ligne visait à rejoindre des enseignants du secondaire combinant une diversité de profils, afin d'obtenir un échantillon de convenance de cette population. Les répondants devaient enseigner dans une école secondaire depuis une période minimale d'un an. La diffusion à grande échelle du questionnaire a été assurée par les principales associations professionnelles enseignantes du Québec⁴.

Le questionnaire comprenait quatre sections. La première visait à dresser le profil professionnel des répondants. Les deux sections suivantes s'attardaient aux contenus des cours et des enseignements relatifs à la diversité sexuelle, ainsi qu'aux interventions mises ou non en place par les enseignants lors d'épisodes d'homophobie. Le questionnaire se terminait sur des questions sociodémographiques. Une grande importance a été accordée à la neutralité du langage utilisé dans la formulation des questions.

Les analyses sont basées sur un échantillon de 243 enseignants du secondaire (âge médian : 40 ans). Les deux tiers sont de sexe féminin et l'autre tiers, de sexe masculin. 86% de nos répondants s'identifient comme hétérosexuels, et 14% se déclarent LGB (dont 10% d'hommes gais, 2,5% de femmes lesbiennes et 1,5% de personnes bisexuelles). La majorité de nos répondants enseignent auprès d'élèves en cheminement régulier, alors qu'un enseignant sur cinq travaille en adaptation scolaire, auprès d'élèves à risque de décrochage ou d'adultes. Les enseignants sont affiliés en grande majorité à des écoles du réseau public (96,0%), dont la langue d'enseignement est le français (97,5%). La répartition géographique de l'échantillon est diversifiée, avec des répondants de la majorité des régions administratives du Québec. Seul un enseignant sur trois est affilié à une école dans un centre urbain de plus de 100 000 habitants ; 37,3% travaillent dans une ville de petite taille (pop. entre 30 000 et 100 000) et 28,0%, de très petite taille (pop. < 30 000).

44,9% des répondants enseignent un cours de langue (français, anglais), 34,6% sont titulaires en sciences (mathématique, science et technologie), 33,7% ont la charge d'un cours de sciences sociales (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté, etc.) et 10,7%, d'une matière artistique (arts plastiques, danse, etc.). Un enseignant sur trois avait la

⁴ Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, Fédération autonome de l'enseignement, Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec, Alliance des professeures et professeurs de Montréal.

charge de plus d'un cours au moment de la complétion du questionnaire. Plus du tiers des répondants (34,1%) avaient déjà pris part à un atelier de formation ou de perfectionnement sur l'homophobie ou la diversité sexuelle à l'école.

Les analyses différenciées présentées dans cet article ont été calculées par le test d'hypothèse du khi-carré de Pearson, qui nous a permis d'établir si l'écart entre les modalités d'une variable était significatif. Le risque d'erreur maximal retenu pour rejeter nos hypothèses nulles est de 5% ($p = 0.05$). Le V de Cramer a été utilisé pour qualifier la force de l'association entre deux variables, prenant pour balises les valeurs suivantes pour une relation nulle (de 0,00 à 0,10), faible (de 0,10 à 0,20), modérée (0,20 à 0,30) et forte (supérieure à 0,30).

6.4.1. Résultats du volet quantitatif

6.4.1.1. Les pratiques pédagogiques

Les enseignants LGB de notre échantillon sont significativement plus susceptibles que leurs collègues hétérosexuels de dire qu'ils abordent la diversité sexuelle en classe ($\chi^2 = 6.027$; $p < 0.05$; $V = 0,174$), et d'estimer que ces apprentissages font partie du curriculum ($\chi^2 = 6.876$; $p < 0.05$; $V = 0,188$). Questionnés quant aux contextes donnant naissance à ces discussions, ils évoquent dans des proportions semblables à celles d'enseignants hétérosexuels qu'elles font suite à un incident survenu à l'école (11,9% chez les enseignants hétérosexuels et 11,1% chez les LGB), à un événement d'actualité (7,1% et 11,1%), ou qu'elles sont indirectement générées par le contenu du cours (11,9% et 7,4%). Les enseignants LGB sont toutefois plus susceptibles de rapporter que cette discussion est initiée par une question d'élèves ($\chi^2 = 5.557$; $p < 0.05$; $V = 0,185$).

Ils sont également plus prompts que les enseignants hétérosexuels à dire qu'ils interviennent lorsqu'ils entendent des élèves avoir recours à des expressions comme « c'est gai » ou « c'est fif » ($\chi^2 = 5.530$; $p < 0.05$; $V = 0,169$) et ils sont moins susceptibles de rapporter limiter leur intervention à un simple arrêt d'agir ($\chi^2 = 6.603$; $p < 0.037$; $V = 0,184$). En effet, s'ils n'optent pas nécessairement pour des types d'intervention spécifiques, ils rapportent néanmoins presque tous prendre action et ne pas se contenter de demander aux élèves concernés d'arrêter l'usage erroné qu'ils font de certains mots.

Si les enseignants LGB s'efforcent d'intervenir lorsqu'ils constatent que des élèves tiennent des propos péjoratifs empruntant au vocabulaire de l'homosexualité, ils semblent autant partagés

que leurs collègues hétérosexuels (qui interviennent par ailleurs moins) quant au caractère discriminatoire ou à la nature homophobe d'expressions telles que « c'est gai ». Ils ne sont en effet pas plus susceptibles que ces derniers de dire qu'ils considèrent que ces propos constituent effectivement de l'homophobie. Les enseignants LGB rapportent par contre dans une plus grande proportion avoir vécu de l'intimidation alors qu'ils fréquentaient eux-mêmes l'école secondaire ($\chi^2= 6.261$; $p < 0.05$; $V=0,178$). Si les données de notre enquête ne nous permettent pas de savoir quels rôles leurs propres enseignants de l'époque avaient joué dans l'interruption ou dans la reconduction de ces épisodes d'intimidation, nous pouvons néanmoins estimer que leur vécu de victimisation scolaire n'est pas nécessairement entièrement étranger à leurs perceptions des rôles qui leur incombent désormais en tant qu'enseignants.

Effectivement, les enseignants LGB sont significativement plus nombreux que leurs collègues hétérosexuels à estimer que l'enseignant a un rôle majeur à jouer dans l'assurance d'un milieu scolaire sécuritaire et inclusif pour les jeunes de minorités sexuelles. Ils rapportent de façon plus significative que leurs collègues hétérosexuels utiliser un langage neutre lorsqu'ils réfèrent aux partenaires amoureux de leurs élèves ($\chi^2= 4.028$; $p < 0.05$; $V= 0,143$). Ils sont également moins susceptibles que les enseignants hétérosexuels de dire considérer qu'il y a des questions plus pressantes ou importantes que la diversité sexuelle à aborder avec leurs élèves ($\chi^2= 8.563$; $p < 0.05$; $V=0,208$), ainsi que d'estimer que parler de diversité sexuelle aux élèves devrait incomber à d'autres professionnels étant donné la charge de travail déjà lourde des enseignants ($\chi^2= 4.279$; $p < 0.05$; $V=0,149$). Ils sont plus nombreux à se dire en désaccord avec l'idée que ces discussions sur la diversité sexuelle sont une responsabilité qui devrait revenir aux parents des élèves plutôt qu'aux enseignants ($\chi^2= 4.331$; $p < 0.05$; $V=0,149$). Ils estiment également en plus grand nombre jouer un rôle actif dans la promotion de l'égalité pour les personnes LGB dans leur école ($\chi^2= 9.264$; $p < 0.005$; $V=0,220$).

Ces prises de position pour la diversité sexuelle en éducation ne se font pas sans obstacle. Dans des proportions semblables à celles des enseignants hétérosexuels, les enseignants LGB identifient le manque de formation sur la diversité sexuelle (32,9% des enseignants hétérosexuels vs 22,2% des enseignants LGB), l'incertitude quant à la manière d'aborder le sujet avec leurs élèves (26,3% vs 22,2%), la croyance que la matière qu'ils enseignent est inappropriée à la tenue de telles discussions (25,1% vs 14,8%) et la crainte d'embarrasser leurs élèves LGB (20,0% vs 18,5%) parmi les principaux freins à l'inclusion de la diversité sexuelle dans leurs cours. Les enseignants LGB se distinguent toutefois de leurs collègues pour deux

appréhensions spécifiques : ils sont plus nombreux à dire qu'ils craignent être intimidés par les élèves ($\chi^2= 14.122$; $p < 0.001$; $V=0,268$) et être étiquetés comme LGB ($\chi^2= 3.952$; $p < 0.05$; $V=0,142$).

6.4.1.2. La gestion identitaire des enseignants LGB

Les enseignants LGB de notre échantillon sont considérablement moins susceptibles que leurs collègues hétérosexuels de dire qu'il leur arrive de faire référence à leur conjoint devant leurs élèves ($\chi^2= 14.936$; $p < 0.001$; $V=0,275$). En effet, 76,6% de tous les enseignants affirment qu'il leur arrive de faire de telles références. Cette proportion est de 81,2% chez les enseignants hétérosexuels, et de 48,1% chez les enseignants LGB. Les enseignants LGB ont été invités à se positionner par rapport à quatre énoncés concernant la visibilité de leur orientation sexuelle en milieu scolaire. Plus du tiers d'entre eux (34,5%) rapportent qu'ils n'oseraient jamais divulguer leur orientation sexuelle à leurs élèves, alors que plus du quart (27,6%) estiment au contraire important que tous leurs élèves la connaissent. Un enseignant sur cinq (20,7%) affirme ne divulguer l'information qu'à certains élèves, alors que 17,2% disent qu'ils n'ont pas encore fait de *coming out* mais envisagent la possibilité de le faire.

6.4.2. Résultats du volet qualitatif

6.4.2.1. Sur les pratiques pédagogiques des enseignants LGB

Les entretiens ont permis de dégager des circonstances à l'occasion desquelles les enseignants LGB ont estimé que leur orientation sexuelle pouvait contribuer à informer significativement leurs pratiques pédagogiques. En effet, certains enseignants LGB estiment qu'il leur incombe, en raison de leur orientation sexuelle, de procéder à un travail de démythification de la diversité sexuelle auprès de leurs élèves. C'est notamment le cas d'Emy, qui rapporte que la divulgation de son lesbianisme est l'occasion pour elle de répondre aux questions de ses élèves sur le vécu conjugal et familial d'une femme lesbienne.

Quand [mon homosexualité] devient connue, ma période de classe y passe. Je trouve ça important, de faire que [l'homosexualité] devienne naturelle, alors je demande : « Est-ce que quelqu'un se pose des questions là-dessus? ». Et là : « Vis-tu avec ton amoureuse? », « Tes enfants, ils en disent quoi? ». J'y vais avec leurs questions. J'anticipe parfois des questions sur la sexualité. J'y répondrais quand même, mais je n'irais pas leur faire un dessin.
(Emy, enseignante lesbienne, mathématique)

Sylvain, un enseignant d'éducation physique, n'a de ses propres dires jamais vécu de difficultés en lien avec son orientation sexuelle. À plusieurs reprises au cours de l'entrevue, il déclare que ses pratiques enseignantes sont étroitement liées, non pas à ses expériences personnelles, mais plutôt à celles d'amis homosexuels.

[Dans mes temps libres], je suis entraîneur dans un club de natation pour personnes gaies. Dans leur enfance, plusieurs de mes nageurs ont été traumatisés par leurs cours d'éducation physique. Ils me racontent tous : « c'était l'enfer, j'ai détesté ça », pour des raisons X, Y, Z. (...) J'essaye, en tant qu'enseignant, d'éviter de reproduire ces comportements.
(Sylvain, enseignant en éducation physique, gai)

En entrevue, Éliane insiste sur la clarté avec laquelle elle établit et maintient les balises relatives aux mots et aux insultes à caractère homophobe qu'elle ne veut pas entendre de la part de ses élèves. D'après elle, l'intransigeance dont elle fait preuve dans l'adoption et l'application d'une politique de tolérance zéro envers l'homophobie est autant attribuable à son appartenance à la communauté LGBT qu'à son vécu personnel de discrimination homophobe et transphobe alors qu'elle était elle-même élève.

En début d'année, je dis clairement que je n'accepte pas ce langage-là. Je suis lesbienne, et ça fait partie de ma communauté, alors c'est important. (...) Mais s'il se dit quelque chose relié à [ce qui est typiquement féminin et masculin], je réagis assez fort parce que je ne veux pas en discuter. Je suis très insécure par rapport à ça. Je ne veux absolument pas qu'on connaisse mon statut de trans. J'ai peur qu'aborder le sujet entraîne des questions sur moi. Mon *coming out* a surtout été au niveau de mon identité de genre. Mon orientation sexuelle, je n'ai pas de blessure par rapport à ça.
(Éliane, enseignante bisexuelle, mathématique)

Éliane estime que son orientation sexuelle peut alimenter ses pratiques d'intervention contre l'homophobie. Au contraire, les situations touchant de trop près aux normes de genre peuvent contribuer à réfréner, tant son désir d'intervenir que sa propension à passer à l'acte, de crainte que son identité de genre ne vienne à être connue, voire même uniquement questionnée, par des élèves. La considération selon laquelle les pratiques pédagogiques de certains enseignants LGBT puissent être inhibées par leurs craintes associées à une éventuelle divulgation par la bande de leur orientation sexuelle nous a été rapportée à quelques reprises dans les entrevues, ainsi que dans le questionnaire d'enquête. En contradiction avec les enseignants comme Emy,

qui estiment que leur orientation sexuelle est un outil qu'ils peuvent mobiliser pour créer des liens avec leurs élèves et répondre à leurs questions concernant la diversité sexuelle, d'autres enseignants ont suggéré que leur homosexualité constituait au contraire une interférence dans leur travail d'enseignant. Ils rapportent devoir faire preuve de beaucoup de vigilance dans les informations qu'ils se permettent de transmettre à ses élèves. La vie privée devient un terrain non investi, voire évité soigneusement.

6.4.2.2. *Sur la gestion identitaire des enseignants LGB*

Nulle part le clivage entre vie privée et vie professionnelle se fait-il autant sentir que dans les réflexions des enseignants LGB sur la visibilité en classe de leur orientation sexuelle, ou de leur situation conjugale ou familiale, et ce, quelle que soit la posture qu'ils aient choisi d'adopter. Aucun enseignant LGB rencontré ne divulgue d'entrée de jeu son orientation sexuelle en classe, que ce soit par posture éthique ou en raison de craintes liées à la fragilité de leur relation avec les élèves, en début d'année scolaire. Lorsque certains en viennent à révéler leur homosexualité ou leur bisexualité, cela semble faire suite à deux cas de figure : en réponse à des questions d'élèves, ou encore en intervenant lors de propos homophobes.

Sylvain, un enseignant d'éducation physique, rapporte se servir de son homosexualité comme levier pour donner du poids à ses interventions contre l'intimidation, y compris homophobe, dont il est parfois témoin. Il mobilise ainsi sa propre expérience d'homme gai, voire celle de ses amis LGB, pour illustrer les impacts négatifs des propos homophobes, et confronter les élèves qui espéraient trouver chez leur enseignant une oreille attentive à l'expression de stéréotypes de genre.

Cette année, j'ai fait venir [une équipe sportive professionnelle]. Quand les joueurs sont sortis des vestiaires, deux de mes jeunes ont dit : « hé, monsieur, je vous dis que ce ne sont pas des tapettes, ces joueurs-là! ». (...) Le cours suivant, j'ai dit à toute la classe : « Ce n'est pas dans mon habitude de dire avec qui je couche, mais j'aime les hommes. Ça vient me toucher directement quand vous dites [des propos homophobes] ». Et je reviens toujours avec la même question : « Avez-vous un problème avec ça? Si oui, ça va me faire plaisir de répondre à vos questions ».

(Sylvain, enseignant d'éducation physique, gai)

Les modèles de gestion de la visibilité évoqués plus haut présentent chacune leurs avantages et leurs inconvénients, lesquels semblent pesés avec précaution par les enseignants concernés. Ainsi, si le *coming out* en classe peut sembler subit, voire égoïste dans ses intentions, toute une

réflexion prend forme en amont. L'exemple de Freddy, enseignant d'arts plastiques n'ayant pas encore abordé le sujet avec ses élèves, est peut-être l'un des plus parlants à cet égard.

[Dans mes temps libres], je m'implique contre l'homophobie. Quand je suis à l'école, je me retiens. (...) Je n'ai pas peur qu'on me manque de respect, mais je ne voudrais pas que des élèves se ferment à cause de ça. J'ai peur d'être moins pris au sérieux, que certains voient le cliché, mais pas la personne derrière. Je pense à tout ça avant de le dire. Est-ce que c'est justifié, ou est-ce que c'est un extra? (...) Les enseignants servent de modèle, et je ne peux pas être un demi modèle. Il faut que je dévoile qui je suis complètement.
(Freddy, enseignant en arts plastiques, bisexuel)

Bien que leurs tergiversations les mènent à des conclusions divergentes quant à la pertinence d'un *coming out*, tous les enseignants rencontrés invoquent la qualité de leur relation avec leurs élèves comme argument central dans leurs réflexions. Ainsi, les enseignants qui préconisent des stratégies de dissimulation rapportent ne pas vouloir bouleverser leurs élèves, perturber leur aura d'enseignant, ou encore bifurquer des objectifs purement pédagogiques. À l'opposé, ceux qui tendent vers la divulgation (partielle ou entière) insistent sur l'importance de faire preuve de transparence et d'authenticité pour maintenir la relation de confiance avec leurs élèves, relation qu'ils estiment primordiale à la qualité de l'apprentissage.

La nécessité pour un enseignant de scinder les sphères privées et professionnelles de sa vie est questionnée par certains enseignants hétérosexuels. Bien que plusieurs se défendent à divers degrés de le faire, tous rapportent néanmoins dévoiler certains détails de leur vie familiale ou conjugale en classe. Selon eux, ces informations peuvent constituer d'importants leviers lorsqu'il s'agit d'obtenir l'attention de leurs élèves. Ceci dit, si la majorité des enseignants hétérosexuels rencontrés reconnaissent l'impact positif potentiel d'un enseignant ouvertement LGB sur des élèves de minorités sexuelles ou en questionnement, ils conviennent aussi qu'il s'agit là d'une décision éminemment personnelle de la part de l'enseignant. Plusieurs ont toutefois remis en question la pertinence de dévoiler une information qu'ils perçoivent comme relevant du domaine de l'intime ou de la sexualité, un domaine qu'ils rapportent se garder eux-mêmes d'explorer avec leurs élèves.

Je ne vais pas rentrer dans ma classe et dire : « bonjour groupe, je suis hétérosexuelle », alors pourquoi un homosexuel devrait le faire ? Par contre, si la question t'est posée, tu es mieux d'être honnête, sinon le message que tu envoies est épouvantable : « si tu es gai, dans la vie, il faut que tu le caches » ?

(Annette, enseignante en adaptation scolaire, hétérosexuelle)

Je remarque que les élèves le détectent très vite, soit par rumeur, soit parce qu'ils ont observé. En parler pour dédramatiser, pour enlever le côté scandale ou malsain, certainement. Mais, de la même façon que les enfants n'ont pas à connaître la sexualité de leurs parents, [l'orientation sexuelle de leur enseignant] ne les regarde pas.

(Thomas, enseignant d'anglais, hétérosexuel)

Ainsi, la divulgation en classe de l'orientation sexuelle d'un enseignant attire la désapprobation de plusieurs enseignants hétérosexuels interrogés, qui sont prompts à suggérer que le partage de telles informations avec les élèves est superflu, voire dommageable pour ces derniers, et qu'ils ne parlent pas, eux, de leur orientation sexuelle en classe.

6.5. Discussion

Les pratiques pédagogiques des enseignants LGB, c'est-à-dire : « ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas » (Masselot et Robert, 2007 : 70), eu égard à la diversité sexuelle paraissent étroitement tributaires de leurs choix en matière de gestion identitaire. En effet, s'ils sont plus susceptibles que les enseignants hétérosexuels de rapporter avoir des pratiques d'enseignement et d'intervention inclusives de la diversité sexuelle, ils sont également plus prompts qu'eux à identifier la crainte d'être intimidé par les élèves et celle d'être étiqueté comme LGB comme des entraves à la mise en branle de ces pratiques.

L'analyse de nos données laisse entendre qu'il puisse exister une marge entre la perception que rapportent avoir les enseignants LGB de leur rôle d'enseignant dans l'assurance d'un milieu scolaire sécuritaire et inclusif pour les jeunes de minorités sexuelles et les pratiques qu'ils disent être réellement en mesure d'implanter en classe. Ils semblent en effet au fait des attentes spécifiques dont ils font l'objet en raison de leur orientation sexuelle – probablement en partie parce qu'ils les partagent. Ils disent considérer la diversité sexuelle et l'homophobie comme des enjeux importants dans leur environnement scolaire et voir le rôle de l'enseignant comme central dans la démystification de ces questions, rôle qu'ils ne voient pas devoir être assumé par d'autres professionnels, voire par les parents d'élèves.

Les enseignants LGB paraissent donc partagés entre la responsabilité de contribuer à garantir un climat scolaire exempt d'homophobie et tolérant à l'égard de la diversité sexuelle pour les jeunes LGBTQ et les pratiques qu'ils se sentent en sécurité et à l'aise d'entreprendre à cet effet. La ligne départageant ces pratiques désirées d'effectives n'est pas à la même place pour tous les enseignants et sa localisation semble tributaire non seulement de leurs expériences passées – plusieurs rapportant avoir vécu de la discrimination à l'école – mais aussi de leur sentiment d'aise dans le milieu présent. Pour certains, cette équation se départage aisément, et ils mobilisent même leur propre orientation sexuelle dans leurs interventions contre l'homophobie. D'autres préfèrent se tenir à l'écart de certaines pratiques par crainte des répercussions que pourrait avoir sur leur carrière la divulgation de leur homosexualité. Il s'agit en soi d'une contribution à la littérature, dans la mesure où les écrits scientifiques se sont surtout intéressés aux dimensions psychologiques des décisions d'enseignants liées à la visibilité de leur orientation sexuelle et à leurs impacts sur les élèves.

Quant aux discours des enseignants hétérosexuels sur la divulgation de l'orientation sexuelle de leurs collègues LGB, ils mobilisent deux arguments types : celui de la fausse équivalence et celui de l'auto-marginalisation (Peel, 2001). Les enseignants hétérosexuels adoptant l'argument de la fausse équivalence rapportent qu'ils ne mentionnent pas leur orientation sexuelle en classe et qu'entretenir des attentes différentes à l'égard d'un enseignant LGB convient à établir un double standard, voire à faire preuve de discrimination à son égard. Dans ce cas de figure, l'enseignant hétérosexuel présume de la similarité entre les expériences d'évocation de la vie privée des enseignants hétérosexuels et LGB. Plusieurs questionnent ainsi jusqu'à la nécessité pour un enseignant LGB de mentionner son orientation sexuelle alors que, sans spécifier dans les faits leur orientation sexuelle, ils réfèrent tous à leur conjoint ou à leur situation familiale. Un enseignant LGB désirant évoquer des réalités similaires ne le ferait pas sans d'emblée en soupeser attentivement les implications.

Les enseignants qui mettent de l'avant un argument de type auto-marginalisation partent plutôt de la prémisse selon laquelle les enseignants LGB qui désirent dévoiler leur orientation sexuelle accordent dans les faits trop d'importance à une caractéristique personnelle qui n'en a pas, ou qui relève uniquement du domaine privé parce qu'évoquant la sexualité. Selon eux, les enseignants LGB devraient aller de l'avant en évoquant leur partenaire de même sexe par son prénom, ou encore s'abstenir entièrement de faire référence à leur vie personnelle.

Les tenants de cet argument semblent considérer que la divulgation d'une orientation sexuelle minoritaire puisse se faire autrement que par le passage à un état d'hypervisibilité, qui selon Atkinson et DePalma (2006), suit nécessairement celui d'invisibilité. De même, aucun des enseignants hétérosexuels n'évoque, en quelques termes que ce soit, l'hétérosexisme ou la présomption d'hétérosexualité, qui oblige tout enseignant LGB à se positionner explicitement, soit en brisant le *statu quo* hétérosexiste par le dévoilement de son orientation sexuelle, soit en optant pour une dissimulation complexe et épuisante à maintenir. En ce que l'hétérosexualité constitue la norme par défaut, le bris de la présomption d'hétérosexualité passe nécessairement par le *coming out*, un état d'hypervisibilité par défaut associé à la sexualité et au militantisme, autant de choses inconciliables avec la neutralité attendue des enseignants (Balderrama, 2008). Le « juste milieu » que les enseignants hétérosexuels estiment mobiliser en matière d'évocation de la vie privée devant les élèves et pour lequel ils plaident pour les enseignants LGB n'est justement pas une option disponible pour ces derniers, en raison de l'existence même de cette présomption d'hétérosexualité. La gestion par les enseignants hétérosexuels de leur vie privée s'orchestre sur un registre majoritaire, selon lequel l'évocation de la vie privée ne constitue ni une menace potentielle, ni ne s'insère dans une réflexion particulière, en ce qu'elle représente un privilège attendu.

Au-delà de la question de l'orientation sexuelle, l'amalgame des subjectivités professionnelle et personnelle peut poser problème aux enseignants qui ne se conforment pas aux attentes à leur égard, qu'elles prennent pour cibles le genre (Haywood et Mac an Ghail, 2013), l'adhésion aux normes de genre (Ferfolja, 2010) ou l'origine ethnoculturelle (Balderrama, 2008). Parce que les enseignants sont construits comme des pourvoyeurs de moralité, il est attendu d'eux qu'ils soient *neutres* et qu'ils se calquent autant que possible au modèle de l'enseignant type : femme, blanche, hétérosexuelle (Ferfolja, 2010). Les enseignants minoritaires, qui dérogent à ce modèle, doivent être vigilants quant à la manière dont ils peuvent être perçus, vigilance qui dilapide leurs énergies et empiète sur le temps accordé à la pédagogie ou à l'enseignement.

L'exemple des enseignants LGB est évocateur à cet égard. En effet, si l'orientation sexuelle est une donnée *a priori* aisément dissimulable, la moindre référence par un enseignant LGB à sa vie privée constitue autant un terrain miné qu'une manifestation de bravoure. Les enseignants qui optent pour la dissimulation font tout autant preuve d'agentivité (Ferfolja, 2010), dans la mesure où même cette absence d'action requiert la mise en place d'un système stratégique de non-dits, de mensonges et d'évaluation du danger. Ils sont ainsi appelés à négocier âprement jusqu'aux

détails de leur invisibilité, puisque l'exercice « adéquat » de la profession enseignante ne peut que difficilement être réconcilié avec la divulgation d'une orientation sexuelle minoritaire.

6.6. Conclusion

Nous nous interrogeons en début d'article sur la viabilité de la divulgation de l'orientation sexuelle d'un enseignant LGB devant ses élèves, particulièrement dans un climat québécois considéré comme progressif sur le plan de la diversité sexuelle, et où une première politique nationale de lutte contre l'homophobie a été adoptée en 2009. S'il est délicat de se prononcer sur le *coming out* des enseignants LGB à partir d'effectifs restreints, ces derniers laissent toutefois clairement entendre que les appréhensions liées à la sortie du placard des enseignants perdurent à bien des égards, quoi que probablement de façon moins marquée que par le passé (voir notamment Khayatt, 1992). Les enseignants LGB interrogés ont tous rapporté faire de la divulgation de leur orientation sexuelle en classe un choix circonspect et soupesé.

Lorsque certains enseignants LGB divulguent leur orientation sexuelle à des élèves, c'est suite à la considération pesée des impacts de leur décision. Les enseignants hétérosexuels, eux, sont prompts à évoquer leur vie privée (même si plusieurs s'en défendent), mais estiment la mobiliser uniquement comme outil pédagogique. Quant au discours des enseignants hétérosexuels sur la divulgation par un collègue LGB de son orientation sexuelle en classe, il met en évidence deux arguments types, soit la fausse équivalence (*les enseignants hétérosexuels ne dévoilent pas, eux, leur hétérosexualité*) et l'auto-marginalisation (*révéler nommément son orientation sexuelle en classe est un exercice de provocation*).

La littérature sur les enseignants LGB s'est jusqu'ici attardée à la précarité de leur position professionnelle et aux injonctions liées au *coming out* dont ils peuvent faire l'objet. Notre étude suggère que les pratiques professionnelles et les conditions de travail des enseignants LGB ne peuvent faire fi des enjeux relatifs à la divulgation et à la dissimulation de l'orientation sexuelle, et qu'ils sont à considérer comme indissociables. Les enseignants LGB de notre échantillon semblent effectivement avoir conscience des attentes qui les ciblent en tant que « minoritaires » et s'en accommodent comme ils le peuvent. Ils se permettent ou pas différentes pratiques pédagogiques en fonction de leur niveau de visibilité et des craintes que cette visibilité pourrait engendrer. Chez certains enseignants, l'orientation sexuelle demeure une zone de vulnérabilité qu'ils ne veulent en aucun cas exposer, voire *risquer* d'exposer, en optant pour une pratique qui pourrait engendrer des questions à ce sujet.

Nos résultats informent plusieurs pistes de recherches futures. Cette étude a été menée auprès d'effectifs restreints d'enseignants s'identifiant comme LGB, limite ainsi la portée des analyses différenciées sur la base de l'orientation sexuelle. Une prochaine étude gagnerait à adopter l'une de deux autres pistes qui nous paraissent prometteuses : 1) celle explorée par Allen (2011) et poursuivie dans cet article, visant à mettre à jour les standards et les attentes différentielles ciblant les enseignants selon leur orientation sexuelle (et donc explorant également l'expérience des enseignants hétérosexuels) ; et 2) celle évoquant les avantages que peuvent constituer les expériences minoritaires d'enseignants pour l'apprentissage de la justice sociale à leurs élèves.

En terminant, les résultats du présent article méritent d'être considérés avec les précautions d'usage, notamment en ce qui concerne la marge d'interprétation entre les pratiques réelles des enseignants et celles, perçues comme socialement acceptables, qu'ils nous ont rapportées en entrevue ou par le biais du questionnaire en ligne. Tant la littérature sur les pratiques enseignantes (Bru, 2002) que les résultats d'études sur les expériences scolaires des élèves LGBQ suggèrent qu'il existe probablement une dissension entre les pratiques enseignantes déclarées par ces derniers (et correspondant à plusieurs égards probablement aux intentions des enseignants) et les actions qu'ils entreprennent réellement en classe.

Bibliographie

ALLEN Louisa, « 'Undoing' the self: should heterosexual teachers 'come out' in the university classroom? », *Pedagogy, Culture & Society*, 19, 1, 2011, pp. 79-95.

ATKINSON Elizabeth, DEPALMA Renée, « Imagining the homonormative: Performative subversion in education for social justice », *British Journal of Sociology of Education*, 29, 1, 2008, pp. 25-35.

BALDERRAMA Maria, « Shooting the messenger: The consequences of practicing an ideology of social justice », in BARTOLOMÉ Lila (dir.), *Ideologies in education: Unmasking the trap of teacher neutrality*, New York, Peter Lang, 2008, pp. 29-45.

BARKER Meg, REAVEY Paula, « Self-disclosure in teaching sexuality courses », *Feminism and Psychology*, 19, 2009, pp. 194-198.

BRU Marc, « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, 138, 2002, pp. 63-74.

CHAMBERLAND Line, ÉMOND Gilbert, JULIEN Danielle, OTIS Joanne, RYAN Bill, *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2010.

FERFOLJA Tania, « Australian lesbian teachers : A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools », *Gender and Education*, 10, 1998, pp. 401-415.

FERFOLJA Tania, « Lesbian teachers, harassment and the workplace », *Teaching and Teacher Education*, 26, 2010, pp. 408-414.

Foster Deborah, PERRY Karen, « Out of the closet into the classroom? », *Lesbian and Gay Psychology Review*, 10, 1, 2009, pp. 27-31.

GOODMAN Jan, « Lesbian, gay, and bisexual issues in education: A personal view », in WALLIN Donovan (dir.), *Open lives, safe schools: Addressing gay and lesbian issues in education*, Bloomington, Phi Delta Kappa, 1996, pp. 9-16.

GRIFFIN Pat, « From hiding out to coming out : Empowering lesbian and gay educators », *Journal of Homosexuality*, 22, 3/4, 1992, pp. 167-196.

HARBECK Karen, *Gay and lesbian educators : Personal freedoms, public constraints*, Malden, MA, Amethyst, 1997.

HAYWOOD Chris, MAC AN GHAILL Mairtin. *Education and masculinities. Social, cultural and global transformations*, New York, Routledge, 2013.

JACKSON Janna, *Unmasking identities: An exploration of the lives of gay and lesbian teachers*. Lanham, Md., Lexington Books, 2007.

JACKSON Janna, « Teacher by day. Lesbian by night": Queer (y) ing identities and teaching », *Sexuality Research and Social Policy: Journal of NSRC*, 6, 2, 2009, pp. 52-70.

JUUL Thomas, *A survey to examine the relationship of the openness of self-identified lesbian, gay male, and bisexual public school teachers to job stress and job satisfaction*, Unpublished doctoral dissertation, New York University, 1993.

KEATING AnnLouise, « Heterosexual teacher, lesbian/gay/bisexual text: Teaching the sexual other(s) », in GARBER Linda (dir.), *Tilting the tower: Lesbians teaching queer subjects*, New York, Routledge, 1994, pp. 96-107.

KHAYATT Didi, *Lesbian teachers. An invisible presence*, Albany, State University of New York Press, 1992.

KHAYATT Didi, « Sex and pedagogy: Performing sexualities in the classroom », *Journal of Lesbian and Gay Studies*, 5, 1, 1999, pp. 107-113.

KISSEN Rita, *The last closet: The real lives of lesbian and gay teachers*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1996.

KOSCIW Joseph, GREYTAK Emily, BARTKIEWICZ Mark, BOESEN Madelyn, PALMER Neal, *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*, New York, GLSEN, 2012.

L'ÉCUYER René, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1990.

LITTON Edmundo, « Voices of courage and hope : Gay and lesbian catholic elementary school teachers », *International Journal of Sexuality and Gender Studies*, 6, 3, 2001, pp. 193-205.

MASSELOT Pascale, ROBERT Aline, « Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique », in ALTET Marguerite, BRU Marc, BLANCHARD-LAVILLE Claudine (dir.), *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp. 69-82.

MCLEAN Kirsten, « So what should I come out as? Fluid sexualities and 'coming out' in the classroom », *Lesbian and Gay Psychology Review*, 10, 1, 2009, pp. 18-31.

MEYER Elizabeth, Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20, 6, 2008, pp. 555-570.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU QUÉBEC, *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*, Québec, Gouvernement du Québec, 2009.

MITTLER Mary, BLUMENTHAL Amy, « On being a change agent: Teacher as text, homophobia as context », in GARBER Linda (dir.), *Tilting the tower: Lesbians teaching queer subjects*, New York, Routledge, 1994, pp. 3-10.

NIESCHE Richard, « Power and homosexuality in the teaching workplace », *Social Alternatives*, 22, 2, 2003, pp. 44-47.

PEEL Elizabeth, « Mundane heterosexism: Understanding incidents of the everyday », *Women's Studies International Forum*, 24, 5, 2001, pp. 541– 554.

PEKMAN John, *Gay and lesbian educators' reflections on their experiences of oppression in the San Francisco Bay Area schools: A participatory research*, San Francisco, University of San Francisco, 1997.

PETIT Marie-Pier, CHAMBERLAND Line, RICHARD Gabrielle, CHEVRIER Maryline, « Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : quels facteurs de protection ? », *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30, 2, 2012, pp. 1-17.

RICHARD Gabrielle, « Politiques pédagogiques identitaires : Réflexions sur le modèle du professeur minoritaire pour les élèves de minorités sexuelles », *Chantiers de l'intervention en sciences humaines*, 3, 2013.

SMITH Tara, YOST Megan, « 'Like, get over it!': On 'getting' and 'getting over' sexuality in the classroom », *Feminism and Psychology*, 19, 2, 2009, pp. 199-204.

TAKATORI Shoji, OFUJI Keiko, « My coming out story as a gay teacher in Kyoto », *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 4, 2, 2007, pp. 99-105.

WILLMAN Rebecca, « Coming out when you're not really In: Coming out as a teachable moment », *Feminism and Psychology*, 19, 2, 2009, pp. 205-209.

WOODS Sherry, HARBECK Karen, « Living in two worlds: The identity management strategies used by lesbian physical educators », *Journal of Homosexuality*, 22, 3/4, 1992, pp. 141-166.

WRIGHT Tiffany, SMITH Nancy, « Bullying of LGBT youth and school climate for LGBT educators », *Gender, Education, Music, & Society*, 6, 1, 2013, pp. 1-12.

Chapitre 7. Article 3

The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity

Gabrielle Richard
Université de Montréal

Accepté pour publication au Journal of LGBT Youth

Abstract

This article explores the ways in which teachers describe their pedagogical and intervention practices relative to sexual diversity in Québec (Canada). Three variables closely associated with teachers who report inclusive practices emerge: experiential training (based on the experience of a lesbian, gay or bisexual teacher – LGB), contact training (from close acquaintance with LGB individuals) and professional training. These factors impact the probability that a teacher will refer to homosexuality, intervene when homophobic incidents occur to deconstruct prejudices and become the confidant of LGBQ students. Results are discussed based on research on minority teachers and on the roles of straight allies in education.

Keywords: teacher, sexual diversity, homophobia, intervention, straight allies

7.1. Introduction

A teacher sees a student being teased and called “gay” by classmates but hesitates to intervene since he knows that the students do not sincerely believe that the student is homosexual. A lesbian teacher wants her students to understand that they may not be heterosexual but does not want to upset their parents. Teachers discuss rooming options for an openly gay student on a school trip. A gay physical education teacher tries to figure out how to tactfully address the sexual advances of a grade 11 student. A teacher is unsure about how to respond to a letter from a student who confides in her that he may be bisexual. In interviews, high school teachers across Québec have reported such situations (Richard, 2013), which illustrate the challenges faced by educators seeking to reconcile the expectation that they will denounce homophobic discrimination when it arises and the viability of certain inclusive pedagogical practices relative to sexual diversity. This is the focus of this article.

It is important to note that the Québec context is a specific one. With the application of the 1997 educational reform, all sex education was removed from the formal curriculum. Issues pertaining to sexuality and sex education are therefore no longer confined to a single course but have become the responsibility of the entire teaching staff (Duquet, 2003), resulting in the implementation of a series of community projects and initiatives on sex education to ensure that elementary and high school students learn the basics of sexuality, its inherent risks (e.g. infection transmission, pregnancy, teenage parenting, violence in love relationships, etc.) and the ways to reduce them (e.g. contraception).

In fact, since human sexuality topics have been taken out of the high school curriculum in Québec, there has been a sharp rise in the incidence of certain infections (STI) (Fortier, Dufour & Bergeron, 2010), which, it must be noted, cannot be entirely attributed to the new curriculum. Information on sexual diversity, which was marginalized even when it was included in the program (Temple, 2005; Boucher, 2003), is now virtually absent (Richard, 2012). Sexual minority youth who were asked about their experiences in school affirmed that very few teachers discussed homosexuality in the classroom (Richard, Chamberland & Petit, 2013; Chamberland *et al.*, 2010) and that this relative invisibility had contributed to their social isolation (Petit *et al.*, 2012; Conseil permanent de la jeunesse, 2007; Sears, 1992). But the young interviewees were also quick to cite the support of certain teachers as a key factor in their academic perseverance (Chamberland *et al.*, 2010; CPJ, 2007). Teacher surveys reveal that the educators manifest uneasiness at the idea of discussing sexual orientations due to a lack of information, resources,

time or interest (Bernier, 2011; Chouinard, 2011; Martin & Beaulieu, 2002). It therefore seems that information on sexual diversity is shared outside the formal curriculum upon the initiative of a very small number of uniquely mobilized teachers (Grenier, 2005; Munoz-Plaza, Quinn & Rounds, 2002) or LGBQ¹ students themselves (Petit *et al.*, 2012) or through extra-curricular information and awareness-building workshops that can easily be put on the backburner (Houzeau *et al.*, 2013).

7.2. Literature review

Most of the findings discussed earlier are not specific to Québec. The curriculum's silence on LGBT realities and the marginalization of the scarce LGBT content constitute issues that have been raised elsewhere in Canada (Taylor *et al.*, 2011; Walton, 2005) and in countries around the world, including Australia (Harrison, 2000), the United Kingdom (Buston & Hart, 2001; Ellis & High, 2004; Epstein & Johnson, 1998), France (HALDE, 2008), New Zealand (Quinlivan & Town, 1999) and the United States (Macgillivray & Jennings, 2008; Bay-Cheng, 2003; Chesir-Teran, 2003).

A 2011 survey conducted by the Gay, Lesbian and Straight Education Network (Kosciw *et al.*, 2012) on the school experiences of sexual minority youth brought to light three findings of interest to our research. First, some 60% of student respondents affirmed that at least one of their teachers had made remarks that were homophobic or pejorative to gender diversity. And while a similar percentage of students claimed that they had discussed sexual diversity with a teacher, only a minority reported that the discussions were held in the classroom and in positive terms. Finally, many LGBQ youth said that they did not trust teachers to intervene in cases of homophobic victimization, even those reported by the students themselves.

The counterparts of the GLSEN study in Canada (Taylor *et al.*, 2011) and Québec (Chamberland *et al.*, 2010) reported similar findings on the homophobic stances of certain teachers, the relative non-existence of classroom discussions on sexual diversity and the low rate of intervention of teachers. The First National Climate Survey on Homophobia, Biphobia, and Transphobia in Canadian Schools (Taylor *et al.*, 2011) found that the percentage of students who reported taking part in discussions on sexual diversity in the classroom varied from one

¹ This article uses acronyms whose letters refer to different groups of individuals of sexual minorities: *L* for lesbian, *G* for gay, *B* for bisexual, *Q* for individuals questioning their sexual orientation and *T* for individuals who identify as trans (transsexual, transgender and those who do not conform to conventional, expected gender identities). The acronym LGB therefore refers to people who identify as lesbian, gay or bisexual, and LGBT refers to people who identify as lesbian, gay, bisexual or trans.

province to the next: from 43.7% in the Prairies to 67.0% in British Columbia. One-third of students said that their teachers did not intervene in homophobic incidents. In a study of the situation in Québec conducted by Chamberland *et al.* (2010), over half of the high school student respondents said that none of their teachers had ever discussed sexual diversity in the classroom, and three-quarters of the victims of homophobia did not report the acts of violence to their teachers since they believed that nothing would be done to correct the situation.

More specifically, young LGBTQ say that they attach great importance to what their teachers do (and do not do) and say (and do not say) regarding sexual diversity. Many respondents referred to teachers who are generally indifferent to homophobia or who react inappropriately to incidents (CPJ, 2007), and the students were quick to blame their teachers' lack of training for the problematic interventions and the dissemination of inaccurate information on sexual diversity. Still, teachers are able to provide specific support to their LGBTQ students who are victims of homophobia and even personify resilience (Petit *et al.*, 2012) by inquiring about their students' lives, responding positively when students confide in them, setting clear restrictions regarding homophobia and granting visibility to homosexuality in the classroom (Richard & Chamberland, 2010).

The challenges of inclusive teaching practices relative to sexual diversity have been documented since the 1990s. Three types of factors stand out: teacher training, the homonegative attitudes of certain teachers and institutional resistance.

7.2.1. Teacher training: a major obstacle

There is considerable agreement that current training programs do not adequately prepare teachers to tackle homophobia and sexual diversity in the classroom (Bernier, 2011; Flores, 2009; Sherwin & Jennings, 2006). Teachers themselves are quick to admit that they are poorly informed and poorly trained on the issues (Bernier, 2011; Ellis & High, 2003; Martin & Beaulieu, 2002) and that they are uncomfortable discussing homosexuality with their students and intervening in homophobic incidents (Richard, 2013).

In Québec and Canada, professional associations and unions, government organizations and community groups have developed specific training and LGBT awareness-building sessions to make up for what has been deemed as a gap in initial teaching training programs (INSPQ, 2010; Wells & FCEE, 2006; FCEE, 2005; ETFO, 2004; FNEEQ, 2003; Demczuk & GRIS-Montréal,

2003; ATA, 2002). Few studies have assessed the effectiveness of such programs (Szalacha, 2003), and existing research has focused on initial training (e.g. Riggs, Rosenthal & Smith-Bonahue, 2010) rather than professional development (Greytak, Kosciw & Boesen, 2013). However, it has been shown that long-term training options are the most likely to generate a positive impact on teachers' attitudes, beliefs and knowledge relative to sexual diversity (Horn & Sullivan, 2012; Greytak & Kosciw, 2010). Recent studies reveal that short sessions focused on concrete practical examples could yield similar outcomes (Greytak, Kosciw & Boesen, 2013).

Still other studies suggest that it is not so much the information shared during the training sessions that curbs homonegativity but rather the ways in which the training broadens teachers' perspectives. According to Ollis (2010), training sessions on LGB issues constitute the opportunity for many teachers to reflect on their personal positions towards sexual diversity, confront their prejudices and apprehensions and explore the limits of their current practices in a safe environment before putting their knowledge to the test in the classroom. Such training options could therefore help certain teachers become more sensitive to heterosexism (Bastien Charlebois, 2011) or develop greater consideration (Richard, 2013) that could prove beneficial in their outreach interventions with sexual minority youth.

7.2.2. Institutional resistance

Meyer (2008) set out a series of factors weighed by teachers called upon to intervene in cases of harassment based on sexual orientation or gender expression. Among the factors that inhibit teacher intervention, Meyer states the lack of institutional support (i.e. internal policies, administrative structures and the requirements of educational programs), the lack of training on sexual and gender diversity, inconsistent interventions by teacher colleagues and concerns pertaining to parental responses. The teachers' own experiences with marginalization in school can also impact their pedagogical practices relative to sexual diversity by making the educators more or less mobilized on social justice issues and relatively slow to intervene (Sykes, 2004). Of course, when expressed positively, these factors may constitute incentives to become involved.

Other studies on teachers' resistance to discussing sexual diversity revealed a variety of factors that could curb the inclination to intervene: the uneasiness associated with evoking a topic perceived to be associated with sexuality (Harrison, 2000; Beckett, 1996), the possibility of losing one's credibility (Russ, Simonds & Hunt, 2002), appearing to be homosexual (Chasnoff & Cohen, 1996; Ferfolja, 1998) or losing control of the classroom (Bernier, 2011; Robinson &

Ferfolja, 2001), the perception that the issue is irrelevant to most students (Bernier, 2011; Robinson & Ferfolja, 2001), the anticipation of negative reactions by homophobic students (Ferfolja, 1998), LGBTQ students (Bernier, 2011) or parents (Schneider & Dimito, 2008), the threat of negative repercussions on one's career (Schneider & Dimito, 2008), the lack of resources (Hermann-Wilmarth, 2007) and the belief that the students' innocence should be preserved (Renold, 2002).

7.2.3. *Homonegative attitudes*

The homonegativity of certain teachers—their negative attitudes and perceptions towards homosexuality—can also influence their pedagogical practices relative to sexual diversity. In fact, research has consistently shown the correlation between the expression of homonegative attitudes and the lack of inclusiveness in the practices of professionals, including physicians (Abdessamad *et al.*, 2013; Dahl *et al.*, 2012), therapists (Bowers, Minichiello & Plummer, 2010) and social workers (Swank & Raiz, 2010).

Several quantitative studies have assessed the perceptions and attitudes of teachers and student teachers relative to sexual diversity, generally through standardized psychometric scales based on self-reported data (Bernier, 2011; Wyatt *et al.*, 2008; Dowling *et al.*, 2007; Mudrey & Médina-Adams, 2006; Sears, 1992). The findings show that homonegative teachers are less inclined to discuss sexual diversity in the classroom (Sears, 1992) or intervene when homophobic acts occur (McCabe *et al.*, 2013) and are more likely to value strict adherence to gender norms (Blount, 2000; Cahill & Adams, 1997). According to Sears (1992), teachers know how to act to foster the wellbeing of their LGBTQ students but many of the educators' actions may be inhibited by significant personal prejudice, ignorance or concern.

In Québec, Bernier (2011) evaluated the homonegativity score of student teachers using the Modern Homonegativity Scale², which assesses the negative perceptions towards gays and lesbians and includes statements such as “Gays and lesbians still need to protest for equal rights” and “Many gays and lesbians use their sexual orientation so that they can obtain special privileges”. Bernier noted that student teachers have generally favourable attitudes towards sexual diversity but also reported that the student teachers' vigilance with regards to homophobia is superficial in many respects. The teachers surveyed limited their actions to

² The Modern Homonegativity Scale (Morrison & Morrison, 2002) measures *modern* attitudes and perceptions towards sexual diversity. It chiefly relies on pragmatic arguments (on the perceived legitimacy of the demands for social or legal equality, for example) than religious or moral objections.

reprimanding students who used homophobic language and only rarely undertook sexual diversity education and awareness-building initiatives.

7.3. Methodology

This article pursues three objectives: (1) present the ways in which Québec high school teachers of different sexual orientations describe their teaching and intervention practices relative to sexual diversity; (2) determine the key variables associated with teachers who have integrated inclusive pedagogical practices relative to sexual diversity; and (3) document the influence of training on sexual diversity on teacher practices. The data is based on the results of an online questionnaire survey among 243 high school teachers in Québec. The respondents were recruited between December 2012 and February 2013 with the collaboration of the province's leading teacher associations and professional organizations³.

7.3.1. Data collection

The survey questionnaire is based on information collected as part of semi-structured interviews with teachers (Richard, 2013) and the findings of a literature review. The questions were, for the most part, close-ended but included the option "Other, please specify". A section at the end of the questionnaire was reserved for comments and further details, though few teachers filled it out. The questions were carefully formulated to ensure that the language did not reveal the study hypotheses.

The questionnaire begins with a series of questions on the respondent's professional profile: job status, classes taught, type of school, number of years of experience, etc. The following section focuses on sexual diversity-related content: topics discussed and overlooked, level of agreement with statements on the perception of the teacher's role, possible obstacles, etc. The next series of questions pertains to the sexual diversity interventions implemented (or not) by teachers: perceptions and actions undertaken upon hearing homosexual slurs (e.g. "fag"), training and tools that were requested or made available to teachers, etc. The survey ends with questions to collect socio-demographic data on sexual orientation, age, religion and religious practice, etc.

³ Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, Fédération autonome de l'enseignement, Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec, Alliance des professeures et professeurs de Montréal.

7.3.2. Respondents

The analyses are based on a sample of 243 high school teachers (median age: 40 years). Two-thirds of respondents are women and one-third are men. Overall, the results are consistent with data released by the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2013). It was determined that 86% of respondents identified as heterosexual and 14% identified as LGB (10% gay men, 2.5% lesbian women, 1.5% bisexual individuals).

The majority of respondents teach the regular high school program. One of five educators teaches a special education program (potential drop-out students, adults or professional training) at least part of the time. One-quarter (25.8%) of the sample is made up of Cycle One teachers (grades 7 and 8), and 40.8% of those surveyed teach Cycle Two (grades 9, 10 and 11). One of three educators teaches in both cycles. The vast majority of respondents teach in public schools (96.0%), in French (97.5%). The geographic distribution of the sample is diverse, and 15 of Québec's 17 administrative regions are represented. Only one of three teachers is affiliated with a school in an urban centre with a population of over 100 000 people: 37.3% work in small city (pop. 30 000 – 100 000 people), and 28.0% work in a very small city (pop. < 30 000).

In total, 44.9% of respondents teach a language (French or English as a first or second language), 34.6% teach science (mathematics, science and technology), 33.7% teach social science (ethics and religious culture, history and citizen education), and 10.7% teach art (drama, fine art). One of three educators teaches more than one class. In total, 34.1% of teachers had already taken part in training on homophobia or sexual diversity in school led by a government or community organization, professional association, union or school board.

7.4. Results

The results are described in five sections. The first sets up a profile of the sexual diversity teachings discussed in class by respondents. The main obstacles and incentive factors to the discussions are also presented. The following section explores the interventions advocated by teachers when students use homophobic language (e.g. "That's so gay.") and the educators' opinions on such terms. To facilitate comparative analyses, the "type of intervention" variable was further specified in three sub-categories:

- *No intervention or stopped action*: Respondents do not intervene or limit their interventions to correcting the vocabulary.

- *Minor intervention*: Respondents intervene by explaining the etymology of the terms, their negative impacts on LGBTQ students or relate the terms to racism.
- *Complex intervention*: Respondents intervene to identify and deconstruct prejudices based on sexual orientation.

The third section is dedicated to teacher training on sexual diversity and homophobia and the related needs expressed by teachers. The respondents' heterosexist perceptions, as determined based on their level of agreement with the survey statements, are also discussed. Finally, three variables closely associated with educators who declare implementing inclusive teaching practices and interventions relative to sexual diversity are detailed.

Two types of statistical analyses are presented. Because the teacher respondents were often asked to select all the responses that applied to their situation, the data on the prevalence of in-class discussions on sexual diversity, the different types of interventions and the respondents' levels of agreement with the survey statements were calculated as simple frequencies. The Pearson chi-square test made it possible to determine the significance of the statistical differences in the cross-tabulations of certain variables. The maximum risk of error selected as the threshold to reject null hypotheses is 5% ($p= 0.05$). Cramer's V was used to qualify the strength of the significant relationships based on Fox's interpretation grid of measures of association (1999): null relationship (less than 0.10), weak relationship (0.10 to 0.20), moderate relationship (0.20 to 0.30) and strong relationship (greater than 0.30). The analyses distinguish the findings based on sexual orientation and other socio-demographic variables, whenever relevant.

7.4.1. *Discussing sexual diversity in the classroom*

In total, 81.5% of teachers reported discussing sexual diversity⁴ with their students in the classroom. When asked about the contexts of the discussions, only 13.5% of respondents affirmed that sexual diversity is among the topics they are *required* to address as part of the program. A similar proportion of respondents said that the factors that led to the discussions were related to an incident that occurred in class or in the school (50.5%), a national or international event (50.5%), learning material indirectly related to the course content (45.8%) or a question from a student (42.7%). A majority of respondents said that they had discussed

⁴ In the survey questionnaire, sexual diversity was defined as "any topic relative to male or female homosexuality, bisexuality, transsexuality, homoparental families and sexual orientations".

sexual diversity from the perspectives of discrimination or homophobia (87.8%) or different sexual orientations (83.8%), followed by topics related to LGB rights (37.1%), same-sex marriage (37.1%), homoparental families (26.4%) and sexual diversity celebrations such as the gay pride parade, for example (13.7%).

There were significant statistical differences in the cross-tabulation of the “discussing sexual diversity” variable and these five variables.

• *Teacher training on sexual diversity and/or homophobia*

There is a clear and highly significant relationship between participation in training on sexual diversity and/or homophobia and the willingness to discuss the topics in the classroom. In other words, while most teachers who have discussed sexual diversity have received no specific training (61.5%), the educators who have taken part in at least one training session are, in fact, more likely to discuss rather than ignore the topics ($\chi^2= 9.046$; $p < 0.05$; $V= 0.209$).

• *Teacher’s sexual orientation*

A teacher’s sexual orientation is also associated with the inclusion of the topic of sexual diversity in the curriculum ($\chi^2= 6.027$; $p < 0.05$; $V= 0.174$). While more heterosexual than LGB teachers report broaching are proportionally more likely than LGB teachers to broach the subject, LGB teachers are much more likely to assert that they do.

• *Close acquaintance with an LGB person*

There is a strong relationship between being closely acquainted with an LGB person and reporting discussing sexual diversity in the classroom ($\chi^2= 7.928$; $p < 0.05$; $V= 0.216$). Teachers with close ties to an LGB person (close friend, parent, brother, sister, child) seem to more willingly reveal the fact that they discuss homosexuality in the classroom as compared to teachers who are not closely acquainted with an LGB person or who do not know any LGB people.

• *Subject taught*

The educators who teach social science affirm that they have discussed sexual diversity in the classroom more than those who teach languages, natural or physical sciences or art ($\chi^2= 9.393$; $p < 0.01$; $V= 0.197$). Three-quarters of all social science teachers agree that the topic is part of their curriculum, and nine of ten teachers discuss sexual diversity with their students.

• *Population density of the city in which the school is located*

There is a relationship between the population density of the city in which a school is located and the likeliness that its teachers will say that they evoke the diversity of sexual orientations ($\chi^2= 9.053$; $p < 0.05$; $V= 0.196$). The teachers in schools in major cities (over 500 000 inhabitants) are more likely to affirm that they discuss sexual diversity as compared to teachers in smaller cities. It seems that the propensity for a teacher to mention the topic decreases with the population density of the city in which the school is located: the less densely populated the city, the less likely that sexual diversity will be discussed in the classroom. Several hypotheses may explain the link, including easier access to resources and the greater social visibility of sexual diversity in larger urban areas (Brown, 2008; Podmore, 2001) as well as the density and cultural diversity (including sexual diversity) of the school population (Banks, 2001).

The respondents' level of agreement was determined according to 18 potential obstacles to discussing sexual diversity in the classroom. The teachers surveyed cited a lack of training (31.5%) and uncertainty as to the proper way to broach the topic (25.7%) as well as the admission that there are other, more pressing, issues to discuss (26.9%). Teachers say that they are more wary of the reactions of parents (25.1%) or LGB students (19.8%) than those of the other students in their classroom. Teaching a subject from which sexual diversity is perceived to be far removed was also considered an obstacle by one of four teachers (23.7%), as was the fact that sexual diversity education is not included in the program (23.6%). Few teachers mentioned the challenges of gaining the students' interest in such discussions (5.1%) or anticipated that students would presume their LGB status (4.1%). Table 1 provides an overview of the potential obstacles to discussing sexual diversity in the classroom, as raised by the teacher respondents.

Significant differences based on sexual orientation are reflected in the significance granted to the different obstacles. LGB teachers are therefore more likely than their heterosexual colleagues to say that they do not initiate such discussions so as to avoid being labeled LGB ($p < 0.05$; $V= 0.142$). LGB teachers are also concerned with student intimidation in response to such initiatives ($p < 0.001$; $V= 0.268$) and are less inclined to say that there are more pressing or important issues to be discussed with students ($p < 0.01$; $V= 0.208$).

Table 7.1. Obstacles to discussing sexual diversity according to teacher sexual orientation

Obstacles	Heterosexual teachers		LGB teachers		Total	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Lack of training on sexual diversity	32,9	(56)	22,2	(6)	31,5	(62)
More pressing/important topics to cover	30,6	(52)	3,7	(1)	**26,9	(53)
Uncertainty as to how to discuss the topic	26,3	(45)	22,2	(6)	25,7	(51)
Concerns about the reactions of parents	23,1	(39)	38,4	(10)	25,1	(49)
Inappropriate topic to teach	25,1	(42)	14,8	(4)	23,7	(46)
Topic not included in the formal curriculum	26,8	(45)	3,7	(1)	**23,6	(46)
Sexual diversity/homophobia not an issue at my school	23,1	(39)	25,9	(7)	23,5	(46)
Concerns about embarrassing LGB students	20,0	(34)	18,5	(5)	19,8	(39)
Lack of knowledge on sexual diversity	15,3	(26)	3,7	(1)	13,7	(27)
Students too young	12,9	(22)	7,4	(2)	12,2	(24)
Topic is a private matter	12,3	(21)	7,4	(2)	11,7	(23)
Concerns about the legal implications of discussing the topic	11,6	(19)	11,1	(3)	11,5	(22)
Concerns about the reactions of school administrators	8,9	(15)	11,1	(3)	9,2	(18)
Insecurity regarding teaching position	6,1	(10)	7,7	(2)	6,3	(12)
Concerns about intimidation by students	3,5	(6)	22,2	(6)	***6,1	(12)
Students' lack of interest	5,9	(10)	0,0	(0)	5,1	(10)
Concerns about being perceived as LGB	2,9	(5)	11,1	(3)	*4,1	(8)
Personal convictions	2,9	(5)	0,0	(0)	2,6	(5)

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

The Cramer V values are between 0.142 and 0.268, revealing a weak to moderate link between a teacher's sexual orientation and the obstacles to discussing sexual diversity in the classroom.

The teacher respondents also indicated their level of agreement with eight factors that could incite them to discuss sexual diversity in the classroom (Table 2). The top two answers are wanting to actively contribute to a change in attitudes towards LGB people (95.4%) and wanting the school to be an appropriate environment to broach the topic (89.3%). The presence of an openly LGB student (82.0%), the existence of school regulations on homophobia (77.1%) and witnessing a homophobic incident (74.0%) constitute other key incentive factors mentioned by teacher respondents. Two significant statistical differences based on sexual orientation were brought to light: LGB teachers are more encouraged in their initiatives by school regulations against homophobic discrimination ($p < 0.05$; $V = 0.155$) and by their own sexual orientation or that of a close acquaintance ($p < 0.001$; $V = 0.435$).

Table 7.2. Distribution of factors that incite in-class discussions on sexual diversity

Statement	Heterosexual teachers		LGB teachers		Total	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Wanting to change attitudes towards LGB	94,7	(160)	100,0	(27)	95,4	(187)
School is an appropriate environment to discuss sexual diversity	87,6	(148)	100,0	(27)	89,3	(175)
Openly LGB student	82,7	(134)	77,7	(21)	82,0	(155)
School regulations against homophobic discrimination	74,3	(113)	95,6	(25)	*77,1	(138)
Incidents of homophobia and/or intolerance towards sexual diversity at school	71,6	(121)	88,8	(24)	74,0	(145)
Appropriate topic to teach	60,7	(102)	77,7	(21)	63,1	(123)
Homosexual or bisexual orientation of the teacher or close acquaintance with an LGB	37,0	(63)	100,0	(27)	***45,7	(90)
Clear support from school administrators	42,9	(67)	51,8	(14)	44,3	(81)

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

7.4.2. Intervention

Two-thirds of teacher respondents reported hearing comments by students such as “that’s so gay!” at least once a week. In total, 75.5% of educators suggested that the comments clearly denigrated homosexuality and should be perceived as homophobia. The others said that the comments were harmless and did not refer to homosexuality but rather to something boring or inane (15.7%) or that both opinions were valid depending on the circumstances (8.6%). The teachers who did not consider the remarks as homophobic were more likely to choose not to intervene or to limit their interventions to stopping the behaviour. Those who believed the comments to be homophobic were more likely to intervene and work to demystify prejudices regarding homosexuality and bisexuality ($\chi^2 = 24.455$; $p < 0.001$; $V = 0.345$).

The teachers were asked about the types of interventions they made when they heard such comments at school. The responses choices were: “I do not intervene”, “I ask them to choose more appropriate words”, “I explain the significance of the words they use”, “I discuss the impacts of these words on young people who identify as gay, lesbian or bisexual”, “I compare their comments to racist remarks” and “I seek to identify and deconstruct the prejudices that my students have on homosexual and bisexual people”. Two of three respondents (67%) affirm that their interventions are focused on correcting the inappropriate vocabulary. A similar proportion of educators say that they try to demystify the prejudices related to sexual diversity (46.5%) or evoke the impacts of such pejorative terms on an LGBTQ individual (44.5%). Over one-third of teachers reported that they discussed etymology (38.0%) or drew a parallel between

homophobia and racism (34.5%). Only 8.0% of respondent teachers declared that they did not intervene when they heard this type of language.

Two other variables are associated with the teachers who reported complex interventions: the sexual orientation of the teacher and the subject taught by the teacher. Overall, LGB teachers are less likely than their heterosexual colleagues to say that they intervene when homophobic incidents occur. But when LGB teachers intervene, they are more likely to say they do more than simply stop the behaviour ($\chi^2= 6.603$; $p < 0.05$; $V= 0.184$). Comparative analyses highlight the specificity of the interventions by teachers based on the subjects they teach. Language teachers are more likely than their colleagues to focus their interventions against homophobia on explaining the students' inappropriate terms ($p < 0.05$; $V= 0.157$). Proportionally, art teachers are more likely to intervene by identifying and deconstructing their students' prejudices ($p < 0.05$; $V= 0.149$). It seems that the opposite is true for natural science teachers, who are much less likely to try to deconstruct the prejudices ($p < 0.05$; $V= 0.170$) or explain the significance of the words that are used ($p < 0.01$; $V= 0,200$). These relationships are weak but significant.

7.4.3. Training

One of three respondent teachers (34.1%) reported taking part in a workshop or training session on sexual diversity or homophobia since the start of his/her career, mainly options offered by the local institute of public health (20.3%), teacher associations and unions (31.9%) or other organizations such as the school board (30.4%). Even so, 59.7% of teachers said that they needed training specific to sexual diversity at school despite the fact that one-third of respondents said that they had received training.

The vast majority of teachers (88.3%) said that their university training did not provide the tools required to react to homophobic incidents in school. This feeling is shared by different respondent profiles, regardless of age or years of teaching experience. A similar proportion of educators affirm that school administrators should provide more support against homophobia, especially through training (88.8%). In total, two-thirds of teachers (67.3%) say that there were not enough opportunities for them to perfect their knowledge on sexual diversity and homophobia in education.

The respondent teachers were also asked about the tools and resources at their disposal to learn more about sexual diversity and intervene against homophobia. The most widely known

tools are those that the teachers use most: websites (84.6% of teachers know that there are websites on the topic and 26.4% of respondents have consulted them), community organizations (69.8%/24.6%) and teacher guides (59.2%/23.9%). Approximately 50% of respondents said that they were unaware of any contact people or committees on sexual diversity issues affiliated with their union, professional association or school board that could provide support.

7.4.4. Heterosexist perceptions

The teachers were also called upon to provide their opinions on a series of statements based on common heterosexist perceptions and their role as educators, such as: “It is difficult to know the sexual orientation of a student without specifically asking”, “If the topic were being discussed, I would not hesitate to affirm in class that men and women are biologically complementary” and “Certain male students voluntarily attract teasing because they dress or act in ways that are too feminine”.

The responses first suggest that the teachers have interiorized inclusive pedagogical practices with regards to sexual diversity or are, at the very least, aware of such expectations. In total, 72.7% of educators say that they use neutral, even inclusive, language to refer to a student’s partner when they are not aware of his/her sexual orientation. Only 5.1% of teacher respondents affirm that having no LGB students in the classroom excuses the fact that sexual diversity is not discussed. In other words, a significant number of teachers believe that they have a moral responsibility to include sexual diversity in their teaching regardless of whether there is an LGB person among their students. It may also be inferred that certain respondents recognize that sexual orientation is not *necessarily* obvious and that they may be unaware that a student is LGB or questioning his/her orientation.

Table 7.3. Percentage of teacher respondents in agreement with statements relating to heterosexism according to sexual orientation

Statement	Heterosexual teachers		LGB teachers		Total	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
When speaking to my students, I use neutral language to refer to their partners because I do not know their sexual orientation	70,4	(119)	88,8	(24)	*72,7	(144)
It is difficult to know the sexual orientation of a student without asking specifically	60,8	(101)	62,9	(17)	61,5	(120)
If the topic were being discussed, I would not hesitate to say in class that men and women are biologically complementary	40,1	(63)	25,9	(7)	38,7	(72)
When I meet new students, I assume they are heterosexual	33,5	(54)	19,2	(5)	31,7	(60)
Certain male students voluntarily attract teasing because they dress or behave in ways that are too feminine	30,9	(51)	29,6	(8)	30,9	(60)
If a student asked me my opinion on the best way to raise a child, I would answer "with a mother and a father."	25,5	(41)	0,0	(0)	**22,1	(42)
Generally, I can tell whether a student is homosexual or bisexual through careful observation	19,8	(33)	29,6	(8)	21,5	(42)
If I know that there are no gay, lesbian or bisexual students in my classroom, I do not need to discuss sexual diversity	5,9	(10)	0,0	(0)	5,1	(10)
If the topic were being discussed, I would not hesitate to say in class that heterosexuality is normal and that homosexuality is abnormal	3,6	(6)	3,7	(1)	3,6	(7)

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

A series of statement was included in the survey to assess the degree to which teachers perceived a certain correlation between a student's failure to conform to gender norms and his/her homosexuality or bisexuality. In total, 61.5% of teachers said that is was "difficult to know a student's sexual orientation without asking specifically", suggesting that over one-third of surveyed educators (38.5%) believe such presumptions are legitimate. One of five teachers (21.5%) considers that it is possible to know which students are homosexual or bisexual through careful observation, and one of three (31.7%) said that they assumed their new students were heterosexual. Again, one of three teachers (30.9%) affirmed that "certain male students voluntarily attract teasing because they dress or behave in ways that are too feminine." These results suggest that some one-third of surveyed teachers believe that homosexuality and bisexuality constitute outwardly visible identities (i.e. they are part of an individual's appearance or behaviours). Without any such indications, the teachers believe that they are justified in presuming that their students are heterosexual.

The teachers' adherence to certain widespread heterosexist beliefs (e.g. the "naturalness" of the complementarity of men and women and the heterosexual norm) was evaluated through three specific statements. In total, 38.7% of respondent said that they "would not hesitate to say in class that men and women are biologically complementary" when asked their opinion on the topic by a student. However, only a small minority (3.6%) of educators would tell their class that

“heterosexuality is normal and homosexuality is abnormal.” The responses of LGB respondents differ significantly from their colleagues’ on these issues. LGB teachers are less likely to tell their students that the traditional family model (a mother and a father) is preferable to other configurations ($p < 0.01$; $V = 0,216$) and more likely to report using neutral language in discussions with students ($p < 0.05$; $V = 0,143$).

The teachers who had never followed homophobia or sexual diversity training, male teachers and the teachers without close ties to an LGB person were more likely to affirm that “men and women are biologically complementary” (minimum significance threshold of $p < 0.05$) or that the “best” family structure consists in a mother and father (*idem*). Teachers who had taken part in training sessions were less likely to make such affirmations and assume that their new students were heterosexual ($p < 0.01$) and more likely to use inclusive language.

7.4.5. Inclusive teaching practices

The findings suggest that there are clear links between three variables (teacher’s sexual orientation, teacher’s close acquaintance with an LGB person and sexual diversity/homophobia training), and three teaching practices that are inclusive with regards to sexual diversity (discussing sexual diversity, making complex interventions when homophobic incidents occur and responding positively to the LGBQ students who confide in them). Of the teachers who were surveyed, the non-heterosexual respondents, those who are closely acquainted with an LGB person and/or those who have followed specific training on sexual orientation were more likely to say that they discuss sexual diversity in the classroom, intervene to demystify homosexuality and bisexuality and have responded positively when students LGBQ confided in them.

It was stated earlier that discussing sexual diversity in the classroom constituted a pedagogical practice that was closely associated with having followed homophobia and sexual diversity training, self-identifying as LGB and having close ties to a non-heterosexual person. LGB teachers are more likely than their colleagues to report carrying out interventions to demystify the issue. Similarly, as indicated in Table 4, the teachers who consider statements such as “that’s so gay” to be homophobic are more likely to say that they discuss sexual diversity in the classroom ($p < 0.05$) and intervene when they hear their students using this type of language ($p < 0.001$).

The probability that a teacher would be a confidant for LGBQ students is also strongly linked to several variables, notably sexual diversity training ($p < 0.001$), a close LGB acquaintance ($p < 0.01$) and, most tellingly, teaching practices ($p < 0.001$) and interventions ($p < 0.001$) that are inclusive of sexual diversity. In other words, the teachers who followed training, discussed sexual diversity in the classroom at least once and reported intervening when homophobic incidents occurred are more likely to say that students came to them with questions or revelations on their sexual orientation.

Table 7.4. Variables associated with inclusive teaching practices with regards to sexual diversity

Variables	Discussing sexual diversity		Intervention		Confidences	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Training	9.046	**0.003	3.257	0.196	10.501	***0.001
Sexual orientation	6.027	*0.014	6.603	*0.037	2.316	0.119
LGB acquaintance	7.928	*0.019	8.749	0.068	10.937	**0.004
Opinion on homophobic term:	3.937	*0.047	24.455	***0.000	1.727	0.189
Confidences	16.302	***0.000	18.097	***0.000	-	-
Intervention	25.652	***0.000	-	-	18.097	***0.000
Discussing sexual diversity	-	-	25.652	***0.000	16.302	***0.000

* $p \leq 0.05$

** $p \leq 0.01$

*** $p \leq 0.001$

The Cramer's V values are between 0.209 and 0.350 and reveal a moderate to strong relationship between the values in the table, except with regards to discussing sexual diversity and a) the teacher's sexual orientation ($V = 0.174$) and b) the teacher's opinion on the homophobic nature of the terms ($V = 0.137$).

Training on homophobia/sexual diversity, a teacher's sexual orientation and proximity to an LGB person are therefore associated with the educators who report inclusive practices with regards to sexual diversity. However, in addition to the influence of these variables, the three inclusive practices described by respondents are closely interrelated: teachers who discuss sexual diversity in the classroom are likely to say that they focus their interventions in homophobic incidents on deconstructing the stereotypes linked to homosexuality and bisexuality ($p < 0.001$) and respond positively when LGBQ students seek to confide in them ($p < 0.001$).

7.5. Analysis and discussion

The research findings highlight three closely interrelated variables associated with the teacher respondents who report implementing inclusive practices with regards to sexual diversity in high

school classrooms in Québec: teacher training on homophobia/sexual diversity, close acquaintance with an LGB person and the teacher's sexual orientation. To varying degrees, these factors influence a teacher's likeliness to refer to homosexuality in class, intervene in homophobic incidents to deconstruct prejudices based on sexual orientation and respond positively to LGB and questioning students seeking to confide in him/her. In fact, there appears to be three types of knowledge on sexual diversity: 1) *experiential training*, based on the life experiences of a teacher who identifies as LGB; 2) *contact training*, from a relationship with an LGB individual; and 3) *professional training*, as part of an intentional, institutionalized learning activity offered to a teacher or student teacher by a certified individual or organization. It seems that any type of sexual diversity training makes a teacher more likely to affirm that he/she implemented inclusive teaching and intervention practices.

Teachers who say that they are *mobilized* by the inclusion of young people of sexual minorities in school—and who report voluntarily referring to sexual diversity in the classroom or taking a clear stance against homophobia—tend to be those who have the greatest awareness of the issue as a result of their own sexual orientation, the homosexuality or bisexuality of someone close to them or the specific training they have received. However, these results must be interpreted thoughtfully. First, it is important to remember that the teachers themselves reported their practices and it is impossible to confirm whether these practices are actually those implemented in the classroom. There may be gaps, even significant ones, between the practices reported by the respondents and those that are actually implemented, possibly due to a teacher's lack of awareness of what is truly going on in the classroom (Bru, 2002) or a social desirability bias when a teacher seeks to respond based on the presumed expectations of the researchers or what he/she perceives as the norm (Duru-Bellat & Leroy-Audoin, 1990). Do the teachers who reported inclusive practices with regards to sexual diversity actually invest more effort than others to demystify prejudices against LGB individuals or are they simply more likely to say that they adopt such practices? Do the training options discussed earlier (experiential, contact and professional) truly provide the tools required by teachers to adapt their practices to the needs of LGBQ youth or do they help determine the expectations of teachers with regards to sexual diversity?

Furthermore, it is difficult to determine which variables are independent and which constitute the first steps in adopting inclusive pedagogical practices (those which constitute predictors). For example, LGBQ students may confide in a teacher because of the teacher's inclusive

pedagogical practices, and the teacher may only then seek additional resources by attending complementary training sessions on the topic, while another teacher may work to demystify homosexuality after following intensive training on the impacts of homophobia. A teacher may be perceived as an ally of LGBTQ students as a result of his/her systematic interventions against homophobia just as another teacher may try new types of interventions after a student who is a victim of homophobia chooses to confide in him/her. In the same way, it is not improbable that a teacher who intervenes to demystify homosexuality would report discussing sexual diversity in the classroom, if only because the nature of the intervention would lead him/her to demystify prejudices based on sexual orientation.

The specificities of discipline-related educational practices seem to emerge out of efforts to legitimize teaching and intervention practices (Richard, 2013) in as much as teachers report basing their practices on the subject they teach. Language teachers focus their interventions against homophobia on correcting inappropriate terms—a topic they cover as part of their teaching material—while art teachers may build their interventions on the leeway imparted by the discipline when discussing values, beliefs and stereotypes (Wasson, Stuhr & Petrovich-Mwaniki, 1990). Social science teachers work within a context that is more conducive to discussing sexual diversity in class with their students. This does not seem to be the case for their science teacher colleagues, who are less likely to say that they opt to deconstruct prejudices or explain the significance of homophobic terms. In many ways, the efforts to legitimize teaching practices are consistent with the teachers' assertions that they did not receive adequate training on homophobia and sexual diversity during their university studies and that they see this type of training as beneficial, even despite the teaching experience gained since the start of their careers. These results are especially revealing since the respondent teachers constitute a sample that are probably better trained and informed than their peers on the challenges of implementing teaching practices that are inclusive towards young people of sexual minorities.

It is also of interest to assess the results based on the sexual orientation of the respondent. Teachers who identify as heterosexual are more likely to implement practices that include sexual minority students, but LGB teachers are more likely to systematically say that they discuss sexual orientation in class by, for example, deconstructing the prejudices that drive certain homophobic reactions and using neutral language to refer to a student's partner. But this mobilization may come at a potentially high cost for these teachers: while they agree with their

heterosexual colleagues that the training, resources and opportunities to intervene more effectively are lacking, LGB teachers tend to report more obstacles driven by concerns (e.g. parents' reactions) and the occurrence of potentially negative consequences (e.g. disruptive students, being labeled as homosexual or bisexual) than their heterosexual counterparts. From this perspective, our findings directly reflect the key challenges set out in the literature (see Bernier, 2011; Schneider & Dimito, 2008; Russ, Simonds & Hunt, 2002; Harrison, 2000).

These conclusions echo two types of literature: well-documented findings on minority teachers arguing that educators who are members of a cultural minority or stigmatized group are the most fervent defenders of the ideals of social justice in school (Kumari, 2012; Torres *et al.*, 2004) and the more recent theories on the role of straight allies in sexual diversity education (Case & Colton Meier, 2014; Duhigg *et al.*, 2010).

In response to the cultural diversification of student populations, the hiring of minority teachers is touted as a panacea for multicultural education (Kumari, 2012), and the benefits in terms of the self-esteem and academic success of minority students (Atkins, Fertig et Wilkins, 2013) have been documented since the 1980s. The teachers are perceived as effective role models by students from the same cultural group (Tyler *et al.*, 2011; Ryan, Pollock & Antonelli, 2009). Minority teachers are believed to share similar marginalization experiences with their students (Kohli, 2009), contribute to infusing the perspectives of minority cultures into the curriculum by the power of their presence (Quiocho & Rios, 2000) and choose to adopt teaching practices rooted in social justice more quickly than their colleagues (Osler & Starkey, 2010).

Our study is based on recent literature that questions the limits of the minority teacher model from the standpoint of at least three problematic premises. First, the model is based on the narrow notion that the minority status of teachers (or, in our study, their experiential training) necessarily provides them with the knowledge and skills required to be not only *cultural* experts but *multicultural education* experts (Santoro, 2013). Second, studies have affirmed that this type of mission can constitute an undue emotional (Min Shim, 2013) and professional (Santoro, 2013) burden for the minority teacher, who must be exposed to the discriminatory discourses of students in order to deconstruct them or who are disproportionately assigned the responsibility of cultural initiatives at school and become overworked. Finally, the representative efforts—since this is what such initiatives boil down to—of minority teachers are, more often than not, based on a simple numerical calculation that considers how many minority teachers are hired and

employed at the school (Torres *et al.*, 2004). Increasing the number of Black or Hispanic teachers could foster the academic success of Black and Hispanic students and minimize the occurrence of discriminatory and racist incidents in school.

The concrete expression of the beneficial dynamic between the minority teacher and his/her students depends, in fact, on the visibility of the teacher's minority status. While the mere presence of a Black teacher serves as a model of academic success and identification for Black students, a teacher whose appearance does not tell of his/her cultural identity can choose to remove himself/herself from this dynamic of identification (Santoro, 2013). This is especially the case for certain LGB teachers, who may choose to hide their sexual orientation, just as teachers whose homosexuality is presumed (regardless of whether the presumption is accurate) may encourage the dynamic (Chamberland & Richard, 2010).

Moreover, in contrast with the minority teacher model, the literature on straight allies suggests that diversity education, which, by default, falls upon the shoulders of minority teachers, would prove more effective if the mission were shared with other teachers. Earlier studies suggest that LGBQ students are seeking signs of openness to sexual diversity that could increase their sense of security and acceptance in school and that openly LGB teachers and those perceived to be supportive of the homosexual cause may embody such symbols (Petit *et al.*, 2012; Richard, Petit and Chamberland, 2011; Walls, Kane and Wisneski, 2010).

In schools, straight allies mobilize their heterosexual status to play an active role in enhancing the school experiences of LGBQ youth (Eichler, 2010). A heterosexual teacher who refers to homosexuality in class, takes part in anti-homophobia activities and encourages student work on sexual diversity can become a symbol of openness for LGBQ students. In doing so, straight ally teachers help support LGB teachers by taking on the stigma associated with sexual diversity demystification initiatives (Smith, 2011), which are then no longer seen as vendettas or personal missions by LGB teachers but rather as true social justice initiatives (Straut & Sapon-Shevin, 2002). In other words, efforts that are initiated or supported by straight allies could, in many ways, be more significant in their symbolism and more credible in their impacts than those undertaken by LGB teachers (Goldstein & Davis, 2010).

Extended to the topic of this research initiative, the findings in the literature suggest that the entire responsibility of inclusive practices with regards to sexual diversity should primarily fall

upon minority teachers who identify as LGB or be chiefly shouldered by straight ally teachers. But beyond these conventions, it seems that the responsibility is, in fact, relatively shared. Our results show that even though LGB teachers are more likely than their straight colleagues to say that they adopt practices that are inclusive with regards to sexual diversity, their stance seems to be from a position of vulnerability since they express greater concern when they identify obstacles (e.g. parents' reactions, being labeled as LGB, intimidation by students).

In turn, though teaching standards in Québec dictate that all teachers must implement culturally appropriate teaching and intervention methods, there is no mention of the issue of sexual diversity (Bernier, 2011). Failing to explicitly recognize the training needs of teachers on sexual diversity is, in fact, equivalent to transferring the responsibility of sexual diversity interventions to those who are familiar with the subject: individuals who identify as LGB or who are closely acquainted with an LGB person. An assessment of effective teaching practices reveals that the model is not viable and that all trained teachers, regardless of their sexual orientation, are just as capable as LGB teachers and teachers who are closely acquainted with an LGB person of discussing sexual diversity in the classroom and responding positively when LGBQ students seek to confide; in sum, of acting as allies.

7.6. Conclusion

Teaching practices that are inclusive with regards to sexual diversity such as discussing homosexuality in class, intervening in homophobic incidents and being a confidant for LGQB students are disproportionately reported to be implemented by high school teachers who identify as LGB, who are closely acquainted with an LGB person or who have followed specific training on homophobia or sexual diversity. Moreover, there seems to be a link between the inclusive practices themselves, suggesting that teachers who are involved, even minimally, in an approach to include LGBQ students are more likely to report the adoption of other inclusive practices. This may be explained by the fact that these practices enable teachers to concretely signify their openness to sexual diversity and be more readily identified as allies by LGBQ students, who may then confide in them. This finding is significant since the feeling of safety at school is very closely linked to academic success and perseverance indicators (Zins *et al.*, 2007).

None of the foregoing should be interpreted as factors that minimize the need for comprehensive training on sexual diversity and homophobia for high school teachers. First, the vast majority of

respondent teachers do not feel as though they were given sufficient tools during their initial university training to respond to the homophobic incidents they report witnessing at least once a week in their schools. In addition, almost two of three teachers say that they feel a need for specific training on sexual diversity and homophobia, even though one-third affirm that they have previously taken part in such initiatives. Finally, it has been shown that teachers who receive adequate training are more likely to discuss sexual diversity in class and become the confidants of LGBQ students: two practices linked to the development of an inclusive school environment for LGBQ students.

The following hypothesis may therefore be set out: teachers who report implementing inclusive practices with regards to sexual diversity are those who have developed a certain sensitivity to heterosexism (Richard, 2013; Bastien Charlebois, 2011), which may have been acquired by living as an LGB person (experiential training), by being closely acquainted with an LGB person (contact training) or by taking part in professional training. This sensitivity to heterosexism may have led the teachers to acquire knowledge on sexual diversity beyond the common definitions and spaces, making them better able to identify homophobia and heterosexism and the scope of their manifestations, including the presumption of heterosexuality, the heterosexual privilege and even heteronormativity and the injunctions that address gender standards. By systematically providing high school teachers with tools to act as heterosexual allies rather than vigilantes against the misuses of the word “gay”, it can be hypothesized that teachers will at least be able to better identify and understand which of their practices are truly inclusive with regards to sexual diversity and ensure their effective implementation.

Limitations

A relevant replication of this study would imply creating a larger teacher sample. Despite a range of recruitment efforts, it is probable that we reached a disproportionately high number of teachers who were open, trained and informed on sexual diversity. It is also presumed that the topic of the study may have hindered the participation of certain teacher profiles due to a lack of interest, negative perceptions and attitudes towards sexual diversity or a presumed lack of expertise or experience on the issue. These factors could impact the educators' perceptions of sexual diversity (Herek & Glunt, 1993) and the probability that they will adopt inclusive practices with regards to LGBQ students.

This study is also based on a small sample of respondent teachers who identified as LGB, and more vulnerable LGB teachers are therefore probably underrepresented. LGB teachers may be vulnerable due to their precarious professional status or because they choose to partially or entirely hide their sexual orientation in the workplace. These teachers may have more to gain by upholding the status quo that overlooks the realities of sexual diversity and which proves beneficial to them in the immediate, especially if the responsibility they carry is, as we suggested earlier, disproportionate.

References

Abdessamad, H.M., Yudin, M.H., Tarasoff, L.A., Radford, K.H., & Ross, L.E. (2013). Attitudes and knowledge among obstetrician-gynecologists regarding lesbian patients and their health. *Journal of Women's Health, 22*(1), 85-93.

Alberta Teachers' Association (2002). *Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers*, Edmonton: Alberta Teachers' Association & The Orlando Books Collective.

Atkins, D.N., Fertig, A.R., & Wilkins, V.M. (2013). Connectedness and expectations: How minority teachers can improve educational outcomes for minority students. *Public Management Review*, DOI: 10.1080/14719037.2013.841981.

Bailey, N.J. (1996). Attitudes/feelings, knowledge and anticipated professional behaviors of middle level teachers regarding homosexuality and gay and lesbian issues as they relate to middle level students. *Dissertation Abstracts International, 57*, 1549-A.

Banks, J.A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

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), 112-149.

Bay-Cheng, L.Y. (2003). The trouble of teen sex: The construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 3*(1), 61-74.

Beckett, L. (1996). Where do you draw the line? Education and sexual identities. In L. Laskey & Beavis, C. (Ed.). *Schooling and Sexualities*. Victoria: Deakin Centre for Education and Change, Deakin University.

Bernier, M. (2011). *Reconnaissance de la diversité sexuelle et éducation : quels défis pour les futurs maîtres québécois ?* Mémoire de maîtrise en sociologie, Montréal: UQAM.

Blount, J. (2000). Spinster, bachelors, and other gender transgressors in school employment, 1850-1990. *Review of Educational Research, 70*(1), 83-101.

Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour! »: Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes, 16*(1), 121-158.

Bowers R., Minichiello, V. & Plummer, D. (2010). Religious attitudes, homophobia, and professional counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 4*(2), 70-91.

Brown, G. (2008). Urban (homo)sexualities : Ordinary cities and ordinary sexualities. *Geography compass, 2*(4), 1215-1231.

Buston, K., & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence, 24*, 95-109.

Cahill, B., & Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles, 36*(7/8), 517-529.

Case, K.A., & Colton Meier, S. (2014). Developing allies to transgender and gender-nonconforming youth: Training for counsellors and educators. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 62-82.

Chamberland, L., & Richard, G. (2010). *L'enseignant(e) comme pilier de résilience pour les jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire*. 78^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2010.

Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., & Ryan, B., with Bernier, M., Chevrier, M., Petit, M.-P., & Richard, G. (2010). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Montreal: UQAM.

Chasnoff, D., & Cohen, H. (1996). It's elementary: Talking about gay issues in school (video). San Francisco, CA: Women's Educational Media.

Chesir-Teran, D. (2003). Conceptualizing and assessing heterosexism in high schools: A setting-level approach. *American Journal of Community Psychology*, 31, 267-279.

Chouinard, V. (2011). *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire : Besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants*. Mémoire de maîtrise en service social, Québec: Université Laval.

Conseil permanent de la jeunesse (2007). *Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires*. Recherche-avis. Québec : Conseil permanent de la jeunesse.

Dahl, B., A.M. Fylkesnes, V. Sorlie et K. Maltered (2013). Lesbian women's experiences with healthcare providers in the birthing context : A meta-ethnography. *Midwifery*, 29, 674-681.

Demczuk, I. et GRIS-Montréal (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école. Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie. Guide pédagogique*, Montréal : GRIS-Montréal.

Dowling, K.B., S. Rodger et A.L. Cummings (2007). Exploring attitudes of future educators about sexual minority youth. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(4), 401-413.

Duhigg, J.M., S.S. Rostosky, B.E. Gray et M.K. Wimsatt (2010). Development of heterosexuals into sexual-minority allies : A qualitative exploration. *Sexuality Research and Social Policy*, 7(1), 2-14.

Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'éducation.

Duru-Bellat, M. et C. Leroy-Audoine (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.

Eichler, M.A. (2010). Joining the family : Experiences of being and becoming ally activists of LGBTQ people. *Journal of Transformative Education*, 8(2), 89-102.

Elementary Teachers' Federation of Ontario (2004). *Imagine a world that is free from fear: A kindergarten to grade eight resource addressing issues relating to homophobia and*

heterosexism, Ottawa : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

Ellis, V. et S. High (2004). Something more to tell you: Gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2), 213-225.

Epstein, D. et R. Johnson (1998). *Schooling sexualities*. Londres : Open University Press.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2005). *Leçons apprises : un recueil d'histoires et d'articles sur des questions bisexuelles, gaies, lesbiennes et transgénéristes*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2003). *À propos des réalités gaies et lesbiennes. Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants*, Montréal, Confédération des syndicats nationaux.

Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers : A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10, 401-415.

Flores, G. (2009). *Teachers' attitudes in implementing gay-themed literature as part of a balanced multicultural education curriculum*. PhD dissertation in Educational Leadership, Phoenix : University of Phoenix.

Fortier, A., C. Dufour et P. Bergeron (2010). Investigation of the sexual health information behaviour of a group of young Quebec adults. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 34(4), 433-456.

Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Goldstein, S.B. et D.S. Davis (2010). Heterosexual allies: A descriptive profile. *Equity & Excellence in Education*, 43(4), 478-494

Grenier, A. (2005). *Jeunes, homosexualité et écoles: Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*. Québec: GRIS-Québec.

Greytak, E.A. et J.G. Kosciw (2010). *Year one evaluation of the New York City Department of Education Respect for All training program*. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network.

Greytak, E.A., J.G. Kosciw et M.J. Boesen (2013). Educating the educator : Creating supportive school personnel through professional development. *Journal of School Violence*, 12(1), 80-97.

Harrison, L. (2000). Gender relations and the production of difference in school-based sexuality and HIV/AIDS education in Australia. *Gender and Education*, 12(1), 1-15.

Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (2008). *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport final. Paris : HALDE.

Herek, G.M. et E.K. Glunt (1993). Interpersonal contact and heterosexual's attitudes toward gay men: Results from a national survey. *The Journal of Sex Research*, 30(3), 239-244.

Hermann-Wilmarth, J.M. (2007). Full inclusion: Understanding the role of gay and lesbian texts and films in teacher education classrooms. *Language arts*, 84(4), 347-356.

Horn, S. et S. Sullivan (2012). *Addressing anti-LGBT bias in schools: Changing educators' knowledge, beliefs, and behaviors through professional development*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Vancouver, BC.

Houzeau, M., G. Richard, M.-P. Petit et O. Vallerand (2013). *Personal narratives against homophobic and biphobic prejudices: Evaluating the medium-term impacts of GRIS-Montréal's workshops on secondary school students*. Canadian Society for the Study of Education Pre-conference, mars 2013.

Institut national de santé publique du Québec (2010). *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité : intervenir dans le respect des orientations sexuelles*, Montréal : Institut national de santé publique et ministère de la santé et des services sociaux du Québec.

Kohli, R. (2009). Critical race reflections: Valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race, Ethnicity and Education*, 12(2), 235–251.

Kosciw, J.G., E.A. Greytak, M.J. Bartkiewicz, M.J. Boesen et N.A. Palmer (2012). *The 2011 National School Climate Survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Kumari, S. (2012). Preparing teachers for diversity among learners in the classroom. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 1(3), 603-610.

Macgillivray, I.K. et T. Jennings (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170-188.

Martin, D. et A. Beaulieu (2002). *Besoins des jeunes homosexuelles et homosexuels et interventions en milieu scolaire pour contrer l'homophobie*. Montréal : Commission scolaire de Montréal, Services des ressources éducatives.

McCabe, P.C., F. Rubinson, E.A. Dragowski et G. Elizalde-Utnisk (2013). Behavioral intention of teachers, school psychologists, and counselors to intervene and prevent harassment of LGBTQ youth. *Psychology in the Schools*, 50(7), 672-688.

Meyer, E.J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.

Min Shim, J. (2013). Multicultural education as an emotional situation : Practice encountering the unexpected in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2013.834076.

Morrison, M.A. et T.G. Morrison (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15-37.

- Mudrey, R. et A. Medina-Adams (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre-service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 63-90.
- Munoz-Plaza, C., S. Quinn et K. Rounds (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *High School Journal*, 85(4), 52-63.
- Ollis, D. (2010) 'I haven't changed bigots but ...': Reflections on the impact of teacher professional learning in sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 10(2), 217-230
- Osler, A. et H. Starkey (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham: Stoke-on-Trent, UK.
- Parrott, D.J. et K.E. Gallagher (2008). What accounts for heterosexual women's negative emotional responses to lesbians? Examination of traditional gender role beliefs and sexual prejudice. *Sex Roles*, 59, 229-239.
- Petit, M.-P., L. Chamberland, G. Richard et M. Chevrier (2012). Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : Quels facteurs de protection? *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30(2), 13-29.
- Podmore, J.A. (2001). Lesbians in the crowd: Gender, sexuality and visibility along Montréal's Boul. St-Laurent. *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, 8(4), 333-355.
- Quinlivan, K. et S. Town (1999). "Queer as fuck? Exploring the potential of queer pedagogy in researching school experiences of lesbian and gay youth", dans D. Epstein et J.T. Sears, *A dangerous knowing: Sexuality, pedagogy and popular culture* (p. 242-256). Londres: Cassell.
- Quirocho, A. et F. Rios (2000). The power of their presence : Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485-528.
- Renold, E. (2002). Presumed innocence : (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys. *Childhood*, 9(4), 415-434.
- Richard, G. (2012). L'éducation aux orientations sexuelles : les représentations de la diversité sexuelle dans le curriculum formel de l'école secondaire québécoise. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 28-52.
- Richard, G. (2013). La délicatesse nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle : récits de pratiques d'enseignants du secondaire. *Reflets, Revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(1), 119-152.
- Richard, G. et L. Chamberland. (2010). « L'enseignant, l'enseignante comme pilier de résilience pour des jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire », colloque Résilience scolaire et éducationnelle : quels modèles, quels résultats, quelles applications?. 78^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, 13 mai 2010.

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.

Richard, G., Petit, M.-P. et L. Chamberland (2011). « Qu'est-ce qui amène les jeunes victimes d'homophobie à s'en sortir ? Témoignages d'élèves gais, lesbiennes et bisexuels », Colloque pour agir contre l'homophobie dans le réseau de l'éducation, Montréal, 15 avril.

Riggs, A.D., A.R. Rosenthal et T. Smith-Bonahue (2011). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 201-209.

Robinson, S. et T. Ferfolja (2001). "What are we doing this for?" Dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 121-133.

Ryan, J., K. Pollock et F. Antonelli (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3): 591-617.

Santoro, N. (2013). The drive to diversify the teaching profession : Narrow assumptions, hidden complexities. *Race, Ethnicity and Education*, DOI: 10.1080/13613324.2012.759934

Saraç, L. (2012). The relationship between homophobic attitudes and religiosity among Turkish physical education teacher majors. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 277-287.

Schneider, M.S. et A. Dimito (2008). Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools: The experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 49-71.

Sears, J.T. (1992). *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education. Critical issues in the curriculum*. New York: Teachers College Press, 366 p.

Sherwin, G. et T. Jennings (2006). Feared, forgotten, or forbidden: Sexual orientation topics in secondary teacher preparation programs in the USA. *Teaching Education*, 17(3), 207-223.

Smith, S.J. (2011). *Straight allies : Perceptions, beliefs, and identification*. Unpublished PhD dissertation in Psychology, Kansas : Kansas State University.

Straut, D. et M. Sapon-Shevin (2002). "But no one in the class in gay": Countering invisibility and creating allies in teacher education programs. In R. Kissen. *Getting ready for Benjamin. Preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (pp. 29-42). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Swank, E. et L. Raiz (2010). Attitudes toward gays and lesbians among undergraduate social work students. *Journal of Women and Social Work*, 25(1), 19-29.

Sykes, H. (2004). Pedagogies of censorship, injury, and masochism: teacher responses to homophobic speech in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 75-99.

Szalacha, L. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts Safe Schools Programs for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, 110(1), 58-88.

Taylor, C., T. Peter, K. Schachter, S. Paquin, S. Beldom, Z. Gross et T.L. McMinn (2011). *Youth speak up about homophobia and transphobia: The first national climate survey on homophobia in Canadian schools. Final Report*. Toronto, Egale Canada Human Rights Trust.

Temple, J.R. (2005). "People who are different from you": Heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 271-294.

Torres, J., J. Santos, N.L. Peck et L. Cortes (2004). *Minority teacher recruitment, development, and retention*. Providence, RI : Brown University.

Tyler, L. avec la coll. de B. Whiting, S. Ferguson, S. Eubanks, J. Steinberg, L. Scatton et K. Bassett (2011). *Toward increasing teacher diversity: Targeting support and intervention for teacher licensure candidates*. Washington, DC: National Education Association.

Walls, E.N., S.B. Kane et H. Wisneski (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth & Society*, 41(3), 307-332.

Walton, G. (2005). Bullying and homophobia in Canadian schools. The politics of policies, programs and educational leadership. In J.T. Sears (dir.). *Gay, Lesbian, and Transgender Issues in Education. Programs, Policies and Practices* (pp. 89-102). New York: Harrington Park Press.

Wasson, R.F., P.L. Stuhr et L. Petrovich-Mwaniki (1990). Teaching art in the multicultural classroom : Six position statements. *Studies in Art Education*, 31(4), 234-246.

Wells, K. et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2006). *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels. Une ressource exhaustive pour le personnel enseignant, les gestionnaires et les conseillers et conseillères scolaires du Canada, de la maternelle à la 12e année*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Wyatt, T.J., S.B. Oswalt, C. White et F.L. Peterson (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 171-185.

Zins, J.E., M.R. Bloodworth, R.G. Weissberg et H.J. Walberg (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

Chapitre 8. Discussion générale

Les trois articles scientifiques présentant les résultats de notre thèse sont complémentaires. Les constats qu'ils proposent non seulement se font écho, mais aussi nous permettent de présenter une réflexion globale sur ce que nous avons appris sur les pratiques d'enseignants de l'école secondaire québécoise relatives à la diversité sexuelle. Cette réflexion met en relation le contenu des articles, les théories exposées précédemment et les résultats de recherches antérieures. Dans un premier temps, nous ferons une synthèse des articles¹, en soulignant leurs apports originaux, que ce soit sur le plan théorique, empirique ou de l'intervention.

Nous reviendrons ensuite explicitement sur l'objectif de notre recherche. Nous prendrons un pas de recul par rapport au contenu immédiat des articles, afin de cerner en quoi les conclusions de notre recherche nous permettent de mieux comprendre les pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle. En terminant, nous verrons comment nos résultats questionnent les théories existantes en sociologie de l'éducation et peuvent informer une transformation des pratiques concernées.

8.1. Résumé des articles

Le premier article² visait à documenter les pratiques d'intervention mises de l'avant par les enseignants en réaction à des épisodes de violence verbale perçus comme de l'homophobie³ et lors d'interventions de proximité auprès de jeunes s'identifiant comme LGBTQ. Deux constats principaux s'en dégagent. D'abord, les résultats d'une analyse des entrevues ont suggéré que les entraves aux pratiques d'enseignement et d'intervention inclusives de la diversité sexuelle (soit le manque de formation, de ressources ou de soutien), jusqu'ici principalement documentés auprès d'enseignants en formation (Bernier, 2011 ; Hermann-Wilmarth, 2007 ; Jennings, 2007), semblent partagés par les enseignants québécois en exercice. Il s'agit d'une hypothèse que

¹ Certaines des sections suivantes reprennent en tout ou en partie des éléments évoqués au sein des articles qui composent cette thèse. Si ces redondances peuvent handicaper la lecture fluide de cette thèse, elles sont nécessaires au respect des exigences institutionnelles liées à la rédaction d'une thèse par articles (voir Université de Montréal, 2012). Nous avons néanmoins tenté de les réduire au minimum.

² Richard, G. (2013). « La délicatesse nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle : récits de pratiques d'enseignantes et d'enseignants du secondaire ». *Reflète : revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(1), 119-152.

³ Si nous qualifions d'homophobe l'utilisation de termes comme fif, gai ou tapette pour référer à une situation ou à une personne ennuyante ou inadéquate, c'est principalement pour désigner l'usage péjoratif de termes empruntant à la diversité sexuelle – et non pour qualifier de discriminatoire l'intention des interlocuteurs concernés. Dans les faits, toutefois, il n'existe pas de consensus chez les enseignants rencontrés à l'effet que ces termes constituent nécessairement de l'homophobie, ou devraient au contraire être banalisés puisque les intentions des élèves qui les utilisent ne sont pas (ne seraient pas) d'ordre homophobe.

nous avons confrontée à un échantillon plus large d'enseignants en article 3. Deuxièmement, nous avons établi que plusieurs enseignants, même ceux qui s'estiment adéquatement formés et capables d'outrepasser leurs subjectivités personnelles, ne possèdent pas nécessairement la *délicatesse*⁴ nécessaire à une intervention appropriée aux réalités de la diversité sexuelle. Au terme de cet article, il nous est apparu probable que ces interventions *délicates* puissent venir plus aisément aux enseignants qui s'identifient eux-mêmes comme LGB, ou encore à ceux qui ont suivi une formation les familiarisant avec les enjeux spécifiques à la diversité sexuelle. Ces hypothèses ont été questionnées dans les articles subséquents.

L'objectif principal de l'article 2⁵ était de tester l'hypothèse selon laquelle les enseignants LGB, en raison de leur orientation sexuelle⁶, puissent être d'emblée plus au fait que leurs collègues hétérosexuels de la *délicatesse* nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle. Trois constats sont présentés dans l'article. Premièrement, les enseignants LGB sont plus susceptibles que les enseignants hétérosexuels de rapporter avoir des pratiques inclusives de la diversité sexuelle. Deuxièmement, malgré cette promptitude à déclarer adopter des pratiques inclusives, les enseignants LGB paraissent paradoxalement plus restreints que leurs collègues hétérosexuels quant aux pratiques liées à la diversité sexuelle qu'ils disent pouvoir se permettre d'assumer, en partie à cause des limitations qu'ils s'imposent en raison de leur orientation sexuelle. Troisièmement, les enseignants LGB et hétérosexuels rapportent être interpellés différemment par rapport à leur vie privée lorsqu'ils abordent des sujets relatifs aux orientations sexuelles avec leurs élèves. La contribution principale de l'article 2 a été de faire participer les enseignants hétérosexuels à la réflexion entourant le *coming out*, alors que les enseignants LGB étaient presque exclusivement vus jusqu'ici comme ceux chez qui et par qui se jouaient ces injonctions à la vie privée. Ces réflexions invitaient à questionner le rôle d'alliés des enseignants hétérosexuels dans la mise en œuvre de pratiques inclusives, dans la mesure où, notamment

⁴ Il convient toutefois de préciser que cette idée que nous appelons « délicatesse dans l'intervention » n'est pas nouvelle. D'autres y ont en effet référé par le passé en tant que *sensibilité à l'hétérosexisme* (Bastien Charlebois, 2011), *conscience critique sur l'hétéronormativité* (Yup, 2002) ou encore *pensée critique sur l'hétérosexisme* (Sears, 1997).

⁵ Richard, G. (en évaluation). « Gestion de la visibilité identitaire et impacts sur les pratiques pédagogiques chez les enseignant(e)s hétérosexuel(le)s et enseignant(e)s lesbiennes, gais et bisexuel(le)s ». *Genre, sexualité et société*.

⁶ Bien entendu, si c'est la variable « orientation sexuelle » qui a servi à nos analyses statistiques, il va sans dire que ce n'est pas l'orientation sexuelle des enseignants en tant que telle qui est susceptible d'avoir une influence sur leurs pratiques pédagogiques, mais plutôt le fait que, en raison de cette orientation sexuelle, ils ont connu des expériences de marginalisation/discrimination, ou encore un *vécu minoritaire*, qui peuvent avoir un impact sur leurs pratiques.

en raison de leur privilège hétérosexuel⁷, ils ne rapporteraient pas d'appréhensions similaires à celles de leurs collègues LGB.

L'article 3⁸ avait pour objectif principal de décrire les pratiques d'enseignement et d'intervention des enseignants à l'égard de la diversité sexuelle. L'apport principal de cet article a été de mettre à jour l'existence d'associations claires entre des pratiques enseignantes inclusives et trois variables distinctes : l'orientation sexuelle de l'enseignant, sa connaissance de proximité d'une personne LGB, et le fait qu'il ait reçu une formation professionnelle⁹ sur la diversité sexuelle ou sur l'homophobie. Il s'agit d'autant de modes permettant à un enseignant de se familiariser avec l'*expérience homosexuelle*, laquelle consiste en (mais n'est pas limitée à) l'identité minoritaire et les stigmates conséquents, la gestion de la visibilité et du *coming out*, la construction identitaire par l'appropriation ou le rejet des normes relatives aux masculinités et aux féminités, ainsi que les enjeux relatifs à la reconnaissance sociale (Chauvin et Lerch, 2013). Nos résultats suggèrent que ces formations seraient l'occasion pour les enseignants de rehausser leurs capacités de réflexivité face à leurs pratiques actuelles, et d'augmenter leur sensibilité à l'égard de la diversité sexuelle ; bref, de devenir des enseignants alliés.

8.2. Ce que les pratiques enseignantes nous disent de l'existence d'une mise en genre et d'une mise en orientation sexuelle à l'école

Au terme de cette recherche, nous avançons qu'il existe à l'école des normes invasives relatives à l'expression de genre et à l'orientation sexuelle – des *hétéronormes* – qui peuvent agir sur les enseignants autant qu'ils agissent sur les élèves adolescents. De tels mécanismes de mise en genre et en orientation sexuelle opèrent donc non seulement sur les enseignants eux-mêmes, mais peuvent aussi façonner les pratiques pédagogiques que ces derniers adoptent en lien avec la diversité sexuelle et de genre – contribuant dans certains cas à la perdurance d'un mutisme

⁷ Le *privilège hétérosexuel* réfère aux avantages dont bénéficient les personnes hétérosexuelles et qui, du fait de leur invisibilité, sont pris pour acquis. Selon Carbado (2000), le premier privilège hétérosexuel est la visibilité (par exemple, possibilité d'exprimer de l'affection envers son partenaire en public sans craindre d'être victimes de violence) – et, corolairement, l'invisibilité (soit la possibilité pour des partenaires hétérosexuels de passer inaperçus) – qu'il permet à ses détenteurs.

⁸ Richard, G. (accepté, avril 2014). "The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity". *Journal of LGBT Youth*.

⁹ La formation professionnelle peut se déployer au cours de la formation initiale de l'enseignant comme au gré de séances de perfectionnement obtenues alors que l'enseignant est déjà en exercice. De la même façon, il peut s'agir de formations dites « officielles », dont la validité est examinée et accréditée par une instance telle que le ministère de l'Éducation (ou autre autorité scolaire), comme de formations ponctuelles offertes par des milieux communautaire ou syndical – pour reprendre ces exemples communs au Québec. L'efficacité de ces formations n'est documentée empiriquement que depuis les années 2000 (Greytak, Kosciw et Boesen, 2013; Riggs, Rosenthal et Smith-Bonahue, 2010). Les résultats, au mieux mitigés, suggèrent que celles qui s'échelonnent sur plus d'une séance seraient mieux à même d'avoir un impact positif sur les croyances homonégatives de certains enseignants, ainsi que sur leurs attitudes (Greytak et Kosciw, 2010).

sur les réalités de la diversité sexuelle, à la reproduction des attentes liées à la conformité au genre, à la complémentarité des sexes et à la contrainte à l'hétérosexualité. Ces mécanismes constituent de véritables normes, dans la mesure où les enseignants peuvent s'y conformer ou y résister.

Parvenir à une compréhension des pratiques enseignantes exige, nous l'avons vu en chapitre méthodologique, de prendre connaissance de façon critique des données qui sont mises à notre disposition, de leur provenance, ainsi que des potentiels biais qu'ils incarnent. Les pratiques qui ont été colligées dans cette thèse sont celles qui nous ont été *rapportées* par les enseignants. Si elles ont le mérite d'exposer les mécanismes par lesquels les enseignants appréhendent leur rôle et les considérations qui sont ce faisant les leurs, il importe néanmoins de procéder avec précaution dans leur extrapolation aux pratiques *réelles* des enseignants. Pour réfléchir à la proximité probable entre ces pratiques rapportées et réelles, nous nous prêterons à l'exercice de comparer nos résultats aux constats collectés auprès d'élèves LGBTQ, lorsqu'ils ont été appelés à se prononcer sur les pratiques de leurs enseignants dans le cadre de recherches antérieures menées par nous-même (Richard, 2010), à partir des données secondaires d'une étude de Chamberland *et al.* (2010a).

Ce qui se donne à voir en premier, dans les discours des enseignants colligés, c'est la pluralité de leurs pratiques d'intervention et d'enseignement, ainsi que la complexité des considérations qui entrent en œuvre dans leur choix de pratiques. Si les pratiques rapportées couvrent un large spectre allant de l'inaction à l'intervention systématique et la démythification de préjugés portant sur la diversité sexuelle, c'est en partie parce qu'elles ne font l'objet d'aucune prescription scolaire spécifique¹⁰. À titre d'exemple, contrairement aux pratiques d'enseignement des mathématiques, dont la disparité n'a d'égale que la relative unicité que leur impute des prescriptions d'enseignement communes, les pratiques liées à la diversité sexuelle ne bénéficient d'un consensus ni sur ce qui devrait être enseigné, ni sur les personnes à qui il imputerait de faire ces enseignements, ni même d'une entente minimale relative à la validité du sujet comme enseignement scolaire (Richard, 2010). Elles résultent au contraire de tout un schème de perceptions, de représentations et de modèles identitaires que nous avons entrepris d'examiner dans cette thèse. Il importe par conséquent de procéder avec délicatesse afin de rendre justice à cette complexité, en demeurant néanmoins intelligible.

¹⁰ Exceptions notables à souligner, l'adoption récente de politiques contre la discrimination et la violence, incluant l'homophobie, dans plusieurs établissements scolaires et commissions scolaires de la province, une résultante directe du projet de loi 56, *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*.

8.2.1. L'existence de normes d'orientation sexuelle et de genre : constats d'enseignants

Les réflexions sur la mise en genre et sur la mise en orientation sexuelle ont amorcé cette thèse et la clôturent. Les connaissances scientifiques que nous avons résumées précédemment dans cette thèse suggéraient clairement qu'il existait des prescriptions normatives explicites relatives à l'orientation sexuelle et à l'expression de genre à l'école. Ces injonctions, auxquelles nous avons référé par les expressions *mise en genre* et *mise en orientation sexuelle*, valoriseraient la conformité d'un individu aux normes relatives à son genre (adéquation entre le sexe biologique et l'expression de genre, adhésion à certains standards traditionnels de la masculinité/féminité, démonstration d'un intérêt émotif et/ou sexuel envers des individus du sexe opposé, etc.) et décourageraient à différents degrés les individus s'émancipant de ces schèmes.

Les discours des enseignants suggèrent qu'ils ne sont pas étrangers à ces processus normatifs, et qu'ils peuvent contribuer à reconduire ou à contester ces normes en fonction des pratiques pédagogiques et d'intervention qu'ils se permettent d'adopter. La transmission de ces normes peut se faire dans les contenus des enseignements formels et informels, mais également dans la manière dont ces enseignements viennent à être mis de l'avant. Les enseignants constatent que les sujets relatifs à la diversité sexuelle sont presque totalement absents des programmes et des contenus scolaires dont ils font usage. Ils suggèrent que ces sujets peuvent néanmoins être abordés informellement lors de discussions avec leurs élèves, mais que cela tend à faire suite à des circonstances échappant à leur contrôle (comme une question d'élève, un incident dans l'école ou un évènement d'actualité). Bref, leurs discours nous ont permis de comprendre le contexte global au sein duquel ils sont appelés à opérer, un contexte qui tend à taire ou à marginaliser la diversité sexuelle, à réprimer ce qui constitue ouvertement et distinctement de l'homophobie.

Même s'ils peuvent rapporter se prêter eux-mêmes à certaines présomptions d'hétérosexualité, les enseignants nous ont globalement paru être en mesure de reconnaître l'existence de normes *relatives à l'orientation sexuelle* en milieu scolaire. Ils savent que les adolescents s'identifiant comme LGB, ou encore questionnant leur orientation sexuelle, sont plus susceptibles de vivre de la discrimination ou d'être ostracisés par leurs pairs, et qu'il est attendu des enseignants qu'ils prennent action contre l'homophobie et qu'ils sensibilisent leurs élèves aux réalités de la diversité sexuelle; nous avons d'ailleurs vu à bien des égards qu'ils rapportent le faire. Ceci dit, s'ils savent globalement quel est le *bon* discours à tenir sur l'homophobie et la diversité sexuelle, et quelles seraient les *bonnes* pratiques à adopter, les observations sont tout autre en ce qui

concerne les normes de genre. Effectivement, si la pénalisation des transgressions normatives liées au genre se dévoile relativement aisément à la lecture attentive de la littérature, il s'est néanmoins avéré complexe de cerner ces enjeux spécifiques dans nos échanges avec des enseignants.

La compréhension des jeux du genre à l'école se limitait, pour la majorité des enseignants rencontrés, à une certaine *genrification scolaire*, c'est-à-dire à des réalités ciblant distinctement, d'après eux, les garçons des filles (par exemple, l'aisance accrue des filles à cerner les exigences académiques, l'absence de modèles enseignants masculins pour les garçons). Il ne nous appartient pas ici de trancher quant à la validité de ces observations. Force est toutefois de constater que l'expression de genre semble compris par la majorité des enseignants comme relevant davantage d'une nature essentielle déterminante qui viendrait nécessairement à se déployer, même en leur absence et quelle que soit leur intervention ou leurs pratiques, plutôt que d'un jeu de normes sur lequel en tant qu'enseignants ils pouvaient avoir une certaine emprise.

Hormis ces constats, les contraintes et les normes relatives au genre et à l'expression de genre semblent incarner un véritable angle mort pour les enseignants. Leur difficulté à saisir et à articuler le double *jeu du genre*¹¹ (Richard et Chamberland, 2014) s'est donnée à voir lors de l'appréhension méthodologique de notre sujet d'étude, mais aussi dans la verbalisation par ces derniers des problématiques en œuvre lors de violences scolaires, par exemple. Le principal angle par lequel il nous a été possible de les interroger quant aux normes de genre à l'école est celui des commentaires *homophobes* dont ils auraient été témoins. Tous les enseignants nous ont rapporté qu'il leur arrivait fréquemment d'entendre de tels commentaires de la part d'élèves. Nous étions alors en mesure de les questionner davantage quant au sens que les élèves prêtaient, selon eux, à ces propos, par le biais de questions telles que : « Que signifient selon vous ces termes ? » ou « Que désignent-ils ainsi ? ». Dans la mesure où ils avaient déjà réfléchi aux violences de genre, certains enseignants ont suggéré que ces mécanismes par lesquels les élèves se construisent de façon genrée étaient à comprendre comme étant intimement liés aux mécanismes d'homophobie. Plusieurs d'entre eux étaient à même d'émettre la supposition selon laquelle les expressions comme « c'est fif » désignaient chez leurs victimes la part inacceptable

¹¹ L'expression « double jeu du genre », en référence aux violences scolaires, évoque la manière dont elles peuvent cibler tantôt un élève en fonction de son sexe (c'est-à-dire du fait qu'il soit un garçon ou qu'elle soit une fille), tantôt en raison de son expression de genre, ou de son non-conformisme à certaines normes de genre. Ce dernier jeu du genre se fait parfois sous le couvert de l'orientation sexuelle prêtée à un individu, qu'il s'identifie ou non lui-même comme LGB. Voir Richard et Chamberland (2014) pour une discussion plus détaillée de ces questions.

de féminin chez les garçons, et la part inacceptable de masculin chez les filles (Welzer-Lang, Dutey et Dorais, 1994).

Les difficultés avec lesquelles les enseignants peuvent se saisir du *jeu* des normes de genre à l'école – dans les violences genrées, incluant homophobes, mais également dans les contenus scolaires, notamment – posent tout un lot de problèmes. En effet, s'il existe des conventions, des politiques scolaires et sociales, ainsi que des lignes d'intervention claires concernant les violences et les discriminations sur la base de l'orientation sexuelle, ces dernières ne permettent pas dans les faits aux enseignants d'appréhender les violences qui, sous le couvert de l'homophobie, ciblent l'expression de genre – soit parce qu'elles n'en font pas explicitement mention, soit parce qu'elles sont rarement interprétées comme telles. Par conséquent, plusieurs enseignants semblent peiner à identifier si des comportements pénalisant l'expression *inadéquate* du genre sont dans les faits véritablement problématiques, ou bien constituent la simple incarnation d'une *nature* masculine ou féminine, relevant de la construction identitaire inhérente à l'adolescence.

À d'autres égards, les enseignants eux-mêmes peuvent participer malgré eux à la régulation des expressions de genre. Par exemple, plusieurs ont souligné qu'ils estimaient que l'homophobie ne devait pas être tolérée et qu'il leur appartenait d'intervenir lorsqu'ils en étaient témoins, tout en évoquant l'exception suivante : le cas de l'élève homosexuel spécifiquement « flamboyant », « l'espèce de folle », « qui fait exprès » ou « qui cherche à choquer » ses pairs¹² ; bref, qui s'attirerait presque volontairement la discrimination dont il serait victime. Ici encore, il n'est pas de notre ressort d'évaluer si et en quoi le comportement des élèves concernés est effectivement perturbant, au-delà des schèmes de genre. Les anecdotes du type « *Il serait hétérosexuel qu'il dérangerait autant* » prêtent toutefois le flanc à un discours que se laissent difficilement prononcer les enseignants : celui du constat d'une intolérance socialement acceptée à l'égard de certains types d'expressions atypiques de genre, alors que l'équivalent ciblant cette fois l'orientation sexuelle serait considéré comme de l'homophobie et promptement condamné comme tel. Il se dégage des témoignages des enseignants l'existence d'un paradoxe de type *deux poids deux mesures* entre les perceptions qu'ils ont de l'orientation sexuelle et à l'homophobie (des préoccupations qu'ils saisissent et auxquelles ils accordent légitimité), et celles concernant l'identité de genre, les expressions de genre et les violences genrées.

¹² Les termes en italique ont été repris textuellement des entrevues.

8.2.2. La mise en normes des enseignants

Nous avons vu plus tôt que les pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle étaient à comprendre comme étant ancrées dans le contexte socioéducatif dans lequel elles prenaient forme. Cela ne signifie toutefois pas qu'elles puissent être lues indépendamment des individus qui les implantent ; au contraire, elles doivent être comprises comme étant étroitement liées aux dynamiques de visibilité identitaire des enseignants qui les mettent en place ou s'abstiennent de le faire. Il importe de mentionner, par souci de rigueur, que la plupart des enseignants interrogés semblent élaborer ce *jeu du genre* de manière inconsciente. La majorité d'entre eux ne reconnaissent en effet pas explicitement que certaines de leurs pratiques puissent être motivées par la nécessité de se conformer aux attentes normatives relatives à l'expression de genre et à l'orientation sexuelle. L'existence de telles pressions transparait néanmoins de leurs méthodes de gestion des informations relatives à leur vie privée (par ex. situation conjugale et familiale) et des pratiques qu'ils se permettent d'adopter par rapport à la diversité sexuelle. Elles se jouent différemment chez les enseignants selon leur orientation sexuelle.

Si, comme leurs élèves, les enseignants cheminent dans un environnement scolaire normatif qui encourage l'hétérosexualité et la conformité aux normes de genre, ils ne paraissent néanmoins pas nécessairement s'émanciper de ces normes en raison de leur âge ou de leur position professionnelle. La mise en normes se donne à voir chez les enseignants hétérosexuels par la manière dont ils rapportent se sentir engagés au niveau de leur propre identité ou de leur orientation sexuelle lorsqu'ils évoquent la diversité sexuelle en classe. Une majorité d'entre eux nous ont rapporté mobiliser explicitement leur statut hétérosexuel, par la référence implicite ou explicite à certains aspects sans équivoque de leur vie personnelle (par exemple en évoquant leur partenaire de sexe opposé), afin de faire comprendre à leurs élèves qu'ils s'identifiaient comme hétérosexuels.

Il n'est pas aisé d'établir avec certitude ce qui entraîne ces enseignants à agir de la sorte. La divulgation de leur hétérosexualité relève-t-elle d'une démarche visant à donner appui ou crédibilité à leurs dires concernant la diversité sexuelle ? Confirment-ils plutôt ainsi n'avoir pas d'intérêts personnels à défendre en s'exprimant ainsi, et n'être bel et bien mobilisés que par les enjeux de justice social au sens large ? Quoi qu'il en soit, il est intéressant de remarquer que rares sont les enseignants qui se permettent de laisser planer le doute au niveau de leur propre orientation sexuelle, ou encore qui la confirment de but en blanc (en déclarant *Je suis hétérosexuel(le)*). Il s'agit pourtant d'initiatives par lesquelles les enseignants hétérosexuels

pourraient contribuer à perturber l'hétéronormativité inhérente à l'environnement scolaire (Allen, 2011). Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle ils procèdent ainsi par souci de minimiser les « risques » qu'ils perçoivent comme inhérents aux discussions liées à la diversité sexuelle, ou pour faire taire rapidement le questionnement qu'ils perçoivent comme surgissant nécessairement de la tête de leurs élèves au sujet de l'orientation sexuelle de leur enseignant. Cela laisse entendre qu'ils « sentent » le poids de l'hétéronormativité ambiante.

Bien entendu, les enseignants LGB sont peut-être l'incarnation la plus flagrante de cette mise en normes. L'hyper-vigilance avec laquelle ils rapportent soupeser les impacts de différents types d'interventions liées à la diversité sexuelle, se préoccuper de la moindre référence à leur vie privée qu'ils se permettent de faire en classe, ou encore porter attention à la manière dont ils s'habillent et se coiffent, témoigne certes de l'existence de ces pressions normatives, mais également de l'intensité de leur préhension sur les enseignants, particulièrement chez ceux qui s'émancipent des critères stricts d'hétéronormativité¹³. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les enseignants LGB de notre échantillon se soient avérés particulièrement loquaces sur les attentes genrées dont ils se savent l'objet. En effet, parce qu'ils ne se plient pas, ne serait-ce que du fait de leur orientation sexuelle, à la rigidité des impératifs de complétion des genres, ces derniers sont directement pris pour objets par les pressions normatives évoquées plus tôt. Il nous semble tout aussi probant que des enseignants rapportent mobiliser à la fois leur orientation sexuelle et leur cisgenre pour déconstruire la rigidité des normes de genre¹⁴. C'est donc à partir d'un statut privilégié d'homme ou de femme cisgenre (ou confortant les principaux stéréotypes accolés à leur genre) et de la crédibilité associée à ce statut qu'ils estiment parvenir à ébranler minimalement les convictions de leurs élèves relatives au genre.

Les pratiques que les enseignants rapportent adopter concernant la diversité sexuelle semblent également subir les influences de cette mise en normes. En effet, nous avons vu que certains enseignants se gardent d'adopter des pratiques inclusives de la diversité sexuelle, ou procèdent

¹³ Si, dans notre thèse, nous avons surtout porté notre attention sur les enseignants LGB, la littérature sur les enseignants trans, si rare soit-elle, suggère qu'un jeu normatif similaire opère sur ces derniers (McCarthy, 2003).

¹⁴ Ici, un exemple nous semble s'imposer. Sylvain, un enseignant d'éducation physique ouvertement gai, rapporte non seulement mobiliser son orientation homosexuelle, mais également sa propre conformité aux stéréotypes masculins, incarné ici notamment par la discipline qu'il enseigne – l'éducation physique étant étroitement associée à la force physique et aux aptitudes sportives, un territoire traditionnellement considéré comme masculin – pour suggérer à ses élèves qu'homosexualité et masculinité peuvent aller de pair. « Je pense que, pour les élèves, il y a un conflit entre « prof d'éducation physique » et ce que ça représente, et l'homosexualité. Dans le gymnase, les jeunes ont tendance à traiter de gai un garçon chétif, ou qui a du mal à attraper un ballon. La fille plus sportive, plus masculine, ils vont la traiter de lesbienne. Mais quand ils voient des gais qui passent inaperçus, un peu comme moi, ça vient les bouleverser, je pense. » (Sylvain, enseignant d'éducation physique, gai).

avec précaution¹⁵, en ce qu'ils sont mus par une ou plusieurs craintes. Or, comment interpréter leurs appréhensions si ce n'est en évoquant l'existence en milieu scolaire d'attentes implicites et explicites concernant la conformité de genre et d'orientation sexuelle? Les trois principaux types de craintes évoquées par les enseignants (celle de transmettre la mauvaise information, celle d'attirer les récriminations d'autrui, ainsi que celle d'être étiqueté en tant que LGB) sont, à notre sens, à comprendre comme les craintes d'enseignants qui estiment que leurs pratiques (ici, parler de diversité sexuelle en salle de classe) peuvent s'inscrire d'une certaine manière en faux par rapport aux normes dominantes. C'est dans ce contexte que nous estimons que sont à comprendre deux des principaux constats de notre thèse : la quête de légitimité des pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle et le besoin de formation évoqué par les enseignants.

8.2.3. La contestation des normes et la quête de légitimation des enseignants

L'éducation peut donc véhiculer un certain nombre de normes prescrivant l'hétérosexualité et la conformité aux canons normatifs de genre. L'existence de telles normes se donne peut-être tout particulièrement à voir dans la difficulté que peuvent avoir différents acteurs – ici, nous nous en tiendrons aux enseignants – à en faire la contestation. Deux constats majeurs de notre thèse, soit la quête de légitimité des pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle et le besoin de formation des enseignants, sont autant de démonstrations selon lesquelles les enseignants ont nécessairement besoin d'appuis formels pour prendre action « contre » les normes genrées dominantes.

D'abord, les pratiques liées à la diversité sexuelle qu'adoptent les enseignants s'inscrivent dans une démarche où ces derniers paraissent vouloir en légitimer la mise en œuvre et se dissocier des intentions personnelles¹⁶ qu'ils estiment qu'on pourrait leur prêter. Les enseignants justifient leurs actions en mobilisant les règlements de classe, les politiques d'établissement ou les lois provinciales contre la discrimination (incluant homophobe), qui les contraignent théoriquement à l'action (*Je dois appliquer le règlement, que je sois pour ou contre*). Dans le même ordre d'idée, plusieurs reprennent à leur compte les similitudes entre le racisme et l'homophobie¹⁷ (*Intimider*

¹⁵ En effet, hétérosexuels ou LGB, plusieurs nous ont fait part des précautions qu'ils prenaient pour être en mesure d'intervenir contre l'homophobie et d'informer leurs élèves au sujet de la diversité sexuelle sans pour autant craindre d'entacher la neutralité, la moralité et la crédibilité nécessaires au jeu efficace de leur rôle d'enseignant.

¹⁶ Nombreux sont ceux qui nous ont en effet rapporté craindre à différents degrés que les élèves considèrent que s'ils s'appliquent à intervenir de manière trop rigoureuse, ou plus rigoureuse que leurs collègues, c'est qu'ils ont un intérêt personnel à lutter contre l'homophobie et à privilégier la diversité sexuelle.

¹⁷ Les enseignants semblent en effet considérer qu'il existe un double standard dans l'intervention en milieu scolaire, où les incidents dits racistes sont réprimés promptement et sans équivoque, alors que l'homophobie, particulièrement dans ses manifestations plus subtiles, demeurerait à bien des égards encore banalisée.

quelqu'un parce qu'il est gai, c'est comme du racisme), ou situent explicitement leur intervention sur le terrain d'action convenu de l'enseignant, par exemple en corrigeant le langage d'un élève (*Je suis prof de français, alors on va parler de vocabulaire*). Quant aux enseignants qui disent transmettre des informations à leurs élèves sur la diversité sexuelle, leurs efforts de légitimation passent par le rapprochement de ces apprentissages avec la matière enseignée. De ces démarches transparait le besoin qu'ont plusieurs enseignants d'appuyer leurs initiatives liées sur des balises solides et formelles, dans la mesure où ils ne peuvent ni ne veulent assumer seuls la responsabilité de leur mise en place, ainsi que leurs répercussions potentielles.

L'importance de la formation des enseignants sur la diversité sexuelle et l'homophobie nous paraît procéder d'une logique similaire. Nous avons vu que les enseignants qui rapportent s'être prévalus d'une telle formation sont plus susceptibles de rapporter mettre de l'avant des pratiques inclusives de la diversité sexuelle, qu'il s'agisse de référer à l'homosexualité en classe, d'intervenir lors d'épisodes homophobes de manière à déconstruire les préjugés sur la base de l'orientation sexuelle, ou de recevoir les confidences d'élèves LGBTQ. Qui plus est, ils semblent plus volontiers opérer à partir d'une conception plus subtile des mécanismes d'infériorisation de la diversité sexuelle. Or, comment interpréter ce clivage entre les pratiques rapportées par les enseignants formés et non formés ? La formation des enseignants engendre-t-elle des impacts si francs sur les pratiques pédagogiques que ceux qui s'en prévalent ou s'en sont prévalus adoptent, dans les faits, des pratiques systématiquement plus inclusives que ceux qui n'ont pas été formés sur ces questions ? Doit-on plutôt considérer que ces formations leur permettent plutôt de cerner les attentes relatives aux *bonnes pratiques enseignantes* à l'égard de la diversité sexuelle ? Nous émettons plutôt l'hypothèse selon laquelle les enseignants iraient sans nécessairement le savoir chercher dans ces formations une légitimité et un cautionnement de leurs pratiques qui leur permettraient justement de passer à l'action. En continuité avec cette logique, les enseignants formés sont plus susceptibles d'en venir à voir des failles dans les normes scolaires de genre et d'orientation sexuelle, ou de constater à quel point elles laissent en marge plusieurs individus. Ils sont d'autant plus susceptibles de vouloir les contester.

La plupart des enseignants, et particulièrement ceux qui n'ont pas suivi de formation, rapportent estimer que leurs interventions sont légitimes si elles pénalisent des manifestations franches d'homophobie, c'est-à-dire ciblant une personne en raison de son orientation sexuelle, et dans l'intention spécifique de la blesser. Ces épisodes francs d'homophobie constitueraient toutefois,

selon la grande majorité des enseignants, des cas de figure plutôt rares¹⁸. Dans leur pratique, les enseignants sont surtout confrontés à l'usage péjoratif de termes empruntant à la diversité sexuelle (par exemple, « c'est gai »). Il s'agit de commentaires pouvant représenter une zone grise au niveau de l'intervention, dans la mesure où ils ne correspondent pas en tous points à l'idée que les enseignants se font de l'homophobie. Cela soulève pour eux des questions sur la victime de l'homophobie (*Est-ce de l'homophobie si la personne ciblée ne s'identifie pas comme LGB?*), sur l'intention malveillante des agresseurs (*Est-ce de l'homophobie si les agresseurs disent que ce n'en est pas?*) et sur les liens entre l'homophobie et les violences de genre (*Est-ce de l'homophobie si l'insulte ne réfère pas à l'orientation sexuelle, mais à l'expression de genre de l'élève?*).

Dans ce contexte, les différentes démarches évoquées précédemment (évoquer les règlements en place, mobiliser l'analogie homophobie-racisme, intervenir sur le vocabulaire, mentionner la diversité sexuelle comme exemple lors de l'enseignement de « vrais » contenus, se prévaloir d'une formation) ont *a priori* peu à voir les unes avec les autres, mais relèvent toutes d'une sorte d'*outillage à la contestation* dont nous discuterons plus bas. Elles nous informent en fait à deux niveaux : 1) elles laissent entendre que les enseignants qui désirent être inclusifs de la diversité sexuelle doivent s'inscrire minimalement en faux par rapport aux hétéronormes ambiantes; et 2) elles suggèrent qu'ils doivent valider leur dérogation à ces normes par un sceau minimal d'approbation formelle, dans l'optique de minimiser les risques et les répercussions engendrés par cette contestation de la norme. La vivacité des craintes verbalisées par les enseignants LGB à l'idée de divulguer leur orientation sexuelle en classe, ou encore les obstacles dont rendent compte les enseignants, quelle que soit leur orientation sexuelle, à la tenue de discussions sur la diversité sexuelle, ne constituent à notre avis pas uniquement les incarnations de simples gênes ou freins, mais plutôt de véritables craintes à l'idée de questionner le *statu quo* hétéronormatif, voire de le perturber ou le contester, ne serait-ce que minimalement.

¹⁸ Il convient d'insister sur le fait qu'il s'agit des constats des enseignants eux-mêmes. Des enquêtes à grande échelle auprès d'élèves du secondaire rapportent que des incidents homophobes ne sont pas rares en termes absolus, mais qu'ils tendent à s'exercer dans des lieux échappant à la surveillance d'enseignants. Ils peuvent autant cibler les élèves *réellement* LGBQ que des élèves hétérosexuels qui ne se conformeraient pas en tous points aux stéréotypes de genre (Taylor *et al.*, 2010; Chamberland *et al.*, 2010).

8.2.4. Quand les enseignants « résistent » à l'hétéronormativité

Là où il y a du pouvoir, il y a de la résistance, disait Michel Foucault (1976). Jusqu'ici, les actes de résistance face à l'hétéronormativité ambiante, ou encore aux violences genrées, ont été principalement documentés sous l'angle des individus que ces normes laissent en marge, bref, aux personnes de minorités sexuelles elles-mêmes. Le *coming out*, soit la divulgation par une personne de son orientation sexuelle (ou de son identité de genre), a notamment fait l'objet d'une abondante littérature. On y a notamment vu un facteur de résilience, dans la mesure où, effectuée volontairement et dans des circonstances par ailleurs « adéquates », cette divulgation pouvait permettre à des individus autrement victimisés de reprendre un certain pouvoir sur leur situation (Kosciw, Palmer et Kull, 2014).

En milieu scolaire, cette résistance à l'hétéronormativité serait surtout le fait de certains élèves LGBTQ, si l'on s'en fie à l'essentiel de la littérature à ce sujet. Alors qu'ils ont souvent vécu de la discrimination à caractère homophobe ou genrée eux-mêmes, ces élèves LGBTQ décident de se mobiliser, que ce soit en prenant la parole en classe pour divulguer leur orientation sexuelle ou pour démystifier la diversité sexuelle (Petit *et al.*, 2012; Chamberland *et al.*, 2010a), ou encore en répliquant contre l'homophobie vécue ou ambiante¹⁹ (Scourfield, Roen et McDermott, 2008). Cette emphase de la recherche sur la résistance des élèves LGBTQ a quelque peu laissé en plan les enseignants. Cela ne signifie pas que ces derniers acceptent nécessairement telles quelles les normes genrées, mais que leurs initiatives ne sont pas nécessairement problématisées comme relevant d'un effort conscient de contestation ou de résistance.

Or, certains enseignants de notre enquête ont rapporté choisir, en tout ou en partie, de contester ou de réfuter ces normes dominantes. Cela peut par exemple résulter en la divulgation par un enseignant de son orientation sexuelle à ses élèves, ou en une bifurcation volontaire des contenus scolaires prescrits pour leur matière. Illustrons ces énoncés avec des exemples, aux fins de la démonstration. Emy, une enseignante de mathématique lesbienne, nous a rapporté en entrevue qu'elle faisait nécessairement son *coming out* en classe, quitte à passer une période entière de cours à répondre aux questions d'élèves à ce sujet. Elle rapporte qu'en raison de cette divulgation, il lui est arrivé à plusieurs reprises de faire l'objet de ragots de la part d'élèves d'autres classes et de se faire traiter de « c... de lesbienne » dans les couloirs.

¹⁹ La littérature sur les gay-straight alliances (GSA) – des comités d'élèves de toutes orientations sexuelles créés dans l'optique de sensibiliser leurs pairs à l'homophobie – témoigne de ce dernier point. Voir notamment Russell *et al.* (2009) pour plus d'informations à ce sujet.

Une telle contestation des normes n'est pourtant pas l'apanage des enseignants LGB. Sarah, une enseignante de français s'identifiant comme hétérosexuelle, nous a rapporté qu'elle profitait de chaque occasion qui se présentait pour discuter d'orientation sexuelle avec ses élèves. Ayant donné en début de carrière le cours de Formation personnelle et sociale, elle spécifie qu'elle « [se] fait un devoir de l'aborder [même si elle n'est] pas certaine d'être toujours très adroite dans [sa] façon de le faire ». Sarah sait que, pour peu que l'exercice déplaie à certains parents (et cela lui est arrivé par le passé), elle prête le flanc à leurs récriminations, dans la mesure où de tels apprentissages ne font pas partie des apprentissages du cours de français.

Dans les deux cas que nous venons d'évoquer, les démarches de résistance des enseignants équivalent à une prise de risque, parfois même importante, dans la mesure où ils opèrent sur la base de leur unique croyance dans le bien-fondé de leur démarche, sans pouvoir bénéficier de la sécurité et du réconfort qu'offre la norme à ceux qui s'y conforment. Les discours d'Emy et de Sarah, et de plusieurs autres enseignants à leur image, suggèrent également que, dans un contexte où prévaut un certain mutisme relatif à la diversité sexuelle, la moindre initiative visant à rendre le sujet visible peut être perçue comme une véritable résistance, et être conséquemment pénalisée.

8.3. Retour sur les théories

Dans notre démarche de recherche, nous avons emprunté à plusieurs cadres théoriques, ainsi qu'aux traditions de plusieurs champs disciplinaires, pour façonner le regard que nous avons posé sur les pratiques enseignantes concernant le genre et l'orientation sexuelle à l'école. Nous avons rapidement été confrontée aux limites et aux angles morts des épistémologies de ces disciplines. Il nous a notamment fallu éviter les écueils des approches abordant la reproduction scolaire à partir d'un point de vue circonscrit aux rapports de classe, ou de celles circonscrivant l'imposition des normes de genre aux individus qui en sont marginalisés.

8.3.1. Les limites des théories de la reproduction scolaire

Les réflexions émergeant de cette thèse nous ont amenée à questionner les limites respectives des théories de la reproduction scolaire et de l'existence d'une *contrainte à l'hétérosexualité*, évoquée sous différents vocables par plusieurs théoriciennes féministes. D'abord, le paradigme des théories de la reproduction en éducation nous a permis de concevoir l'école comme un lieu global de production et de reproduction d'inégalités sociales. Il suggère que les élèves n'entrent pas nécessairement à l'école sur un même pied d'égalité, pas plus qu'ils y sont nécessairement

traités de manière similaire. Bourdieu et Passeron proposent aussi que, par leurs pratiques, les enseignants peuvent contribuer à établir et à maintenir cette stratification scolaire et sociale en valorisant et en récompensant les élèves qui possèdent un capital culturel élevé, et en exerçant – souvent involontairement – une *violence symbolique* à l'égard d'autres élèves moins pourvus en capital culturel.

Or, si ces théories nous permettent de penser l'école comme lieu de transmission idéologique, elles n'en présentent pas moins deux lacunes importantes, que mettent en lumière nos résultats. D'abord, force est de constater qu'elles permettent difficilement de problématiser la manière dont les pressions idéologiques (dans le cas qui nous intéresse, celles relatives à la mise en genre et en orientation sexuelle) n'épargnent pas les enseignants. En effet, les enseignants paraissent tout autant *mis en normes* socialement, à l'école, que les élèves qu'ils contribuent à former. En tant qu'individus, ils s'inscrivent dans diverses normes sociales ou s'en émancipent, mobilisant ou réfutant à leur tour différentes dimensions du capital social et culturel qui est valorisé par l'école. Au même titre, les élèves ne doivent pas être vus comme les simples objets « socialisés » de l'école, mais bien comme des sujets actifs dans leur propre socialisation – et dans celle des autres, élèves comme enseignants, notamment. Nous croyons donc fermement que les théories de la reproduction gagnent à être doublées d'une perspective foucauldienne du pouvoir scolaire/disciplinaire, où chacun surveille et est surveillé à son tour, et où le pouvoir et la norme s'exercent de façon horizontale plutôt que verticale.

La seconde lacune que présentent ces théories concerne le peu d'attention qu'elles accordent aux théories féministes – et plus spécifiquement, leur difficulté à appréhender les normes de genre. Malgré qu'on reconnaisse que les théories de la reproduction aient initialement pris leurs assises sur l'analyse des mécanismes de reproduction des hiérarchies socioéconomiques²⁰, il nous paraît nécessaire qu'elles sortent explicitement de cette logique prédominante qui tend à faire fi d'autres rapports sociaux structurants, notamment de genre, ou qui ne les considère que pour les subsumer sous les rapports de classe. C'est pourtant cette primauté accordée par les théoriciens marxistes aux facteurs économiques que critiquait Bourdieu mais qu'il a néanmoins contribué à reconduire.

²⁰ C'est notamment dans *Les héritiers : les étudiants et la culture* (1964) que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron suggèrent que les étudiants « héritent » du statut social de leurs parents, qui peut les favoriser ou les défavoriser lors de leur entrée à l'école.

La difficulté qu'ont les théories de la reproduction à appréhender d'autres rapports sociaux que ceux d'ordre socioculturel ou socioéconomique est peut-être tout spécifiquement flagrante pour les questions d'hétéronormativité, dans la mesure où le concept nous paraît particulièrement porteur à la lumière de ces théories. En effet, au même titre que le capital culturel entendu au sens traditionnel, les normes d'orientation sexuelle et de genre doivent être considérées comme des barèmes, certes socialement produits et reproduits par l'école, mais également cautionnés par certaines des pratiques implicites ou explicites des enseignants. Les enseignants oscillent ainsi entre, d'un côté, la dépendance à ces rapports de force (ainsi que leur reconduction), et de l'autre, l'autonomie (ou la résistance) par rapport à des normes de genre et d'hétérosexualité qu'ils peuvent considérer comme relevant d'arbitraires culturels.

8.3.2. Les limites des études de genre dans la problématisation de la mise en genre et de la mise en orientation sexuelle en milieu scolaire

Les études féministes, gaies et lesbiennes, et de genre, nous ont permis de nommer et de problématiser l'hétérosexualité en tant qu' « institution ». Que ce soit en évoquant la *contrainte à l'hétérosexualité* (Rich), le *système sexe/genre* (Rubin), la *pensée straight* ou le *contrat social hétérosexuel* (Wittig), ces disciplines nous ont fourni les outils théoriques pour penser ensemble les mécanismes de la domination masculine par le biais desquels sont discriminées et opprimées les femmes et les personnes des minorités sexuelles, notamment. Ces théories nous ont ainsi fourni les conceptualisations nécessaires pour mettre à jour les normes sociales d'hétérosexualité et de complémentarité des sexes en vigueur dans nos sociétés, et auxquelles n'échappe pas le milieu scolaire. Ceci dit, ces réflexions nous ont laissé en appétit concernant deux types de questionnements. Les enseignants sont-ils à toutes fins utiles exempts de ces pressions normatives? Ces pressions s'exercent-elles uniquement sur les enseignants qui s'identifient comme LGB?

La conception des rapports de domination entre les sexes suggérée par les écrits consultés implique une certaine verticalité des rapports de pouvoir qui n'est pas entièrement cohérente avec notre conception du pouvoir normatif à l'école. Tout comme leurs élèves, les enseignants sont autant les victimes que les courroies de transmission de ces normes relatives à l'orientation sexuelle et à l'expression du genre qui imprègnent le quotidien à l'école. Le constat mérite d'être souligné, dans la mesure où la sujétion aux normes est étroitement associée à la construction identitaire, donc presque par définition, accolée aux adolescents. Or, nos résultats ont démontré

que les enseignants étaient fortement influencés par les attentes genrées dont ils font l'objet, ou dont ils pensent faire l'objet.

Deuxièmement, peut-on dire que les enseignants qui s'identifient comme LGB sont les seuls à subir les effets de la mise en genre et de la mise en orientation sexuelle perpétrée à l'école? S'il ne fait aucun doute à l'effet que les enseignants LGB soient tout spécialement interpellés par ces enjeux (gestion de la vie privée, *coming out*, discriminations vécues/anticipées, etc.) en raison de leur propre orientation sexuelle, nous ne pouvons affirmer que les enseignants hétérosexuels sont entièrement épargnés par ces normes. Les discours de ces derniers ont en effet suggéré qu'ils puissent être mobilisés de façon singulière par ces injonctions normatives, lesquelles tantôt freineraient leur adoption de pratiques inclusives, tantôt limiteraient la portée de leurs impacts, et tantôt encore influenceraient la manière dont ils se présentent à leurs élèves.

Au-delà d'une *simple* contrainte à l'hétérosexualité, qui suggère que les pressions normatives concernent principalement l'orientation sexuelle et préoccupent principalement les femmes et les personnes LGB, c'est l'existence d'une entière *contrainte à l'hétéronormativité* à l'école qui se dégage des pratiques enseignantes documentées dans notre thèse. Cette contrainte s'incarne en diverses prescriptions normatives prenant pour objets l'expression de genre (la préservation des normes traditionnelles de genre) et l'orientation sexuelle (la valorisation de l'hétérosexualité), et touche autant les enseignants que les élèves, autant les hommes que les femmes, autant les personnes s'identifiant comme hétérosexuelles que comme LGB. Si cette contrainte s'immisce dans différentes facettes de l'expérience scolaire, c'est dans les pratiques d'intervention et d'enseignement que se permettent et que refusent d'adopter les enseignants à l'égard de la diversité sexuelle que nous avons documenté son omniprésence. Ignorer l'existence de cette contrainte scolaire à l'hétéronormativité, c'est refuser d'admettre les conditions macrosociologiques rendant non seulement possibles, mais à bien des égards inévitables, certains types de pratiques au détriment d'autres.

8.4. Comparaisons avec des recherches antérieures

Cette thèse de doctorat s'inscrit en ligne directe avec les préoccupations qui ont émergé au cours de nos propres recherches de maîtrise (Richard, 2010), ainsi que de recherches à grande échelle auxquelles nous avons collaboré (Chamberland *et al.*, 2010a). Alors que nous discutons nos résultats, il nous paraît pertinent de déroger quelque peu à l'exercice coutumier pour aller emprunter et référer à ces recherches antérieures menées auprès d'adolescents s'identifiant

comme LGBTQ. À l'occasion de ces enquêtes, des adolescents LGBTQ ont été interrogés quant à leurs expériences scolaires en lien avec la diversité sexuelle, notamment en ce qui concerne les pratiques de leurs enseignants. Des enseignants avaient-ils parlé d'homosexualité ou de bisexualité à un moment quelconque de leur cheminement? Si oui, en quels termes, et avec quels impacts? Comment leurs enseignants avaient-ils pris ou pas explicitement position, ou action, contre l'homophobie? Quel regard posaient-ils sur les actions et les inactions de ces derniers?

Bien entendu, il importe de spécifier que nous ne référons pas aux discours des jeunes LGBTQ parce que nous estimons qu'ils constituent le narratif exact des pratiques réellement mises en place par les enseignants, mais bien parce qu'ils en incarnent un autre écho, à certains égards différemment biaisé. L'objectif de cette démarche est de mettre en dialogue les discours des enseignants québécois sur leurs pratiques liées à la diversité sexuelle avec les observations des élèves qui ont été scolarisés durant les mêmes années, afin d'être mieux en mesure d'évaluer leurs aspects concordants et discordants.

Certaines des observations des jeunes LGBTQ confortent les discours des enseignants établis dans le cadre de cette thèse, alors que d'autres dressent un tout autre portrait de la situation²¹. Tout d'abord, ils ont rapporté que leurs enseignants tendaient à être passifs face à la diversité sexuelle, et qu'ils attendaient d'être confrontés par les questions d'élèves ou devancés par des sujets d'actualité ou des incidents homophobes à l'école pour agir. Bien que cela ait été évoqué dans notre enquête, il ne s'agit pas du scénario le plus fréquemment rapporté par les enseignants. Notre recherche a en effet démontré que les enseignants tendaient à se présenter comme au fait des attentes véhiculées à leur égard, ainsi qu'à l'avant-plan des initiatives de lutte contre l'homophobie.

Ce clivage en soi ne nous apparaît pas problématique, dans la mesure où il peut s'expliquer de plusieurs façons. D'abord, on sait que les participants à des enquêtes de sciences sociales sont prompts à se présenter sous leur jour le plus favorable (biais de désirabilité sociale), ou à s'efforcer de correspondre aux attentes qu'ils estiment être celles du chercheur (ou de la société) à leur égard. Bien entendu, ce biais ne se circonscrit pas aux études sur les pratiques professionnelles, mais sa prégnance dans les pratiques rapportées par les enseignants a été spécifiquement documentée (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). C'est

²¹ Un résumé de ces recherches est disponible en état des connaissances.

probablement tout aussi vrai pour les élèves LGBTQ, qui sont susceptibles d'avoir façonné des éléments de leur discours pour conforter une certaine image qu'ils estiment attendue d'eux (discours de victimisation) ou devoir mettre de l'avant. Là où les enseignants ont tout intérêt à rapporter faire preuve d'une grande vigilance contre l'homophobie – dans la mesure où leurs actions et leurs inactions sont scrutées à cet effet –, les élèves LGBTQ ont davantage à gagner à témoigner des difficultés d'évoluer dans un milieu scolaire fermé et intolérant à la diversité sexuelle. Cela ne signifie pas que les témoignages des enseignants ou des élèves LGBTQ sont erronés, mais bien qu'ils s'inscrivent dans un processus de construction et de présentation de la réalité qu'il importe de considérer.

Les méthodes de recrutement des participants sont un autre aspect à considérer dans la triangulation des résultats des recherches sur les pratiques enseignantes, menées auprès d'enseignants et d'élèves LGBTQ. Même si nous avons entrepris des efforts délibérés afin de rejoindre une diversité d'enseignants, nous devons reconnaître qu'il demeure probable que les répondants que nous avons rejoints soient parmi les plus ouverts aux réalités de la diversité sexuelle – ne serait-ce que parce qu'ils ont pris un moment de leur temps libre pour participer à notre enquête. Ils sont donc, par définition, plus susceptibles de rapporter avoir des pratiques inclusives de la diversité sexuelle.

Il vaut la peine de mentionner que les élèves ayant pris part à l'enquête de Chamberland ont été sélectionnés par leur adhésion à deux critères : s'identifier comme LGBTQ et avoir vécu des difficultés à l'école en lien avec leur orientation sexuelle (Chamberland *et al.*, 2010a). Ainsi, ces élèves ont par définition fréquenté des milieux scolaires diversifiés, et leurs témoignages sont conséquemment potentiellement susceptibles d'avoir porté sur les pratiques d'enseignants dits *moyens*, peut-être moins formés que ceux qu'on aurait pu rejoindre dans cette thèse. Ceci dit, l'enquête cherchait spécifiquement à rejoindre des jeunes ayant vécu divers types d'expériences négatives à l'école en raison de leur orientation sexuelle, et a par conséquent fait fi de ceux qui auraient eu des expériences positives à partager. Il est donc cohérent que ces élèves rapportent que leurs enseignants aient eu des pratiques incomplètes, insatisfaisantes ou inadéquates à leur égard.

Les mécanismes d'auto-sélection des répondants des deux enquêtes jouent donc en faveur de la surreprésentation des pratiques inclusives chez les participants qui enseignent, et de la sous-représentation des pratiques enseignantes inclusives dans le discours des élèves LGBTQ eux-

mêmes. Dans ce contexte, il n'est pas aisé de départir ce qui relève des pratiques enseignantes véritables de ce qui est imputable à ces mécanismes de sur-évaluation ou de sous-évaluation. Sur ce premier constat évoquant la relative passivité des enseignants face aux questions de la diversité sexuelle, donc, nous ne pouvons que suggérer que les pratiques *réelles* se situent quelque part entre le portrait plutôt favorable dressé par notre enquête et celui, plus inquiétant, évoqué par les élèves LGBTQ.

Un second constat émis par les élèves LGBTQ au sujet de leurs enseignants, et qui corrobore cette fois les résultats de notre enquête, concerne le manque de formation et d'habiletés de ces derniers à aborder en classe les questions relevant de la diversité sexuelle. En effet, les élèves rencontrés par l'équipe de Chamberland ont rapporté qu'ils étaient généralement insatisfaits de leurs enseignants, leur reprochant de transmettre des informations incomplètes ou erronées sur la diversité sexuelle, de reproduire certains comportements hétérosexistes, ou de faire preuve d'une gestion de classe inadéquate lors de telles discussions. Il s'agit bien entendu de constats non nuancés, et il importe en effet de mentionner que la majorité des élèves ont également souligné que certaines des interventions de leurs enseignants avaient eu des répercussions particulièrement positives sur leur cheminement scolaire, voire leur acceptation de soi.

En effet, les témoignages des jeunes LGBTQ ont suggéré que ces derniers étaient susceptibles d'accorder une grande importance au moindre signe émis par leurs enseignants à propos de la diversité sexuelle, qu'il s'agisse d'un signe positif (utilisation d'un langage inclusif, affichage de symboles ou d'affiches arc-en-ciel, inclusion de références au sujet dans les enseignements²², application d'une politique de tolérance zéro contre l'homophobie, etc.) ou négatif (présomption de l'hétérosexualité des interlocuteurs, absence d'interventions ou interventions inadéquates contre l'homophobie, participation à des blagues ou taquineries sur la diversité sexuelle, etc.). Bien que ces initiatives puissent théoriquement être mises en place par tout enseignant, il est plus probable qu'elles soient implantées par ceux qui possèdent une familiarisation minimale avec les mécanismes par lesquels l'homosexualité peut être marginalisée et infériorisée. Cette familiarisation, il en a été amplement question dans l'article 3, est susceptible d'être acquise ou affinée par une formation à la diversité sexuelle et à l'homophobie.

²² Des élèves LGBTQ ont rapporté qu'ils se souvenaient des termes exacts utilisés par leur enseignant pour évoquer la diversité sexuelle, même des années après les faits.

Les observations d'élèves quant aux lacunes dans la formation de leurs enseignants viennent conforter un constat dont nous avons fait amplement mention dans cette thèse. Les constats relatifs aux lacunes de la formation des maîtres se laissent appréhender tantôt dans les besoins exprimés directement par les enseignants eux-mêmes, tantôt dans les appréhensions qu'ils rapportent avoir à l'idée d'implanter une quelconque pratique inclusive, tantôt encore dans la méconnaissance dont témoignent certaines de leurs pratiques à l'égard de comportements dommageables que ne permettrait pas d'appréhender le simple concept d'homophobie. En soi, cela corrobore la relative inaptitude de la formation des maîtres à les préparer à faire face aux enjeux de la diversité sexuelle dans l'exercice de leur pratique, laquelle a été relevée à plusieurs reprises dans la littérature scientifique (Bernier, 2011; Flores, 2009; Sherwin et Jennings 2006; Ellis et High, 2003; Martin et Beaulieu, 2002).

Il est périlleux de s'aventurer plus avant dans la comparaison des constats relevés auprès d'enseignants dans cette thèse et ceux établis par des recherches antérieures menées auprès d'élèves LGBTQ appelés à se prononcer sur les pratiques de leurs enseignants. Plusieurs des constats issus de notre thèse (relatifs, par exemple, à la quête de légitimation des pratiques enseignantes) sont effectivement issus d'un certain exercice d'introspection des enseignants, et n'auraient conséquemment pas pu être identifiés par les élèves eux-mêmes, eurent-ils été sondés directement sur les pratiques de leurs enseignants. Ceci dit, bien que succincts, les parallèles entre les constats émis par les élèves et par les enseignants n'en sont pas moins informateurs. En quoi nous informent-ils quant à la proximité des pratiques *rapportées* par les enseignants avec les pratiques *réellement* mises en place en classe ?

Élèves LGBTQ comme enseignants identifient des problématiques similaires dans l'adoption par les enseignants de pratiques dites inclusives de la diversité sexuelle : le manque de formation, mais également les appréhensions qu'auraient les enseignants à l'idée de confronter un certain *statu quo* hétérosexiste, qui perdure à l'école secondaire. Si l'accord quant à l'obstacle majeur que constitue le manque de formation se donne à voir relativement clairement, il n'en va pas nécessairement de soi quant aux freins qu'incarnent les craintes de transgressions normatives dans l'adoption de pratiques enseignantes inclusives. Chez les enseignants, le sujet de la diversité sexuelle s'inscrit potentiellement, ne serait-ce que théoriquement, en conflit direct avec une conception du rôle de l'enseignant (neutre sur le plan des valeurs, et ne dérogeant que rarement au contenu du curriculum, notamment), mais également avec ses valeurs, ses croyances et ses identités personnelles. Les élèves LGBTQ, quant à eux, s'inscrivent par défaut,

du fait de leur orientation sexuelle, dans un espace de marginalité scolaire. Ils bouleversent, à différents degrés selon leur visibilité, le *statu quo* mentionné plus haut, et s'en retrouvent d'autant vulnérables. Il est conséquemment probable que leur regard sur les pratiques de leurs enseignants soit teinté par cette posture de vulnérabilité, c'est-à-dire qu'ils reprochent à leurs enseignants de ne pas aller de l'avant dans l'exposition des normes sociales relatives au genre et à l'orientation sexuelle.

Les véritables pratiques enseignantes liées à la diversité sexuelle se situeraient donc quelque part entre celles déclarées par les enseignants et celles relevées par les élèves LGBTQ. Il s'agit de pratiques façonnées par les attentes sociales à l'égard du rôle de l'enseignant, sur lequel vient à reposer l'équilibre d'un *statu quo* normatif, dont la préservation est problématique pour les personnes qu'il pénalise directement²³, mais dont le maintien constitue pour certains enseignants l'unique avenue possible de *survie* professionnelle ou personnelle. Nous avons vu qu'ils négocient leurs pratiques en fonction des appuis dont ils bénéficient, des pratiques qu'ils peuvent se permettre d'adopter, et de leur compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la mise en genre et la mise en orientation sexuelle.

8.5. Application des connaissances et transformation des pratiques enseignantes

Le programme doctoral en sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal favorise l'interdisciplinarité et l'application des connaissances. Il nous paraît par conséquent cohérent de ne pas nous limiter à l'exposition d'une problématique et à l'analyse d'un sujet, mais bien de nous avancer concrètement dans la suggestion de pistes de solution. Jusqu'à quel point nos résultats peuvent-ils informer une transformation des pratiques enseignantes?

Nous avons établi plus haut que la transformation des pratiques enseignantes nécessiterait que ces derniers se familiarisent avec les concepts d'hétérosexisme et d'hétéronormativité, ainsi qu'avec les spécificités propres aux réalités des personnes issues des minorités sexuelles. Cela passerait inéluctablement par une formation, qu'elle soit professionnelle, expérientielle, ou de contact. Or, il va de soi qu'il est impossible d'agir sur l'orientation sexuelle des enseignants, et difficile de mobiliser la *formation de contact*²⁴. Par conséquent, la porte d'accès aux pratiques

²³ On pense spontanément aux personnes s'identifiant elles-mêmes comme LGBTQ, mais également à celles qui dérogent d'une manière ou d'une autre à l'une des nombreuses conventions liées au genre, à l'expression de genre, à l'orientation sexuelle, voire aux injonctions relatives à la conjugalité et à la parentalité. Nous référons le lecteur aux cadres conceptuel et théorique pour une discussion plus approfondie de l'ordre social hétéronormatif.

²⁴ Difficile, mais pas impossible. À titre d'exemple, le GRIS-Montréal offre sur demande des ateliers de démythification de l'homosexualité et de la bisexualité basés sur les témoignages d'un homme gai (ou bisexuel) et d'une femme

enseignantes inclusives de la diversité sexuelle qui est la plus accessible semble logiquement être celle de la formation professionnelle des enseignants.

8.5.1. Réflexions sur la contrainte à la formation des enseignants

Au Québec, et au Canada dans une large mesure, les étudiants en enseignement ne sont pas systématiquement formés aux enjeux relatifs à l'homophobie et à la diversité sexuelle dans le cadre de leur formation universitaire initiale. En vue de pallier ce qu'ils conçoivent comme une lacune de la formation initiale des maîtres, des regroupements professionnels et syndicaux, des organismes communautaires, de même que des organisations gouvernementales ont développé une panoplie de formations, de guides d'intervention et d'outils pour appuyer les enseignants qui désirent en savoir davantage sur la diversité sexuelle. Ils rendent ces ressources disponibles en ligne, ou offrent des formations sur demande, en s'insérant dans des événements organisés par des acteurs du milieu de l'éducation.

Ces formations ponctuelles présentent une certaine incapacité à rejoindre des enseignants (ou des milieux) d'emblée non mobilisés par la diversité sexuelle, qui constitueraient pourtant des cibles auprès desquelles elles pourraient enregistrer un maximum d'impacts. En effet, sauf exception, les enseignants en formation ne peuvent y accéder que si leurs professeurs ou responsables de programmes connaissent eux-mêmes ces ressources et estiment qu'elles sont assez pertinentes pour y réserver au moins une séance de cours. Quant aux enseignants en exercice, ceux qui décident de se prévaloir de ces formations le font généralement sur une base volontaire²⁵. Il s'agit d'enseignants qui sont d'emblée plus susceptibles d'entretenir certaines affinités ou d'être particulièrement interpellés par les enjeux de diversité humaine (Mildred et Zuniga, 2004), et il est à présumer que le sujet de la diversité sexuelle n'y fait pas exception.

Si l'on résume, la formation des enseignants à l'homophobie et à la diversité sexuelle répondrait à l'imposant besoin de formation exprimé par les enseignants de notre enquête, contribuerait à minimiser certaines appréhensions verbalisées par ces derniers et accolerait une certaine légitimité aux démarches d'inclusion de la diversité sexuelle en enseignement. De même, la rendre obligatoire présenterait l'avantage de rejoindre des enseignants d'emblée réfractaires au sujet et peu susceptibles de se prévaloir d'une formation non obligatoire.

lesbienne (ou bisexuelle). Les enseignants constituent toutefois une clientèle marginale dans leurs activités, selon nos communications personnelles avec la directrice de l'organisme.

²⁵ Dans de rares cas toutefois, lorsque la mise sur pied de ces formations résulte de l'initiative d'administrateurs scolaires, ils peuvent être contraints d'y participer.

Les contextes institutionnels dans lesquels évoluent les enseignants diffèrent grandement de ceux des enseignants qui sont déjà en exercice, si bien que les approches à la formation ciblant ces deux clientèles devraient être distinctes. Nous considérons que les formations ciblant les enseignants *en exercice* devraient maintenir une approche volontariste. Plusieurs raisons motivent cette suggestion. D'abord, il n'est pas du ressort du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'imposer des formations ou des activités de perfectionnement aux enseignants en exercice, exception faite des réformes scolaires modifiant le contenu des programmes d'études ont nécessité par le passé la mise à jour de ces derniers. Ensuite, si les enseignants sont tenus « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Loi sur l'instruction publique, II-22-6), les moyens concrets pour ce faire ne font jamais l'objet de quelque prescription que ce soit. Finalement, beaucoup d'écrits suggèrent que la motivation à suivre une formation (ou l'*engagement dans la formation*) est une condition nécessaire à la réussite et à l'efficacité de ladite formation, souvent évaluée en termes de transmission et d'application des connaissances et des habiletés acquises (Audet 2007 ; Colquitt, LePine et Noe, 2000). Selon les tenants de la libre adhésion, l'imposition unilatérale d'une formation pourrait entraîner chez certains participants une résistance à l'acquisition des compétences et des capacités que visent justement à renforcer ladite formation, résistance se manifestant par le désengagement, voire par l'hostilité ouverte.

En parallèle à ces démarches, nous estimons que la formation *initiale* des maîtres devrait inclure des séances portant explicitement sur l'homophobie et sur la diversité sexuelle et de genre. Ces séances devraient s'inscrire dans le tronc commun de formation des enseignants, c'est-à-dire être obligatoires, systématiques, formalisées et ancrées sur la pratique terrain de ces derniers. Les impacts potentiellement négatifs de la contrainte à la participation des enseignants à ces formations seraient amoindris par le sceau d'approbation institutionnelle dont bénéficieraient ces formations. En effet, l'imposition d'une formation thématique témoigne de l'importance que les autorités accordent au sujet de la formation en question, ce qui contribuerait à mobiliser la motivation des participants (Tsai et Tai, 2003 ; Mathieu et Martineau, 1997). De plus, l'inclusion du sujet dans le tronc commun du programme des futurs maîtres contribuerait, à moyen terme, à conférer de la légitimité au sujet.

Finalement, les formations sur la diversité sexuelle et l'homophobie qui sont offertes par des organismes communautaires ou publics²⁶ gagneraient à être davantage accessibles à tous les enseignants et futurs enseignants. Cette amélioration de l'accessibilité passerait selon nous par une meilleure publicisation de ces offres de formation (par le biais des commissions scolaires, des directions d'établissement, de même que des syndicats et des associations professionnelles d'enseignants), mais également par le remboursement des frais encourus par les participants qui s'y inscrivent²⁷.

Qu'elles s'intègrent dans le cursus des futurs maîtres ou qu'elles soient offertes ponctuellement par des organismes, ces formations devraient intégrer de manière systématique et explicite des informations sur la diversité sexuelle et de genre, mais également des réflexions sur les normes et les stéréotypes de genre à l'école afin d'outiller les enseignants et les futurs enseignants à la mise en place de pratiques inclusives, réflexives et critiques. Elles illustreraient par des exemples clairs les *jeux* des normes de genre à l'école, notamment en abordant de manière explicite et exhaustive les concepts d'hétérosexisme et d'hétéronormativité (tant en théorie que dans leurs manifestations quotidiennes en milieu scolaire), ainsi qu'en discutant des rapports de pouvoir et de domination, de même que des normes, des privilèges et des sanctions qu'ils supposent. Les enseignants devraient pouvoir s'y engager dans un processus de remise en question de leurs propres préconceptions à l'égard de la diversité sexuelle, mais également poser un regard critique sur leurs interventions et sur celles de leurs collègues. Cela nécessite de prendre un difficile pas de recul face aux manières dont la plupart agissent jusqu'ici, en appliquant pour l'homophobie la « marche à suivre » dictée par la lutte contre le racisme – et qui consiste principalement à pénaliser les propos et/ou les actions vues comme discriminatoires et d'expliquer pour qui et en quoi ils peuvent s'avérer blessantes pour certains élèves. En effet, il ne s'agit pas de dicter aux enseignants une ligne de conduite à adopter, mais de reconnaître leur agentivité et leur autonomie de professionnels, tout en leur offrant les connaissances qu'ils ne possèdent peut-être pas, et l'occasion de faire preuve de réflexivité sur leurs pratiques. Les participants à ces formations devraient en venir à générer leur propre éthique, à s'imposer une

²⁶ C'est le cas notamment de la Coalition des familles homoparentales, qui offre depuis 2011 la formation *De la diversité familiale aux stratégies pour en finir avec l'homophobie* aux enseignants et membres du personnel des écoles québécoises. L'Institut national de santé publique du Québec offre les formations *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité : intervenir dans le respect des orientations sexuelles* et *Adapter nos interventions aux réalités homosexuelles et bisexuelles* respectivement depuis 1993 et 2000.

²⁷ Les formations de l'Institut national de santé publique du Québec, sous l'égide du ministère de la Santé et des Services sociaux, a décidé en 2010 de cesser de financer l'inscription d'enseignants à leurs formations sur la diversité sexuelle, suggérant qu'il incombait au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'assumer ces frais. Ces informations sont tirées de nos communications personnelles avec l'un des co-créateurs de ces formations.

obligation morale, un devoir au sens kantien. Seul cet engagement personnel dans la formation serait ultimement garant d'une véritable transformation des savoirs ou d'une adaptation des pratiques.

8.5.2. Le modèle de l'éducation anti-oppressive

Les tenants des luttes pour l'inclusion scolaire ont une propension à investir la formation des maîtres de leurs recommandations spécifiques. On suggère notamment que les enseignants et les futurs enseignants soient formés au sujet des stéréotypes de genre (Tatar et Emmanuel, 2001), des différents rythmes d'apprentissage (Rosenfeld et Rosenfeld, 2007), des disparités raciales (Aveling, 2006; Skiba *et al.*, 2002) et des réalités propres aux élèves scolarisés dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle (Reeves, 2006), pour ne nommer que quelques-unes de ces préoccupations. En conformité avec les prémisses de l'éducation inclusive²⁸, il est suggéré aux enseignants d'adopter des pratiques « culturellement sensibles » et d'arrimer leurs efforts d'inclusion à la composition de leur classe (UNESCO, 2004).

Nous avons suggéré dans la section précédente qu'il était impératif que les enseignants soient formés spécifiquement sur les enjeux liés à l'homophobie ainsi qu'à la diversité sexuelle et de genre. Il ne peut toutefois s'agir que d'une recommandation temporaire (*band-aid*), visant à adresser et à trouver solution immédiate aux nombreux enjeux soulevés par la diversité sexuelle dans l'espace scolaire (parmi lesquels l'intimidation et la discrimination homophobe, mais aussi les *coming out* précoces d'élèves, la visibilité accrue des familles homoparentales, les suicides médiatisés de jeunes LGB ou présumés LGB, les revendications pour l'inclusion des minorités sexuelles dans le curriculum, la création de comité d'élèves LGB ou de *gay-straight alliances*, les demandes pour aller au bal de finissants avec un partenaire de même sexe, etc.) et qui ont été apportés à notre attention par nos répondants.

Une question qui nous interpelle relativement à l'application des connaissances concerne la pertinence, la faisabilité et la viabilité à long terme d'un modèle d'inclusion scolaire reposant presque exclusivement sur les épaules des enseignants, et mobilisant nécessairement leur formation initiale. En d'autres termes, si l'on suggère de former les enseignants spécifiquement sur la diversité sexuelle, est-ce à dire qu'il faille faire de même pour le racisme ? Qu'en est-il du

²⁸ Le paradigme de l'éducation inclusive fait l'objet d'efforts concertés de la part d'organisations internationales, comme l'UNESCO ou l'Union européenne. Il s'agit de privilégier l'hétérogénéité dans la salle de classe, afin d'assurer une éducation de qualité aux élèves issus de groupes minoritaires et de former des citoyens outillés à s'engager dans une société démocratique et multiculturelle. Voir Richard, Chamberland et Petit (2012) pour une discussion à ce sujet.

sexisme, ou d'autres types d'oppressions ? Doivent-elles également faire l'objet de formations spécifiques visant à familiariser les enseignants avec les spécificités de leurs manifestations ?

Il nous paraît évident qu'une approche visant à cumuler les formations spécifiques offertes aux enseignants ne peut pas tenir la route à plus long terme. Nous croyons que les stratégies de formation des enseignants gagneraient à emprunter aux approches intersectionnelles, qui considèrent les effets conjugués de plusieurs types d'oppression, tels que l'homophobie, le sexisme, le racisme et le *classisme*. En effet, les théories de l'intersectionnalité des rapports sociaux suggèrent que les *jeux de domination* ne sont pas tant cumulatifs (être femme + être lesbienne + être noire \neq être une femme lesbienne noire²⁹) que simultanés et enchevêtrés dans leurs impacts. Elles proposent de mettre en évidence les mécanismes d'opération qui sont, tantôt similaires, tantôt distincts, de ces différents types de rapports de pouvoir. Elles permettent d'explorer comment un individu peut occuper simultanément différents positionnements majoritaires et minoritaires sur certains axes de structuration sociale (Bilge et Denis, 2010). Par exemple, un homme gai peut à la fois bénéficier d'une position de privilège de par son positionnement dans les rapports sociaux de genre, et de subordination en fonction de son statut minoritaire sur la base de son orientation sexuelle.

La recherche et la théorie des approches intersectionnelles sont toutefois difficiles à traduire en pratiques concrètes, et celles du milieu de l'éducation n'y font pas exception. L'éducation anti-oppressive, établie depuis des prémisses similaires à celles de l'intersectionnalité, présente néanmoins des pistes de réflexion qui apparaissent porteuses pour la formation enseignante. Elle suggère notamment que l'évocation de *l'inclusion scolaire* de différents groupes minorités, discriminés ou opprimés dans l'école est trompeuse. Cette terminologie laisse en effet entendre que les enseignants pourraient s'acquitter de leur *devoir d'inclusion* en ajoutant simplement des

²⁹ Les approches intersectionnelles sont souvent expliquées par ce type d'équation impossible à mener à terme. Cela suggère qu'un regard intersectionnel se veut davantage qu'une simple prise en considération des différentes identités d'une personne. Dans l'exemple évoqué plus haut, tiré de Bowleg (2008), il ne suffit pas d'additionner les expériences de femmes, de lesbiennes et de personnes noires pour comprendre les expériences des femmes lesbiennes noires. Les axes de ces différents facteurs doivent plutôt être compris comme s'entrecroisant pour façonner des subjectivités uniques. Selon Bilge (2010), l'intersectionnalité permet de contourner certaines des difficultés liées aux approches moniste et pluraliste des identités. L'approche moniste considère qu'il est possible d'identifier une identité (donc, un rapport de pouvoir) majeur, et de laquelle découleraient d'éventuelles oppressions subséquentes. L'approche pluraliste s'inscrit soit dans une perspective additive (où les oppressions relevant de chaque identité peuvent être cumulées jusqu'à évoquer l'existence de doubles ou de triples oppressions), soit dans une perspective multiplicative (où les oppressions se cumulent de façon exponentielle, jusqu'à en devenir plus importantes que la somme des oppressions distinctes). L'intersectionnalité serait à comprendre dans une approche holiste, suggérant que les identités n'existent pas dans leur essence, au-delà de leur co-construction au sein même des différents systèmes d'oppression (Baril, 2013).

références aux expériences de différents groupes minoritaires aux contenus réguliers des apprentissages. Or, il nous semble que cette pratique d'inclure des références croissantes aux diversités humaines – si bien intentionnée soit-elle – contribue paradoxalement à masquer la véritable nature du problème, qui n'en est pas un de « carence de diversité » mais plutôt de « résistance à la diversité » (Kumashiro, 2001). En effet, au lieu de se demander quels groupes n'ont pas encore été inclus (qui, dans le curriculum scolaire, qui, dans la formation enseignante), pourquoi ne pas nous demander pourquoi certains de ces groupes en sont exclus d'emblée?

L'approche d'éducation inclusive selon laquelle les réflexions sur les divers groupes minoritaires peuvent être cumulées laisse entendre, à notre avis erronément, qu'il est légitime de se limiter à observer la façon dont l'Autre est traité ou est marginalisé à l'école (par exemple, s'il est victime de violences, si sa réalité est exclue du curriculum, etc.), plutôt que de s'attarder aux multiples autres manières dont l'oppression s'y joue. Dans le cas qui nous occupe, si l'on demande aux enseignants de *lutter* contre les violences homophobes, on les restreint par défaut à axer leur intervention sur l'éradication des signes patents d'homophobie, plutôt qu'à s'attarder à ce que ces signes signifient. En d'autres termes, puisqu'on circonscrit l'intervention à la pointe visible de l'iceberg, sans considérer le système qui lui a donné naissance, l'intervention est nécessairement, et de façon prévisible, vouée à un éternel recommencement. Dans ce contexte, si certaines initiatives mises en place de façon *ad hoc* afin de réduire l'homophobie sont implantées avec une quelconque efficacité, c'est peut-être dans la mesure où elles touchent aux prémisses du système hétéronormatif qui l'engendre.

Que pouvons-nous retenir de ces réflexions en ce qui concerne la formation des enseignants? D'une part, cumuler les formations spécifiques visant les enseignants (sur l'éducation en milieu multiculturel, sur l'homophobie, sur la prévention de la violence et de l'intimidation, etc.) répond selon nous à la même logique fallacieuse que celle que nous avons exposée précédemment au sujet du curriculum. Au même titre, les enseignants ne manquent pas tant de connaissances sur les réalités minoritaires, mais paraissent globalement mal outillés à percevoir (et à enseigner à leur tour) la manière dont la société vient à privilégier certains groupes ou certaines identités au détriment d'autres, tout en faisant passer cet arbitraire comme un sens commun. Cela explique en partie la difficulté qu'ont bien des enseignants à identifier les manifestations d'hétérosexisme, dans la mesure où le concept mobilise simultanément, mais de manière distincte, les rapports sociaux de sexe et d'orientation sexuelle. De même, la rapidité avec laquelle les enseignants de notre enquête ont rapporté appuyer leurs interventions contre l'homophobie sur l'exemple du

racisme paraît indicatrice d'une certaine incapacité de « penser » simultanément plusieurs types d'oppression – incapacité qui n'est par ailleurs pas le propre de seuls enseignants.

Dans *Notes pour une politique de la situation*, Adrienne Rich suggère qu'il est vain de chercher à élaborer une compréhension cloisonnée des oppressions, dans la mesure où : « il est souvent difficile de séparer l'oppression de race de l'oppression de classe, de l'oppression de sexe, car dans notre vie c'est simultanément que nous en faisons l'expérience³⁰ ». Dans la même lignée, nous estimons qu'une approche pédagogique empiriquement fondée et efficace à long terme nécessiterait d'emprunter à l'éducation anti-oppressive, afin de considérer la multiplicité et le caractère situé des oppressions, et de les aborder à la fois sur les modes privilège/normalité et marginalisation, et de développer chez les élèves une pensée critique face aux savoirs qui sont présentés comme étant normatifs (Kumashiro, 2000).

En appliquant les préceptes d'une pédagogie anti-oppressive, l'enseignant serait appelé à modifier les significations que ses élèves accordent à certains mots plutôt qu'à en interdire simplement l'usage. Au lieu de chercher à inclure des références à divers groupes minoritaires dans les contenus scolaires, il inviterait ses élèves à voir ces contenus comme étant issus de points de vue spécifiques plutôt que comme représentant la nécessaire et complète histoire. Bref, il enseignerait à ses élèves à se poser constamment les questions *Qu'est-ce qui n'est pas dit?* et *Pourquoi cela n'est-il pas dit?*

Kumashiro illustre les différences entre les approches d'inclusion scolaire et d'éducation anti-oppressive avec un exemple qui nous paraît des plus parlants.

For example, often absent from lessons on what many call the Second World War is any discussion of the role women played in transforming the workforce in the United States; of the persecution of queers in Nazi Germany alongside Jews and other targeted groups; and of the forced relocation of Japanese Americans, many of them U.S. citizens, to internment camps primarily in the western United States. Such a unit indirectly tells a certain story about the war, something like the following: The Nazis were evil for persecuting the innocent Jews, the United States was the force of good in the face of this evil, the men in the United States helped save the world, and women/queers/Japanese Americans were not heroes, victims, or otherwise in this event. Were a teacher to

³⁰ Extrait du Manifeste du Combahee River Collective (1977), une organisation féminisme lesbienne radicale à qui plusieurs attribuent l'une des premières réflexions explicites sur l'intersectionnalité des oppressions. Cité dans Rich (2010, p. 111).

try to cover more perspectives, the unit could expand to include women's, queers', and Japanese Americans' voices. But if the expansion rests at saying "these other groups were also there, and now we have the full story," such a move does not really change "the story," at least the story of the United States. And that is the problem. (Kumashiro, 2001 : 6)

Bien entendu, l'implantation efficace d'un modèle d'éducation anti-oppressive ne se limiterait pas à l'addition de formations spécifiques visant les enseignants, mais ne pourrait se faire qu'à plus long terme, au prix d'un nécessaire changement de paradigme éducatif. Les implications pour la formation initiale des enseignants sont nombreuses (par exemple, entière révision de la formation académique, ajustement des mécanismes d'évaluation des futurs enseignants, modification des techniques de planification des leçons, vigilance par rapport aux non-dits et au curriculum caché, etc.), mais il nous semble que le jeu en vaille la chandelle.

8.5.3. Recommandations

Au terme de cette thèse, il nous importe d'émettre des recommandations basées sur nos résultats, lesquelles pourront servir d'appuis aux démarches d'inclusion de la diversité sexuelle et de genre à l'école, de même qu'aux initiatives de lutte à l'homophobie et à l'hétérosexisme, qui émergent et émergeront des milieux institutionnels, communautaires ou syndicaux. Les six recommandations suivantes sont concises et précédées lorsque nécessaire d'un préambule visant à les mettre en contexte, l'objectif étant de les rendre aussi opérationnelles que possible. Étant donné l'objet de notre recherche, nous avons circonscrit nos recommandations à l'école secondaire.

Préambule

Étant donné les obligations morales et les contraintes d'ordre juridique auxquelles les écoles québécoises sont soumises, notamment incarnées par la Loi 56 (*Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*) et les mesures invoquées par le Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016 (MJQ, 2011), étant donné le rôle majeur joué par la formation des enseignants dans l'adoption rapportée de pratiques inclusives de la diversité sexuelle, étant donné les besoins de légitimité et de soutien formel des pratiques pédagogiques formulés par une proportion significative d'enseignants, étant donné les nombreuses craintes et appréhensions évoquées par les enseignants de différentes orientations sexuelles à l'idée de mettre en place de telles pratiques inclusives, nous recommandons :

Recommandation 1.

Que les facultés d'éducation des universités québécoises intègrent de manière systématique et explicite les enjeux relatifs à la diversité sexuelle et de genre (incluant l'orientation sexuelle, l'identité de genre, mais également les normes et les stéréotypes de genre) dans la formation universitaire initiale des enseignants de l'école secondaire.

Recommandation 2.

Que des formations visant le perfectionnement des enseignants de l'école secondaire au sujet de la diversité sexuelle et de genre soient systématiquement incluses dans les offres de formation des commissions scolaires québécoises, de même que conséquemment publicisées par les directions d'établissement.

Étant donné la difficile préhension d'une majorité d'enseignants sur le jeu des normes de genre à l'école, nous recommandons que les formations évoquées en recommandation 1 et 2 fassent référence aux concepts théoriques d'homophobie, d'hétérosexisme et d'hétéronormativité, à leurs incarnations quotidiennes, mais également aux rapports de pouvoir qu'ils supposent et aux privilèges qu'elles accolent à certains individus au détriment d'autres.

Préambule

Étant donné les besoins de légitimité et de soutien formel des pratiques pédagogiques formulés par une proportion significative d'enseignants, étant donné les nombreuses craintes et appréhensions évoquées par ces derniers à l'idée de mettre en place des pratiques inclusives de la diversité sexuelle, étant donné que les enseignants québécois rapportent prendre appui sur les apprentissages cautionnés par le programme de formation et les règlements formels établis par leur établissement scolaire, nous recommandons :

Recommandation 4.

Que les cours d'éducation à la sexualité soient réinstaurés à l'école secondaire québécoise, et qu'ils incluent explicitement la diversité sexuelle et de genre (l'orientation sexuelle, l'identité de genre, ainsi que les normes et les stéréotypes de genre), ainsi que l'homophobie.

Recommandation 5.

Que tous les établissements d'enseignement secondaire québécois soient tenus de se doter d'une politique anti-discriminatoire qui soit explicite au sujet de la discrimination sur la base de

l'orientation sexuelle, réelle ou perçue, de même que sur l'identité et l'expression de genre des personnes, qu'il s'agisse d'élèves, de membres du personnel scolaire ou de soutien et cela, en conformité avec les dispositions prévues par la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* et le Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie 2011-2016.

Préambule

Étant donné que les enseignants LGB rapportent dans des proportions importantes se sentir vulnérables lorsqu'ils doivent aborder des sujets relatifs à la diversité sexuelle et anticiper les impacts négatifs de certaines de leurs interventions à ce sujet, nous recommandons :

Recommandation 6.

Que les principaux syndicats et fédérations d'enseignants de la province développent des outils et des ressources (par exemple, trousse d'information, réseau d'enseignants) visant à soutenir et à protéger les enseignants LGB en lien avec les craintes qu'ils sont susceptibles d'éprouver dans l'exercice de leur profession.

8.6. Pistes de recherche

Au terme de l'analyse et de la discussion de nos résultats, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur deux nouvelles questions de recherche qui mériteraient de faire l'objet d'études qui leur seraient propres. D'abord, il nous semble que des études futures gagneraient à emprunter aux démarches méthodologiques inspirées des études sur le *gender play*, mises en évidence en état des connaissances. Des chercheurs comme Thorne (1993), et plusieurs autres à sa suite (Boyle, Marshall et Robeson, 2003; Swain, 2000), ont fait de l'observation participante afin de mettre en lumière certains mécanismes contribuant à la réitération constante d'une conception binaire du genre dans les échanges entre élèves. Ces mécanismes sont subtils et relèvent dans leur cas de ségrégation spatiale, de mises à l'écart et de lieux communs évoqués par les élèves, autant de données qui auraient nécessairement échappé à une enquête plus traditionnelle, par questionnaire ou même par entrevues.

L'analyse de nos données, ainsi que la littérature sur les pratiques enseignantes (notamment Bru, 2002), suggèrent en effet que les enseignants puissent agir avec leurs élèves distinctement que ce qu'ils laissent entendre en entrevue, notamment en raison des fortes attentes dont ils savent faire l'objet. Les résultats d'études récentes sur les expériences scolaires des jeunes

LGBQ (Kosciw *et al.*, 2012; Taylor *et al.*, 2011; Chamberland *et al.*, 2010) laissent d'ailleurs entendre qu'il existe une marge potentiellement grande entre les intentions des enseignants et les pratiques qu'ils adoptent dans les faits, au quotidien. Procéder à une observation des enseignants en milieu scolaire, sur le long terme, nous permettrait dans une plus grande mesure d'avoir accès à leurs pratiques réelles plutôt que rapportées.

Sur une autre note, il nous apparaîtrait pertinent de consacrer une prochaine étude aux seules expériences des enseignants s'identifiant comme lesbiennes, gais, bisexuel(le)s ou *queer*³¹. En effet, s'il existe dans l'absolu peu d'études portant sur ces derniers, nous avons vu que la majorité de celles qui sont disponibles consistent en des récits de pratique ou des réflexions sur la pratique enseignante (Takatori et Ofuji, 2007; Grace, 2006; Khayatt, 1997/1999; Elliot, 1996; Jennings, 1994b; Sparkes, 1994; Wright, 1993), ou datent de plusieurs décennies (Garber, 1994; Juul et Repa, 1993; Griffin, 1992; Woods et Harbeck, 1992; Olson, 1987)³².

Ces diverses études ont mis à jour la précarité de la position des enseignants LGB, adoptant diverses stratégies de gestion de leur visibilité afin d'évoluer au sein d'un milieu scolaire encore hostile à la diversité sexuelle. Sans suggérer que les écoles québécoises soient nécessairement accueillantes pour les enseignants ouvertement LGB, il nous semble qu'il serait intéressant de reconduire une telle étude à l'échelle du Québec, dans la seconde décennie des années 2000, alors que divers éléments contextuels – incluant l'adoption de la Politique québécoise de lutte contre l'homophobie (MJQ, 2009) – laissent entendre que la donne pourrait être différente. Les répondants LGB de notre enquête nous ont permis de constater que leur orientation sexuelle pouvait tantôt les encourager à prendre explicitement position contre l'homophobie et à incarner un modèle de rôle fort pour les élèves LGBQ, tantôt les en décourager. Il nous paraît pertinent d'approfondir cette question auprès d'un échantillon plus large et plus diversifié d'enseignants LGB, incluant un plus grand nombre d'enseignants qui préconisent la dissimulation de leur orientation sexuelle à l'école.

³¹ Le terme identitaire *queer* est généralement mobilisé par des individus exprimant des attirances (ou encore une expression de genre) hors des normes hétéronormatives. Dans son sens inclusif, *queer* désigne également tous les individus qui ne s'identifient pas comme hétérosexuels.

³² Dans les faits, nous n'avons été en mesure de recenser que deux études portant sur un large échantillon d'enseignants LGBT : la recherche doctorale de Wright (2010) et l'étude menée par Jackson (2007).

Chapitre 9. Conclusion

The dynamics of oppression are not confined to the ways in which certain students are treated by educators and other students; therefore, disrupting oppression requires more than preventing harmful interpersonal interactions. (Kumashiro, 2000 : 30)

L'objectif de cette thèse était de documenter les pratiques d'enseignement et d'intervention des enseignants de l'école secondaire québécoise en lien avec la diversité sexuelle, telles qu'elles nous ont été rapportées par les enseignants eux-mêmes. Empruntant notamment aux théories sur les normes de genre, aux théories de la reproduction en éducation et à la littérature sur la pratique enseignante, les cadres conceptuel et théorique nous ont permis d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'école est un lieu de *mise en genre* et de *mise en orientation sexuelle*, c'est-à-dire par lequel les élèves (principalement, mais pas uniquement) s'imprègnent des normes sociales relatives aux comportements et aux attitudes perçues comme acceptables pour leur sexe. L'état des connaissances nous a permis de considérer que les rapports entre pairs (notamment la socialisation et les violences de genre), le curriculum scolaire (en fonction des connaissances qui sont présentées et légitimées, ou exclues) et les échanges entre élèves et enseignants (par le biais des pratiques d'enseignement et d'intervention préconisées par ces derniers) étaient trois véhicules importants par lesquels se joue cette socialisation au genre. L'enseignant nous a paru occuper une place distincte dans ces processus, en ce qu'il est l'observateur privilégié des rapports entre élèves et est activement impliqué dans la transmission du curriculum formel (ainsi que dans le façonnement du curriculum informel) comme des interactions avec ses élèves.

Puisque notre intérêt portait autant sur le rôle de l'enseignant que sur ses perceptions à l'égard de la diversité sexuelle, nous avons identifié l'enseignant comme interlocuteur de choix. Nous avons opté pour une collecte de données en deux temps. Nous avons dans un premier temps mené des entrevues semi-dirigées auprès de 22 enseignants de l'école secondaire. L'objectif de ces entrevues était d'explorer la diversité des postures et des pratiques enseignantes à l'égard de la diversité sexuelle. Les constats émis suite à une première analyse des entrevues ont été mis à l'épreuve dans un deuxième temps auprès d'un échantillon plus large, composé de 243 enseignants du secondaire, rejoints par le biais d'un questionnaire en ligne. Nous avons travaillé dans l'optique de réduire, autant que faire se peut, les biais liés à la désirabilité sociale des réponses, notamment par la technique de conduite d'entrevue choisie et la formulation des questions du questionnaire.

Les résultats de notre recherche ont fait l'objet de trois articles scientifiques. Le premier de ces articles visait à explorer les pratiques d'intervention des enseignants lors d'épisodes de violence verbale qu'ils pouvaient interpréter étant homophobe. À partir des seules données qualitatives de notre enquête, nous avons élaboré une typologie des types d'interventions, laquelle a suggéré que, plus souvent qu'autrement, les enseignants hésitent à aborder de front la discrimination liée à l'orientation sexuelle. Ils peuvent ainsi choisir de confiner leur intervention à des territoires perçus comme légitimes, par exemple en comparant la lutte à l'homophobie à la lutte au racisme ou en se limitant à souligner le caractère inadéquat du vocabulaire choisi.

Le premier article était également l'occasion de proposer une réflexion sur les concepts que les enseignants mobilisent, en amont de leur intervention. En effet, l'analyse des entrevues suggère que les enseignants opèrent à partir d'une conception de la discrimination basée sur l'orientation sexuelle qui est principalement alimentée par leur compréhension du concept d'homophobie (concevant surtout comme problématiques les affrontements directs ciblant intentionnellement l'orientation homosexuelle ou bisexuelle réelle de l'interlocuteur). Le modèle d'intervention axé sur l'homophobie paraît donc incomplet, dans la mesure où il ne permet pas aux enseignants de cerner les mécanismes plus subtils par lesquels les personnes LGBTQ peuvent être infériorisées, ce que le concept d'hétérosexisme permettrait en une plus grande mesure. L'article se termine sur un plaidoyer pour la *délicatesse* des pratiques d'intervention des enseignants en lien avec la diversité, délicatesse permettant d'identifier les dommages et les blessures liées à la pression à la divulgation de l'homosexualité ou de la bisexualité, ou à la verbalisation d'une présomption d'hétérosexualité.

Le second article constituait la première incursion dans les données du questionnaire d'enquête. L'objectif de cet article était d'interroger les regards que posent les enseignants sur l'évocation par un enseignant de sa vie privée (conjugale et familiale) devant ses élèves, en fonction de leur orientation sexuelle. Les enseignants LGB ont rapporté que la divulgation de leur vie privée – et donc, de leur orientation sexuelle – en classe était une décision amplement mûrie, et prise dans l'optique de maximiser l'équilibre entre leur sentiment de sécurité à l'école et la possibilité d'y incarner un modèle de rôle positif pour les personnes LGB. Ces constats confortent les connaissances scientifiques existantes à propos du *coming out* des enseignants LGB, dont nous avons rendu compte dans l'article. Quant aux enseignants hétérosexuels, plusieurs d'entre eux ont fait état d'un double discours concernant la vie privée des enseignants. D'une part, ils

rappellent être prompts à évoquer leur propre vie privée et estiment que ces références personnelles peuvent leur servir d'outils pédagogiques. De l'autre, ils questionnent le bien-fondé de la divulgation par des enseignants LGB de leur orientation sexuelle en classe, estimant tantôt qu'elle n'a pas lieu d'être, tantôt qu'elle constitue une information superflue. Il n'est en aucun temps suggéré que le *coming out* puisse être la réponse à la présomption d'hétérosexualité d'enseignants LGB qui veulent également mobiliser leur vie privée comme outil pédagogique et comme manière de solidifier leur lien de confiance avec leurs élèves.

Les résultats présentés dans l'article 2 suggèrent que l'évocation par un enseignant de sa vie privée, ainsi que sa mobilisation des pratiques pédagogiques qui y sont liées, sont tributaires du statut (minoritaire ou majoritaire) de ce dernier. Les enseignants LGB, minoritaires, ne peuvent ignorer les enjeux de la divulgation ou de la dissimulation de leur orientation sexuelle, et disent se permettre ou pas certaines pratiques pédagogiques en fonction de cette visibilité et des craintes que ce choix de visibilité puisse entraîner. Les enseignants LGB qui choisissent de divulguer leur orientation sexuelle sont plus susceptibles de se sentir assez à l'aise pour adopter des pratiques d'intervention et d'enseignement explicitement inclusives de la diversité sexuelle. Quant aux enseignants considérant que la divulgation n'est pas une option viable, il est plus probable qu'ils se tiennent conséquemment à distance de telles pratiques, de crainte que leur mobilisation ne paraisse intéressée, ou encore relever d'un *agenda* homosexuel.

Le troisième article tiré de notre recherche doctorale, fort des deux articles précédents, visait à répondre à la principale question guidant notre thèse, à savoir « Comment les enseignants de l'école secondaire québécoise d'orientations sexuelles différentes décrivent-ils leurs pratiques d'enseignement et d'intervention à l'égard de la diversité sexuelle? ». L'une de ses contributions les plus importantes a été d'identifier trois variables étroitement associées aux enseignants qui rapportent avoir des pratiques enseignantes inclusives de la diversité sexuelle. Il s'agit de l'orientation sexuelle de l'enseignant (formation expérientielle), la connaissance de proximité d'une personne LGB (formation de contact) et la formation intentionnelle et institutionnalisée (également appelée formation professionnelle). Il convient d'évoquer qu'aucune de ces variables ne se concrétise nécessairement en l'adoption de pratiques inclusives, mais qu'elles peuvent à différents degrés jouer sur la probabilité qu'un enseignant rapporte avoir de telles pratiques.

La discussion de cette thèse a proposé une lecture critique des résultats de notre recherche à la lumière des théorisations et conceptualisations présentées en cadre théorique. Nos résultats

confirment l'existence de processus de mise en genre et de mise en orientation sexuelle à l'école. Il s'agit de normes en vertu desquelles les garçons et les filles se voient assignés des rôles de genre distincts et complémentaires, qui présument d'un déterminisme entre le sexe biologique (garçon/fille), l'expression de genre (masculin/féminin), l'orientation sexuelle (hétérosexuelle), voire la conjugalité (avec un partenaire du sexe opposé) et la parentalité (suivant un modèle parental hétéronormé). Ces normes, il en a été amplement question dans cette thèse, s'incarnent dans différentes facettes de l'expérience scolaire, allant des jeux genrés (au début de l'adolescence, par la socialisation ségréguée des sexes et, plus tard, axés sur la séduction du sexe opposé) aux contenus scolaires, en passant par les interactions entre élèves, ou entre élèves et enseignants. Les élèves sont socialisés dans cet environnement normatif au point où ils en viennent à concevoir ces prescriptions comme les manifestations d'un ordre naturel.

Non seulement les enseignants sont-ils amenés à cheminer dans cet environnement normatif au même titre que leurs élèves, mais ils sont également *acteurs* et *victimes* de ces normes. Ils en sont les *acteurs*, dans la mesure où leurs pratiques pédagogiques ou d'intervention peuvent contribuer à reconduire certaines de ces normes (par exemple, en taisant les sujets relatifs à la diversité sexuelle dans leurs enseignements, ou encore en évitant d'intervenir lors d'épisodes d'homophobie), ou encore à les contester (par exemple, en rendant visibles les personnes LGB dans leurs contenus scolaire, ou en intervenant de manière à déconstruire les préjugés sur les personnes des minorités sexuelles). Ils en sont également les *victimes*, puisqu'ils n'échappent pas aux normes de genre et d'orientation sexuelle. Ils peuvent choisir de se conformer aux attentes normatives à leur égard (par exemple, en référant explicitement à leur partenaire de sexe opposé) ou d'y résister (par exemple, en divulguant leur homosexualité, leur lesbianisme ou leur bisexualité à leurs élèves, ou en refusant de conforter les rumeurs dont ils peuvent faire l'objet). Il ne s'agit pas nécessairement d'un jeu conscient pour la plupart des enseignants, mais ces constats se dégagent indirectement des pratiques quotidiennes qu'ils nous ont rapportées.

Des discours des enseignants a également transpiré la disparité des compréhensions qu'ils ont concernant les mécanismes de mise en genre et de mise en orientation sexuelle à l'école. La grande majorité des enseignants ont rapporté être au fait des attentes dont ils font l'objet concernant l'homophobie et la diversité sexuelle à l'école, et connaître globalement les *bonnes* pratiques à adopter à cet égard. Leur compréhension du genre est toutefois axée sur ce qu'ils conçoivent comme des caractéristiques différentielles des élèves selon les sexes, et qui sont

susceptibles d'affecter leur réussite scolaire, leur comportement à l'école, leur socialisation, etc. Seuls de rares enseignants ont paru entretenir une conception du genre qui allait au-delà de ces dimensions essentialistes et déterminantes, et qui permettait une quelconque réflexion à l'égard de l'imposition de normes de genre, des restrictions sur les expressions *permises* des féminités et des masculinités, ou des attentes sociales et normatives genrées pesant sur les individus. La majorité des enseignants rencontrés n'ont pas semblé avoir conscience de la manière dont ils peuvent contribuer à ces jeux du genre, ne serait-ce qu'en s'abstenant de déconstruire ces attentes normatives ou en ne présentant pas de véritables modèles alternatifs de féminités ou de masculinités. De ce fait, si une prise de conscience des enseignants concernant leur rôle dans la réprobation des violences homophobes à l'école paraît sauf exception relativement acquise, il semble que cela soit encore loin d'être le cas pour des réflexions plus étayées sur l'interrelation des mécanismes de mise en genre et de mise en orientation sexuelle à l'école, pourtant documentées de longue date dans les écrits scientifiques.

Au terme de cette recherche, il nous semble que la garantie d'un milieu scolaire effectivement inclusif de la diversité sexuelle passe nécessairement par la prise en compte de la précarité de la posture enseignante en lien avec la diversité sexuelle. Bien que cette précarité ne soit certes pas étrangère aux lacunes en matière de formation enseignante, elle est néanmoins accentuée par le paradoxe par lequel le milieu scolaire québécois tient ses enseignants pour responsables de la création et du maintien de salles de classe exemptes de discrimination homophobe et inclusives de la diversité sexuelle, tout en tardant à leur offrir la collection d'outils leur permettant de s'acquitter systématiquement de ces tâches complexes plus adéquatement qu'en effectuant une simple vigile contre l'homophobie.

Si l'adoption de politiques explicites et mobilisatrices contre l'intimidation scolaire nous paraît incarner des pas vers la bonne direction, et au-delà des prescriptions explicites pour l'inclusion formelle de la diversité sexuelle dans le curriculum scolaire, seul un travail appuyé de formation des enseignants pourrait avoir raison des injonctions qui pèsent de façon disproportionnée sur les épaules des enseignants, entraîner une véritable prise de conscience des mécanismes de mise en genre et de mise en orientation sexuelle à l'école et, ultimement, être garant à plus long terme d'une meilleure adaptation des pratiques enseignantes aux réalités de la diversité sexuelle. Au terme de cette recherche, nous recommandons donc que soient instaurées des séances portant explicitement sur l'homophobie et sur la diversité sexuelle dans les cours obligatoires de la formation initiale des futurs maîtres québécois. Quant aux enseignants en

exercice, il nous semble préférable de miser sur une accessibilité accrue des formations et des outils qui leur sont disponibles à ce sujet. Ces séances de formation porteraient sur les concepts théoriques d'hétérosexisme et d'hétéronormativité, ainsi que leurs manifestations quotidiennes. Il y serait également question des normes de genre, de même que des privilèges et des sanctions qu'elles supposent. L'objectif serait d'outiller les futurs enseignants afin qu'ils développent des pratiques inclusives, réflexives et critiques au sujet de l'homophobie et de la diversité sexuelle.

En terminant, à plus long terme, nous sommes d'avis qu'un modèle éducatif axé sur l'inclusion scolaire (suggérant que l'égalité en éducation tienne au cumul des références du curriculum à différents groupes opprimés, discriminés ou desservis par l'école ; au même titre, suggérant que les enseignants devraient être formés spécifiquement sur les enjeux propres au racisme, à l'homophobie, au sexisme, etc.) est ultimement voué à l'échec. Il ne saurait en effet pas prendre en compte les spécificités d'un nombre croissant d'oppressions et de diversités humaines à se déployer en milieu scolaire. Nous argumentons ultimement en faveur de l'implantation d'un modèle d'éducation dite anti-oppressive. Élaborée depuis des prémisses considérant l'intersectionnalité des rapports sociaux, l'éducation anti-oppressive suggère qu'il est possible de former les enseignants (et les élèves) à comprendre différents types d'oppressions, à condition d'en examiner non pas les incarnations spécifiques, mais bien les mécanismes communs à leur création (privilège, normalisation/marginalisation, présentation d'arbitraires culturels comme une *normalité*, etc.). Seule cette approche nous paraît ultimement garante d'une réelle et durable adaptation, non pas uniquement des pratiques enseignantes, mais du système d'éducation dans son entièreté, aux diversités humaines.

Bibliographie

- Abdessamad, H.M., M.H. Yudin, L.A. Tarasoff, K.H. Radford et L.E. Ross (2013). Attitudes and knowledge among obstetrician-gynecologists regarding lesbian patients and their health. *Journal of Women's Health*, 22(1), 85-93.
- Abraham, A. (dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Longueuil : Éditions E.J.F.
- Acosta, F. (1975). Etiology and treatment of homosexuality : A review. *Archives of Sexual Behavior*, 4, 9-29.
- Adair, A.V. (1984). *The illusion of black progress*. Lanham: University Press of America.
- Adams, B.D. (1998). Theorizing homophobia. *Sexualities*, 1(4), 387-404.
- Adler, P.A., S.J. Kless et P. Adler (1992). Socialization to gender roles : Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65(3), 169-187.
- Alberta Teachers' Association (2002). *Safe and Caring Schools for Lesbian and Gay Youth: A Guide for Teachers*. Edmonton: Alberta Teachers' Association et The Orlando Books Collective.
- Allen, L. (2011). 'Undoing' the self: Should heterosexual teachers 'come out' in the university classroom? *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 79-95.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Perseus.
- Altet, M. (2002). *Les « pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer*. Compte-rendu du séminaire Nantes, Paris : Université Paris X Nanterre.
- American Psychiatric Association (1973). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2nd ed.)*. Washington, DC : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Apple, M.W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M.W. (2004). *Ideology and curriculum*. New York, NY : Routledge, 3e édition.
- Association canadienne pour la santé mentale, filiale de Montréal (2004). *L'homophobie à l'école : en parler et agir*. Actes du colloque du 18 octobre 2002. Montréal, Université du Québec à Montréal, ACSM-Montréal.

- Atkins, D.N., A.R. Fertig et V.M. Wilkins (2013). Connectedness and expectations : How minority teachers can improve educational outcomes for minority students. *Public Management Review*, DOI: 10.1080/14719037.2013.841981.
- Atkinson, A. et R. DePalma (2006, septembre). *Permission to talk about it: LGB and straight teachers' narratives of sexual equality*. British Educational Research Association Conference, Warwick.
- Atkinson, A. et R. DePalma (2008). Imagining the homonormative : Performative subversion in education for social justice. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 25-35.
- Audet, I. (2007). *La motivation à la formation volontaire : Impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que de l'orientation d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise en administration des affaires. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Aveling, N. (2006). 'Hacking at our very roots': Rearticulating white racial identity within the context of teacher education. *Race, Ethnicity and Education*, 9(3), 261-274.
- Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie*, 5, disponible en ligne au <http://socio-logos.revues.org/2486>.
- Bailey, N.J. (1996). Attitudes/feelings, knowledge and anticipated professional behaviors of middle level teachers regarding homosexuality and gay and lesbian issues as they relate to middle level students. *Dissertation Abstracts International*, 57, 1549-A.
- Balderrama, M.V. (2008). Shooting the messenger: The consequences of practicing an ideology of social justice. Dans L.I. Bartolomé (dir.), *Ideologies in education: Unmasking the trap of teacher neutrality* (pp. 29-45). New York: Peter Lang.
- Banks, J.A. (2001). *Cultural diversity and education : Foundations, curriculum, and teaching*. Boston/Toronto : Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. et C.A. McGee (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baril, A. (2013). *La normativité corporelle sous le bistouri : (re)penser l'intersectionnalité et les solidarités entre les études féministes, trans et sur le handicap à travers la transsexualité et la transcapacité*. Thèse de doctorat en philosophie en études des femmes. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Baril, A. (2009). Transsexualité et privilèges masculins. Fiction ou réalité? Dans L. Chamberland et al. (dir.), *Diversité sexuelle et constructions de genre* (pp. 263-295). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barker, M. et P. Reavey (2009). Self-disclosure in teaching sexuality courses. *Feminism and Psychology*, 19, 194-198.
- Barragan, F. (1997). L'éducation sexuelle : entre l'émancipation critique et le néo-conservatisme. *Revue sexologique*, 5(2), 11-39.

- Bastien Charlebois, J. (2006). *Virilité en jeu : Analyse de la diversité des attitudes des garçons adolescents à l'endroit des hommes homosexuels*. Thèse de doctorat en sociologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- 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. *Diversité sexuelle et constructions de genre* (pp. 51-74), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bastien Charlebois, J. (2010). « L'homophobie naturelle » des garçons adolescents : essor et ressorts d'explications déterministes. *Cahiers de recherche sociologique*, 49, 181-201.
- 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), 112-149.
- Bay-Cheng, L.Y. (2001). SexEd.com: Values and norms in web-based sexuality education. *Journal of Sex Research*, 38, 241-251.
- Bay-Cheng, L.Y. (2003). The trouble of teen sex: The construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 3(1), 61-74.
- Beckett, L. (1996). Where do you draw the line ? Education and sexual identities. Dans L. Laskey et C. Beavis (dir.), *Schooling and Sexualities* (pp. 11-24). Victoria, Deakin Centre for Education and Change, Deakin University.
- Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 416, non paginé.
- Bell, A. et M. Weinberg (1978). *Homosexualities: A study of diversity among men and women*. New York : Simon & Schuster.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Berkman, C.S. et G. Zinberg (1997). Homophobia and heterosexism in social workers. *Social Work*, 42(4), 319-332.
- Bernier, M. (2011). *Reconnaissance de la diversité sexuelle et éducation : Quels défis pour les futurs maîtres québécois ?* Mémoire de maîtrise en sociologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Betteridge, D. et L. van Dijk (2007). The only country on the continent : Realising constitutional rights in South African schools. Dans D.L. van Dijk et B. van Driel (dir.), *Challenging homophobia : Teaching about sexual diversity* (pp. 85-98). Stoke on Trent, England : Trentham Books.
- Bieber, L. et T.B. Bieber (1979). Male homosexuality. *Canadian Journal of Psychiatry*, 24, 409-421.

- Bilge, S. (2010). De l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe. *L'Homme et la société*, 2(176/177), 43-64.
- Bilge, S. et A. Denis (2010). Introduction : Women, Intersectionality and Diasporas. *Journal of Intercultural Studies*, 31(1), 1-8.
- Blackwood, E. (1986). Breaking the mirror : The construction of lesbianism and the anthropological discourse on homosexuality. Dans E. Blackwood (dir.), *The many faces of homosexuality : Anthropological approaches to homosexual behavior* (pp. 1-17). New York : Harrington Park Press.
- Blount, J. (2000). Spinsters, bachelors, and other gender transgressors in school employment, 1850-1990. *Review of Educational Research*, 70(1), 83-101.
- Borrillo, D. (2000). *L'homophobie*. Paris: Presses universitaires de France. Coll. Que sais-je?
- Bosch, E., V. Ferrer et A. Alzamora (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthopos.
- Bouchard, P., J.-C. St-Amand et J. Tondreau (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes*, 9(1), 105-132.
- Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour! » : Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121-158.
- Boulden, W.T. (2005). Evaluation of the Anytown Leadership Institute programming on lesbian, gay, bisexual and transgender issues. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 17(4), 17-38.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, collection Grands documents, 18.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et M. Saint-Martin (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.
- Bowers R., V. Minichiello et D. Plummer (2010). Religious attitudes, homophobia, and professional counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 4(2), 70-91.
- Bowleg, L. (2008). When black + lesbian + woman ≠ black lesbian woman : The methodological challenges of qualitative and quantitative intersectionality research. *Sex Roles*, 59, 312-325.
- Bowles, S. et H. Gintis (1975). The problem with human capital theory. A marxian critique. *American Economic Review*, 65, 74-82.

- Bowles, S. et H. Gintis (1976). *Schooling in capitalist America : Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY : Basic Books.
- Boyle, D.E., N.L. Marshall et W.W. Robeson (2003). Gender at play. Fourth-grade girls and boys on the playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326-1345.
- Brophy, J.E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brown, G. (2008). Urban (homo)sexualities : Ordinary cities and ordinary sexualities. *Geography compass*, 2(4), 1215-1231.
- Brown, L.S. (1996). Preventing heterosexism and bias in psychotherapy and counseling. Dans E.D. Rothblum et L.A. Bond (dir.). *Preventing heterosexism and homophobia* (pp. 36-58), Thousand Oaks : Sage Publications.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Buston, K. et G. Hart (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24(1), 95-109.
- Butler, J. (1997) *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*. Paris : La Découverte/Poche.
- Buzzelli, C. et B. Johnson (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884.
- Cahill, B. et E. Adams (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles*, 36(7/8), 517-529.
- Cambon, L. (2004). La désirabilité sociale et l'utilité sociale des professions et des professionnels. Dans J.L. Beauvois, R.V. Joule et J.M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp. 187-212). Rennes: PUR.
- Cameron, N. (1963). *Development and psychopathology*. Boston : Houghton-Mifflin.
- Camilleri, C. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Canadian Teachers' Federation (2012). *CTF handbook 2012-2013*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation. Disponible au www.ctf-fce.ca.
- Carbado, D.W. (2013). Straight out of the closet. *Berkeley Journal of Gender, Law & Justice*, 15(1), 76-287.
- Carpentier-Roy, M.-C. et S. Pharand (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Québec : Communications CEQ.

- Carter, K. et W. Doyle (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. Dans Sikula, J., T.J. et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 120-142). New York : Macmillan, 2^e édition.
- Case, K.A. et S. Colton Meier (2014). Developing allies to transgender and gender-nonconforming youth: Training for counsellors and educators. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 62-82.
- Cass, V. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235.
- Centrale des syndicats du Québec (2002). *Silence SVP. Homosexualité : le pouvoir de la parole*. Québec : Centrale des syndicats du Québec.
- Centrale des syndicats du Québec (2011). *Colloque pour agir contre l'homophobie dans le réseau de l'éducation*. Repéré à <http://homophobie2011.org>.
- Chamberlain c. Surrey School District No. 36, [2002] 4 S.C.R. 710.
- Chamberland, L. (1997). Présentation : du fléau social au fait social. L'étude des homosexualités. *Sociologie et sociétés*, 29(1), 5-20.
- Chamberland, L. avec la collaboration de M. Bernier, C. Lebreton, G. Richard et J. Théroux-Séguin (2007). *Gais et lesbiennes en milieu de travail*. Rapport synthèse de recherche, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L. (2012). *Changing the school climate. A critical examination of the policies and strategies adopted in the province of Quebec (Canada)*. Society for Research on Adolescence biennial meeting.
- Chamberland, L., M. Blais, P. Corriveau, J.J. Lévy, G. Richard et B. Ryan (2009). Canada. Dans C. Stewart (dir.). *The Greenwood Encyclopedia of LGBT Issues Worldwide* (pp. 49-71). Santa Barbara : Greenwood Press.
- Chamberland, L., G. Émond, D. Julien, J. Otis et B. Ryan (2010a). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Rapport final de recherche, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L., G. Émond, D. Julien, J. Otis et B. Ryan (2010b). *La lutte contre l'homophobie en milieu scolaire. Rapport descriptif des guides d'intervention disponibles au Québec*. Rapport final de recherche, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L. et N. Duchesne, avec la collaboration de A. Baril (2010). *Les expériences des étudiants et des étudiantes transsexuels, transsexuelles et transgenres en milieu scolaire*. Rapport de recherche, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L. et C. Lebreton (2012). Stress et vulnérabilité professionnelle chez les enseignantes lesbiennes. Faits saillants. Disponible en ligne au <http://www.colloquehomophobie.org>.

- Chamberland, L. et G. Richard (2010, mai). *L'enseignant(e) comme pilier de résilience pour les jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire*. 78^e Congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Chamberland, L., G. Richard et M. Bernier (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & Éducatives*, 8, 99-114.
- Chamberland, L. et J. Thérèse-Séguin (2009). Sexualité lesbienne et catégories de genre. *Genre, sexualité et société*, 1, disponible en ligne au <http://gss.revues.org/index772.html>.
- Chambers, D., J. van Loon et E. Tincknell (2004). Teachers' views of teenage sexual morality. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 563-576.
- Chasnoff, D. et H. Cohen (1996). *It's elementary : Talking about gay issues in school* (video). San Francisco, CA : Women's Educational Media.
- Chauvin, S. et A. Lerch (2013). *Sociologie de l'homosexualité*. Paris : La Découverte, Repères.
- Chesir-Teran, D. (2003). Conceptualizing and assessing heterosexism in high schools: A setting-level approach. *American Journal of Community Psychology*, 31, 267-279.
- Chouinard, V. (2011). *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire : Besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants*. Mémoire de maîtrise en service social, Québec : Université Laval.
- Cicourel, A.V. et J.I. Kitsuse (1977). The school as a mechanism of social differentiation. Dans J. Karabel et A.H. Halsey (dir.), *Power and ideology in education*. New York : NY. Oxford University Press.
- Clarke, P. et B. MacDougall (2004). Crossing the line: Homophobic speech and public school teachers. *Encounters on Education*, 5, 125-140.
- 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.
- Clément-Guillotin, C., A. Chalabaev et P. Fontayne (2012). Is sport still a masculine domain? A psychological glance. *International Journal of Sport Psychology*, 43, 67-78
- Coalition des familles homoparentales du Québec (2011). *De la diversité familiale aux stratégies pour en finir avec l'homophobie. Formation au personnel scolaire*. Montréal : Coalition des familles homoparentales.
- Coalition des familles homoparentales du Québec (2012). *Appuis légaux, éthiques et moraux pour en finir avec l'homophobie*. Montréal : Coalition des familles homoparentales.
- Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie (2005). *Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes*. Guide de ressources et de sensibilisation. Montréal : Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie.

- Cohen, J., L. McCabe, N.M. Michelli et T. Pickeral (2009). School climate : Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cole, B.J. (1986). The black educator: An endangered species. *The Journal of Negro Education*, 55(3), 326-334.
- Colquitt, J.A., J.A. LePine et R.A. Noe (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse (2002). *Jeunes gais et lesbiennes : Quels droits et libertés à l'école ?* Actes du colloque du 19 avril 2002, Montréal, CDPDJ.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse (2006). *Rapport du comité ad hoc sur l'éducation au groupe de travail mixte sur l'homophobie*. Montréal : Commission des droits de la personne et de la jeunesse.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2007). *De l'égalité juridique à l'égalité sociale. Vers une stratégie nationale de lutte contre l'homophobie*. Rapport de consultation du Groupe de travail mixte contre l'homophobie. Montréal : Commission des droits de la personne et de la jeunesse.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (n/a). *Module en ligne : Homophobie à l'école*. Montréal : Commission des droits de la personne et de la jeunesse. Disponible en ligne : <http://www.cdpdj.qc.ca/fr/module-homophobie/accessibilite.php>
- Commission scolaire de Montréal (1999). *Politique concernant les moyens de contrer le harcèlement fondé sur le sexe ou sur l'orientation sexuelle : résolution XVIII du Conseil des commissaires du 22 décembre 1999*. Disponible en ligne au <http://www.csdm.qc.ca/csdm/administration/pdf/harcelementsexuel.pdf>
- Connell, R.W. (1992). A very straight gay : Masculinity, homosexual experience, and the dynamics of gender. *American Sociological Review*, 57(6), 735-751.
- Connell, R.W. (2005). Growing up masculine. *Irish Journal of Sociology*, 14, 11-28.
- Conry-Murray, C. (2013). Children's reasoning about gender-atypical preferences in different settings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 210-217.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Commission canadienne pour l'UNESCO (2008). *L'évolution des systèmes éducatifs au Canada. Premier rapport – Les systèmes éducatifs et les défis du XXI^e siècle. Second rapport – L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Toronto, ON : Conseil des ministres de l'éducation (Canada).
- Conseil permanent de la jeunesse (2007). *Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires, Recherche-avis*. Québec : Conseil permanent de la jeunesse.
- Cotten-Huston, A. et B. Waite (2000). Anti-homosexual attitudes in college students: Predictors and classroom interventions. *Journal of Homosexuality*, 38, 117-133.

- D'Augelli, A.R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay and bisexual youths age 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 439-462.
- Dahl, B., A.M. Fylkesnes, V. Sorlie et K. Maltered (2013). Lesbian women's experiences with healthcare providers in the birthing context : A meta-ethnography. *Midwifery*, 29, 674-681.
- Dank, B.M. (1971). Coming out in the gay world. *Psychiatry*, 34, 180-197.
- De Crescenzo, T. (1984). Homophobia: A study of the attitudes of mental health professionals toward homosexuality. *Journal of Social Work and Human Sexuality*, 2, 115-136.
- Dean, L., I.H. Meyer, K. Robinson, R.L. Sell, R. Sember, V.M.B. Silenzio, D.J. Bowen, J. Bradford, E. Rothblum, J. White, P. Dunn, A. Lawrence, D. Wolfe et J. Xavier (2000). Lesbian, gay, bisexual, and transgender health: Findings and concerns. *Journal of the Gay and Lesbian Medical Association*, 4(3), 101-151.
- Dee, T.S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *The American Economic Review*, 95(2), 158-165.
- Dei, G.J.S., I.M. James, L.L. Karumanchery, S. James-Wilson et J. Zine (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Demczuk, I. et GRIS-Montréal (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école. Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie*. Guide pédagogique, Montréal : GRIS-Montréal.
- Demczuk, I. et F.W. Remiggi (1998). *Sortir de l'ombre. Histoires des communautés lesbienne et gaie de Montréal*. Montréal : VLB éditeur.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Donahoe, T. (1993). Finding the way : Structure, time, and culture in school improvement. *Phi Delta Kappan*, 298-305.
- Dorais, M. (2000). *Mort ou fif. La face cachée du suicide chez les garçons*. Montréal : VLB éditeur.
- Dowling, K.B., S. Rodger et A.L. Cummings (2007). Exploring attitudes of future educators about sexual minority youth. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(4), 401-413.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éditions du Seuil.

- Duhigg, J.M., S.S. Rostosky, B.E. Gray et M.K. Wimsatt (2010). Development of heterosexuals into sexual-minority allies : A qualitative exploration. *Sexuality Research and Social Policy*, 7(1), 2-14.
- 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.
- Dupin de Saint-André, M., I. Montésinos-Gelet et M.-F. Morin (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1938/1911). *Education et sociologie*. Paris : Alcan.
- Duru-Bellat, M. et C. Leroy-Audoin (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15.
- East, W.N. (1946). Sexual offenders. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 103, 626-666.
- Egan c. Canada (1995) CanLII 98 (CSC), [1995] 2 RCS 513.
- Eggleston, J. (dir.) (1974). *Contemporary research in the sociology of education*. London : Methuen.
- Eichler, M.A. (2010). Joining the family : Experiences of being and becoming ally activists of LGBTQ people. *Journal of Transformative Education*, 8(2), 89-102.
- Elementary Teachers' Federation of Ontario (2004). *Imagine a world that is free from fear: A kindergarten to grade eight resource addressing issues relating to homophobia and heterosexism*. Ottawa : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.
- Elia, J.P. (2000). Democratic sexuality education: a departure from sexual ideologies and traditional schooling. *Journal of Sex Education and Therapy*, 25, 122-129.
- Elliott, M. (1996). Coming out in the classroom: a return to the hard place. *College English*, 59, 693-708.
- Ellis, V. et S. High (2004). Something more to tell you: Gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30(2), 213-225.
- Elliston, D.A. (1995). Erotic anthropology : "Ritualized homosexuality" in Melanesia and beyond. *American Ethnologist*, 22(4), 848-867.
- Émond, G. et J. Bastien Charlebois (2007). *L'homophobie, pas dans ma cour !* Rapport de recherche. Montréal : GRIS-Montréal.

- Endendijk, J.J., M.G. Groeneveld, S.R. van Berkel, E.T. Hallers-Haalboom, J. Mesman et M.J. Bakermans-Kranenburg (2013). Gender stereotypes in the family context : Mothers, fathers, and siblings. *Sex Roles*, 68(9/10), 577-590.
- Enke, A.F. (2012). The education of little cis. Cisgender and the discipline of opposing bodies. Dans A.F. Enke (dir.), *Transfeminist Perspectives In and Beyond Transgender and Gender Studies* (pp. 60-77). Philadelphia : Temple University Press.
- Epstein, D. (2000). Sexualities and education: Catch 28. *Sexualities*, 3(4), 387-394.
- Epstein, D., J. Elwood, V. Hey et J. Maw (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Philadelphia : Open University Press.
- Epstein, D. et R. Johnson (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham/Briston : Open University Press.
- Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard.
- Evans, B. (2006). "I'd feel ashamed": Girls' bodies and sports participation. *Gender, Place & Culture*, 13, 547-561.
- Eyre, L. (1993). Compulsory heterosexuality in a university classroom. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(3), 273-284.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2005). *Leçons apprises : un recueil d'histoires et d'articles sur des questions bisexuelles, gaies, lesbiennes et transgénéristes*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2012). *Principe directeur sur l'anti-homophobie et l'anti-hétérosexisme*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (2003). *À propos des réalités gaies et lesbiennes. Guide d'intervention à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Montréal : Confédération des syndicats nationaux.
- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers : A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10, 401-415.
- Ferfolja, T. (2010). Lesbian teachers, harassment and the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 26, 408-414.
- Fish, J. (2006). *Heterosexism in health and social care*. New York: Palgrave.
- Flores, G. (2009). *Teachers' attitudes in implementing gay-themed literature as part of a balanced multicultural education curriculum*. PhD dissertation in Educational Leadership, Phoenix : University of Phoenix.

- Forquin, J.-C. (1980). La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 51, 77-92.
- Fortier, A., C. Dufour et P. Bergeron (2010). Investigation of the sexual health information behaviour of a group of young Quebec adults. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 34(4), 433-456.
- Foster, D. et K. Perry (2009). Out of the closet into the classroom? *Lesbian and Gay Psychology Review*, 10(1), 27-31.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Freud, S. (1953). Three essays on the theory of sexuality. Dans J. Strachey (dir.). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 125-243). London : Hogarth Press.
- Friedman, R.C. et L.O. Stern (1980). Juvenile aggression and sissiness in homosexual and heterosexual males. *Journal of American Academy of Psychoanalysis*, 8, 427-440.
- Fromme, R.E. et C. Emihovich (1998). Boys will be boys: young males' perceptions of women, sexuality, and prevention. *Education and Urban Society*, 30, 172-188.
- Fullan, M.G. et S. Stiegelbauer (1991). *The new meaning of educational change*. Londres : Cassell.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. Oxford : Teachers College Press.
- Gagnon, J. et W. Simon (1973). *Sexual conduct*. Chicago : Aldine.
- Galliher, R.V., S.S. Rostosky et H.K. Hugues (2004). School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 235-245.
- Garber, L. (1994). *Tilting the tower: Lesbians teaching queer subjects*. New York: Routledge.
- Gay and Lesbian Educators of British Columbia (2004). *Gay-straight student alliances handbook* 2nd edition, disponible en ligne : <http://www.galebc.org/GSAbooklet2004.pdf>.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Glaser, B.G. et A.L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.

- Goldstein, T., A. Collins et M. Halder (2008). Anti-homophobia education in public schooling: A Canadian case study of policy implementation. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 19(3), 47-66.
- Goldstein, S.B. et D.S. Davis (2010). Heterosexual allies: A descriptive profile. *Equity & Excellence in Education*, 43(4), 478-494
- Good, T. et J. Brophy (1991). *Looking in the classroom*. New York : Harper Collins.
- Goodman, J. (1996). Lesbian, gay, and bisexual issues in education: A personal view. Dans D. Wallin (dir.), *Open lives, safe schools: Addressing gay and lesbian issues in education*, Bloomington, Phi Delta Kappa, 9–16.
- Goulden, R. (1981). Acquiring gender in Melanesia : Homosexuality and its relationship to maleness. *NEXUS*, 2(1), article 4.
- Grace, A.P. (2006). Writing the queer self: Using autobiography to mediate inclusive teacher education in Canada. *Teaching and Teacher Education*, 22, 826-834.
- Grace, A.P., R.J. Hill, C.W. Johnson et J.B. Lewis (2004). In other words: Queer voices/dissident subjectivities impelling social change. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 301-324.
- Grenier, A. (2005). *Jeunes, homosexualité et écoles. Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*. Rapport synthèse, GRIS-Québec.
- Greytak, E.A. et J.G. Kosciw (2010). *Year one evaluation of the New York City Department of Education Respect for All training program*. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Greytak, E.A., J.G. Kosciw et E.M. Diaz (2009). *Harsh realities : The experiences of transgender youth in our nation's schools*. New York, NY : GLSEN.
- Greytak, E.A., J.G. Kosciw et M.J. Boesen (2013). Educating the educator : Creating supportive school personnel through professional development. *Journal of School Violence*, 12(1), 80-97.
- Griffin, P. (1992). From hiding out to coming out: Empowering lesbian and gay educators. *Journal of Homosexuality*, 22(3-4), 167-196.
- Haller, D. (1997). Zur Heteronormativität in der Ethnologie. *Ethnologica*, 22(1), 85-90.
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches qualitatives*, 21, 3-20.
- Hammersmith, S.K. et M.S. Weinberg (1973). Homosexual identity: Commitment, adjustment, and significant others. *Sociometry*, 36, 56-79.
- Harbeck, K.M. (1992). *Coming out of the classroom closet: Gay and lesbian students, teachers and curricula*. New York : Harrington Park Press.

- Harbeck, K.M. (1997). *Gay and lesbian educators: Personal freedoms, public constraints*. New York: Amethyst Press.
- Harrison, L. (2000). Gender relations and the production of difference in school-based sexuality and HIV/AIDS education in Australia. *Gender and Education*, 12(1), 1-15.
- Haslett, B.B. et S. Lipman (1997). Micro inequalities: Up close and personal. Dans N.V. Benokraitis. *Subtle sexism: Current practice and prospects for change* (pp. 34-53). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (2008). *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport final. Paris : HALDE.
- Haywood, C. (1996). Sex education policy and the regulation of young people's sexual practice. *Educational Review*, 48, 121-129.
- Haywood, C. et M. Mac an Ghail (2013). *Education and masculinities. Social, cultural and global transformations*. New York: Routledge.
- Herd, G. (1993). *Ritualized homosexuality in Melanesia*. 2^e édition, Berkeley : University of California Press.
- Herek, G.M. (1986). On heterosexual masculinity : Some psychical consequences of the social construction of gender and sexuality. *American Behavioral Scientist*, 29, 563-577.
- Herek, G.M. (1998). *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men and bisexuals*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Herek, G.M. et E.K. Glunt (1993). Interpersonal contact and heterosexual's attitudes toward gay men: Results from a national survey. *The Journal of Sex Research*, 30(3), 239-244.
- Hermann-Wilmarth, J. (2007). Full inclusion: Understanding the role of gay and lesbian texts and films in teacher education classrooms. *Language Arts*, 84(4), 347-356.
- Higgins, R. (2002). Les 25 ans du Truux. *L'Archigai. Bulletin des archives gaies du Québec*, 12, 3.
- Higgins, D., R. King et D. Witthaus (2001). Pride and prejudice: Facilitating change in the attitudes of students toward gay men and lesbians. *Health Promotion Journal of Australia*, 12(3), 238-241.
- Hillier, L., T. Jones, M. Monagle, N. Overton, L. Gahan, J. Blackman et A. Mitchell (2010). *Writing themselves in: 3. The third national study on the sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people*. Melbourne, Australian Research Centre in Sex, Health and Society, La Trobe University.
- Hirschfeld, M. (1920). *Die homosexualität des mannes und des weibes. Handbuch des gesamtem sexualwissenschaft in einzeldarstellungen*. Berlin, Marcus.
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress : Education as the practice of freedom*. New York : Routledge.

- Horn, S. et S. Sullivan (2012). *Addressing anti-LGBT bias in schools: Changing educators' knowledge, beliefs, and behaviors through professional development*. American Educational Research Association Annual Meeting, Vancouver, BC.
- Houzeau, M., G. Richard, M.-P. Petit et O. Vallerand (2013, mars). *Personal narratives against homophobic and biphobic prejudices: Evaluating the medium-term impacts of GRIS-Montréal's workshops on secondary school students*. Canadian Society for the Study of Education Pre-conference.
- Hubbard, P. (2008). Here, there, everywhere : The ubiquitous geographies of heteronormativity. *Geography Compass*, 2/3, 640-658.
- Human Rights Watch (2001). *Hatred in the hallways: Discrimination and violence against lesbian, gay, bisexual and transgender students in U.S. public schools*. New York, Human Rights Watch.
- Ingraham, C. (1994). The heterosexual imaginary. *Sociological Theory*, 12, 203-219.
- Institut national de santé publique (1997). *Pour une nouvelle vision de l'homosexualité. Intervenir dans le respect des orientations sexuelles. Formation et guide du participant*. Montréal : Ministère de la santé et des services sociaux et Centre de coordination sur le sida.
- Jackson, J. (2007). *Unmasking identities: An exploration of the lives of gay and lesbian teachers*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Jackson, J. (2009). Teacher by day. Lesbian by night: Queer(y)ing identities and teaching. *Sexuality Research and Social Policy: Journal of NSRC*, 6(2), 52-70.
- Jackson, S. (2006). Interchanges : Gender, sexuality and heterosexuality : The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105-121.
- James, B. (1967). Learning theory and homosexuality. *New Zealand Medical Journal*, 66, 748-751.
- Jeffrey, D. (2007). L'enseignant, un modèle de moralité. *Formation et profession*, 13(2), 48-51.
- Jeffrey, D., G. Deschênes, D. Harvengt et M.-C. Vachon (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 75-92). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jennings, K. (1994a). *Becoming visible: A reader in gay and lesbian history for high school and college students*. Boston: Alyson Books.
- Jennings, K. (dir.) (1994b). *One teacher in 10 : Gay and lesbian educators tell their stories*. Boston: Alyson.
- Jennings, T. (2007). Addressing diversity in US teacher preparation programs : A survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1258-1271.

- Jeyasingham, D. (2008). Knowledge/ignorance and the construction of sexuality in social work education. *Sexualities*, 27(2), 138-151.
- Joing-Maroye, I. et E. Debarbieux (2013). Violences de genre, violences sexistes à l'école, Tome 1. *Recherches & Éducatives*, 8.
- Joint Center for Political Studies (1989). *Visions of a better way: A black appraisal of public schooling*. Washington: Joint Center for Political Studies.
- Joyal, I. et GRIS-Québec (2007). *Comment créer votre comité allié! Un guide pédagogique à l'intention des milieux de la santé, des services sociaux, de l'éducation et des organismes communautaires*. Québec : GRIS-Québec.
- Juul, T.P. (1993). *A survey to examine the relationship of the openness of self-identified lesbian, gay male, and bisexual public school teachers to job stress and job satisfaction*, Unpublished doctoral dissertation, New York : New York University.
- Juul, T.P. et T. Repa (1993, avril). A survey to examine the relationship of the openness of self-identified lesbian, gay male, and bisexual public school teachers to job stress and job satisfaction. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta, GA.
- Keating, A. (1994). Heterosexual teacher, lesbian/gay/bisexual text: Teaching the sexual other(s). Dans L. Garber (dir.), *Tilting the tower: Lesbians teaching queer subjects* (pp. 96-107), New York : Routledge.
- Kelly, G. et A. Nihlen (1982). Schooling and the reproduction of patriarchy : Unequal workloads, unequal rewards. Dans M.W. Apple, *Cultural and Economic Reproduction in Education* (pp. 162-180), Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Kempling c. British Columbia College of Teachers, [2005] B.C.C.A. 327.
- Kendall, C.N. (2001). *Gay male pornography: An issue of sex discrimination*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- Khayatt, D.M. (1997). L'identité sexuelle et l'enseignement: devons-nous nous affirmer au travail? *Sociologie et sociétés*, 29(1), 83-97.
- Khayatt, D.M. (1999). Sex and pedagogy: Performing sexualities in the classroom. *Journal of Lesbian and Gay Studies*, 5(1), 107-113.
- King, S.H. (1993). Why did we choose teaching careers and what will enable us to stay? Recruitment and retention insights from one cohort of the African-American teaching pool. *The Journal of Negro Education*, 62(4), 475-492.
- Kinsey, A., W. Pomeroy et C. Martin (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia : Saunders.
- Kirby, D. (2001). *Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy*. Washington, DC : National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

- Kissen, R.M. (1996). *The last closet : The real lives of lesbian and gay teachers*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Kissen, R.M. (dir.) (2002). *Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kohli, R. (2009). Critical race reflections: Valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race, Ethnicity and Education*, 12(2), 235–251.
- Kosciw, J.G., N.A. Palmer et R.M. Kull (2014). Reflecting resiliency : Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. *American Journal of Community Psychology*. DOI 10.1007/s10464-014-9642-6.
- Kosciw, J.G., E.A. Greytak, M.J. Bartkiewicz, M. J. Boesen et N.A. Palmer (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Kosciw, J.G., E.A. Greytak, E.M. Diaz et M.J. Bartkiewicz (2010). *The 2009 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Kumari, S. (2012). Preparing teachers for diversity among learners in the classroom. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 1(3), 603-610.
- Kumashiro, K.K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, K.K. (2001). "Posts" perspectives on anti-oppressive education in social studies, English, mathematics, and science classrooms. *Educational Researcher*, 30(3), 3-12.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lamphere, L. (2005). Replacing heteronormative views of kinship and marriage. *American Ethnologist*, 32(1), 34-36.
- Larose, F., V. Grenon, J. Bédard et J. Bourque (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.
- Lavoie, L. (2001). L'enseignant, un modèle pour la société. Dans Barreau du Québec (dir.). *Développements récents en droit de l'éducation* (pp. 79-106). Cowansville: Yvon Blais.
- Lee, J. (1977). Going public: A study in the sociology of homosexual liberation. *Journal of Homosexuality*, 3, 49-78.
- Lehne, G.K. (1989). Homophobia among men : Supporting and defining the male role. Dans M.S. Kimmel et M.A. Messner (dir.). *Men's lives* (pp. 416-429). New York : Macmillan.

- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119-141). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Lenoir, Y. et S. Vanhulle (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leznoff, M. et W.A. Westley (1956). The homosexual community. *Social Problems*, 3, 257-263.
- Liskova, K. (2008). Normalise me ! Sexual and gender identity in sexological, criminological, and feminist discourses on pornography. Dans M.-L. Kohlke et L. Orza. *Negotiating sexual idioms : Image, text, performance* (pp. 91-101). New York : Rodopi Press.
- Litton, E.F. (2001). Voices of courage and hope : Gay and lesbian catholic elementary school teachers. *International Journal of Sexuality and Gender Studies*, 6(3), 193-205.
- Loi sur le mariage civil, LC 2005, c 33.
- Lorcerie, F. et F. Alamartine (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Lord, J.P. et Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie (2005). *Orientation sexuelle et homophobie. Mieux intervenir auprès des jeunes. Guide de ressources et de sensibilisation*. Montréal : Coalition jeunesse montréalaise de lutte à l'homophobie.
- Loutzenheiser, L.W. et L.B. MacIntish (2004). Citizenships, sexualities, and education. *Theory into Practice*, 43(2), 151-158.
- Mac an Ghail, M. (1991). Schooling, sexuality and male power: Towards an emancipatory curriculum. *Gender and education*, 3(3), 291-309.
- Macgillivray, I.K. et T. Jennings (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170-188.
- Malova, C.N. (2012). *Portrayal of gender roles in Kenyan secondary school textbooks : An ethnographic view with special reference to English*. Thèse de doctorat. Nairobi, Kenya : University of Nairobi.
- Martin, D. (2003). *Programme institutionnel de prévention de la violence à la Commission scolaire de Montréal. Mise en contexte, implantation, mise en œuvre et perspectives*. Montréal : Commission scolaire de Montréal, Service des ressources éducatives.
- Martin, D. et A. Beaulieu (2002). *Besoins des jeunes homosexuelles et homosexuels et interventions en milieu scolaire pour contrer l'homophobie*. Montréal : Commission scolaire de Montréal, Services des ressources éducatives.

- 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(2), 213-236.
- Martino, W. et D.P. Berrill (2002). 'Dangerous pedagogies' : Exploring issues of sexuality and masculinity in male teacher candidates' lives. Dans B. Frank et K.G. Davison (dir.). *Masculinities and schooling : International practices and perspectives* (pp.13-34). London : Althouse Press.
- Martino, W. et B. Meyenn (dir.) (2001). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. New York : Open University Press.
- Martino, W. et M. Pallotta-Chiarolli (2003). *So what's a boy ? Adressing issues of masculinity and schooling*. Philadelphia: Open University Press.
- Masselot, P. et A. Robert (2007). Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.). *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 69-82). Paris : L'Harmattan.
- Mathieu, J.E. et J.W. Martineau (1997). Individual and situational influences on training motivation. Dans J.K. Ford, S.W.J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas et M.S. Teachout (dir.), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations* (pp. 193-221), Erlbaum, Mahwah, NJ.
- 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.
- McCabe, P.C., F. Rubinson, E.A. Dragowski et G. Elizalde-Utnisk (2013). Behavioral intention of teachers, school psychologists, and counselors to intervene and prevent harassment of LGBTQ youth. *Psychology in the Schools*, 50(7), 672-688.
- McCabe, M., L. Riciardelli et D. Ridge (2006). "Who thinks I need a perfect body?" Perceptions and internal dialogue among adolescents about their bodies. *Sex Roles*, 55, 409-419.
- McCarthy, L. (2003). Wearing my identity : A transgender teacher in the classroom. *Equity & Excellence in Education*, 36(2), 170-183.
- McKay, A. (1998). *Sexual ideology and schooling. Towards democratic sexuality education*. London: The Althouse Press.
- McKee, M., S. Haynes et R. Axiotis (1994). Challenging heterosexism in college health service delivery. *Journal of American College Health*, 42, 211-216.
- McLean, K. (2009). So what should I come out as? Fluid sexualities and 'coming out' in the classroom. *Lesbian and Gay Psychology Review*, 10(1), 18-31.
- Merton, R.K. (1968). *Social theory and social structure*. New York : Free Press.

- Meyer, E.J. (2007). 'But I'm not gay' : What straight teachers need to know about queer theory. Dans N.M. Rodriguez et W.F. Pinar (dir.). *Queering straight teachers. Discourse and identity in education* (pp. 15-32). New York : Peter Lang.
- Meyer, E.J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570.
- Mildred, J. et X. Zuniga (2004). Working with resistance to diversity issues in the classroom: Lessons from teacher training and multicultural education. *Smith College Studies in Social Work*, 74(2), 359-375.
- Mills, M. (2000). Issues in implementing boys' programmes in schools : Male teachers and empowerment. *Gender and education*, 12(2), 221-238.
- Min Shim, J. (2013). Multicultural education as an emotional situation : Practice encountering the unexpected in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2013.834076.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/L_EcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble ! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/violenceEcole/index.asp?page=planAction>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Justice du Québec (2009). *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne <http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/publications/rapports/pdf/homophobie.pdf>
- Ministère de la Justice du Québec (2011). *Plan d'action gouvernemental de lutte contre l'homophobie*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en ligne http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/ministere/dossiers/homophobie/plan_action_homo_FR.pdf
- Mittler, M. et A. Blumenthal (1994). On being a change agent: Teacher as text, homophobia as context. Dans L. Garber (dir.), *Tilting the tower: Lesbians teaching queer subjects* (pp. 3-10), New York, Routledge.
- Morrison, M.A. et T.G. Morrison (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15-37.

- Mudrey, R. et A. Medina-Adams (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre-service teachers regarding the emotional isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 63-90.
- Munoz-Plaza, C., S. Quinn et K. Rounds (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *High School Journal*, 85(4), 52-63.
- Murdock, T.B. et M.B. Bolch (2005). Risk and protective factors for poor school adjustment in lesbian, gay, and bisexual (LGB) high school youth: Variable and person-centered analyses. *Psychology in the Schools*, 42, 159-172.
- Myers, K. et L. Raymond (2010). Elementary school girls and heteronormativity : The girl project. *Gender and Society*, 24(2), 167-188.
- Neuendorf, K.A., T.D. Gore, A. Dalessandro, P. Janstova et S. Snyder-Suhy (2010). Shaken and stirred: A content analysis of women's portrayals in James Bond films. *Sex Roles*, 62, 747-761.
- Niesche, R. (2003). Power and homosexuality in the teaching workplace. *Social Alternatives*, 22(2), 44-47.
- Noreau, P. (2007). *Dans le regard de l'Autre*. Montréal : Éditions Thémis.
- North Vancouver School District No. 44 c. Jubran, [2005] 52 C.H.R.R. D/1, 2005 BCCA 201.
- O'Connor, A. (1995). Who gets called queer in school? Dans G. Unks. *The gay teen: Educational practice and theory for lesbian, gay and bisexual youth* (pp. 95-104). New York, Routledge.
- Ogbu, J.U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search on an explanation. *Anthropology and education quarterly*, 18(4), 312-334.
- Ollis, D. (2010) 'I haven't changed bigots but ...': Reflections on the impact of teacher professional learning in sexuality education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 10(2), 217-230.
- Olson, M.R. (1987). A study of gay and lesbian teachers. *Journal of Homosexuality*, 13(4), 73-81.
- Osler, A. et H. Starkey (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham, England: Stoke-on-Trent, UK.
- Oueslati, B., M. Mc Andrew et D. Helly (2010). *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*. Montréal : Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles.
- PL 56, Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école, 2^e sess, 39^e lég, Québec, 2012.

- PL 84, Loi instituant l'union civile et établissant de nouvelles règles de filiation, 2^e sess, 36^e lég, Québec, 2002 (sanctionné le 8 juin 2002).
- Parrott, D.J. et K.E. Gallagher (2008). What accounts for heterosexual women's negative emotional responses to lesbians? Examination of traditional gender role beliefs and sexual prejudice. *Sex Roles*, 59, 229-239.
- Pascoe, C.J. (2005). "Dude, you're a fag": Adolescent masculinity and the fag discourse. *Sexualities*, 8(3), 329-346.
- Pascoe, C.J. (2007). *'Dude, you're a fag': Masculinity and sexuality in high school*, Berkeley, University of California Press.
- Pearson, M. (2011, 18 octobre). Suicide of gay teen Jamie Hubley puts scrutiny on educators over bullying. *The National Post*. Disponible en ligne au news.nationalpost.com.
- Peel, E. (2001). Mundane heterosexism: Understanding incidents of the everyday. *Women's Studies International Forum*, 24(5), 541-554.
- Peirce, K. (1997). Women's magazine fiction: A content analysis of the roles, attributes, and occupations of main characters. *Sex Roles*, 37, 581-593.
- Pekman, J. (1997). *Gay and lesbian educators' reflections on their experiences of oppression in the San Francisco Bay Area schools: A participatory research*, San Francisco, University of San Francisco.
- 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.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : Éditions sociales françaises.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Peske, H.G. et K. Haycock (2006). *Teaching inequality. How poor and minority students are shortchanged on teacher quality*. Washington, DC : Education Trust.
- Petit, M.-P., L. Chamberland, G. Richard et M. Chevrier (2012). Jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire : Quels facteurs de protection? *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 30(2), 13-29.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Montréal : Gaëtan Morin.
- Plummer, D. (2000). The quest for modern manhood: Masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 23, 1-9.

- Plummer, K. (1981). *The making of the modern homosexual*. Totowa, NJ : Barnes and Nobles.
- Podmore, J.A. (2001). Lesbians in the crowd: Gender, sexuality and visibility along Montréal's Boul. St-Laurent. *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, 8(4), 333-355.
- Probst, T.M. (2003). Changing attitudes over time : Assessing the effectiveness of a workplace diversity course. *Teaching of Psychology*, 30(3), 236-239.
- Py, J. et A. Somat (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : Leurs effets sur le jugement évaluatif en contexte scolaire. Dans J.L. Beauvois, R.V. Joule et J.M. Monteil (dir.). *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp. 167–193). Cousset: DelVal.
- Quinlivan, K. et S. Town (1999a). Queer as fuck? Exploring the potential of queer pedagogy in researching school experiences of lesbian and gay youth. Dans D. Epstein et J.T. Sears, *A dangerous knowing: Sexuality, pedagogy and popular culture* (pp. 242-256). Londres: Cassell.
- Quinlivan, K. et S. Town (1999b). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(5), 509-524.
- Quioco, A. et F. Rios (2000). The power of their presence : Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485-528.
- R. c. Audet, [1996] 2 S.C.R. 171.
- Rado, S. (1940). A critical examination of the concept of bisexuality. *Psychosomatic Medicine*, 2, 459-467.
- Rado, S. (1949). An adaptational view of sexual behavior. Dans P.H. Hoch et J. Zubin (dir.). *Psychosexual development in health and disease* (pp. 159-189). New York: Grune and Stratton.
- Ravitch, D. (1990). Multiculturalism: E Pluribus Plures. *American Scholar*, 59(3), 337-354.
- Rayside, D. (2008). *Queer inclusions, continental divisions: Public recognition of sexual diversity in Canada and the United States*. Toronto: University of Toronto Press.
- Redman, P. (1994). Shifting ground: Rethinking sexuality education. Dans D. Epstein (dir.) *Challenging lesbian and gay inequalities in education*. Philadelphia, PA : Open University Press.
- Reed, D.K. (2012). *The balance of public and private identities for lesbian teachers*. Thèse de doctorat en éducation. Knoxville: University of Tennessee.
- Reiss, A.J. (1961). The social integration of queers and peers. *Social Problems*, 9(2), 102-120.
- Reeves, J.R. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms. *The Journal of Educational Research*, 99(3), 131-143.

- Rengel Phillips, S. (1991). The hegemony of heterosexuality: A study of introductory texts. *Teaching Sociology*, 19(4), 454-463.
- 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. Abelove, M.A. Barale et D.M. Kalperin (dir.). *The lesbian and gay studies reader* (pp. 227-254). New York : Routledge.
- Rich, A. (2010). Notes pour une politique de la situation. Dans A. Rich. *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais* (pp. 103-124). Genève-Lausanne : Mamamélis - Nouvelles questions féministes.
- Richard, G. (2010). *L'éducation « aux orientations sexuelles » : représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Richard, G. (2012). L'éducation « aux orientations sexuelles » : les représentations de la diversité sexuelle dans le curriculum formel de l'école secondaire québécoise. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 28-52.
- Richard, G. (2013a). Politiques pédagogiques identitaires : Réflexions sur le modèle du professeur minoritaire pour les élèves de minorités sexuelles. *Chantiers de l'intervention en sciences humaines*, 3, non paginé.
- Richard, G. (2013b). La délicatesse nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle : récits de pratiques d'enseignants du secondaire. *Reflets, Revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(1), 119-152.
- Richard, G. et L. Chamberland. (2010, mai). *L'enseignant, l'enseignante comme pilier de résilience pour des jeunes de minorités sexuelles victimes d'homophobie en milieu scolaire*. Résilience scolaire et éducationnelle : quels modèles, quels résultats, quelles applications? 78e Congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Richard, G. et L. Chamberland. (2014). Violences homophobes, violences transphobes : Le double jeu du genre dans les violences en milieu scolaire. *Cahiers des Transidentités*, 3.
- Richard, G., Chamberland, L. et M.-P. Petit (2012). 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.
- Richard, G., Petit, M.-P. et L. Chamberland (2011, avril). *Qu'est-ce qui amène les jeunes victimes d'homophobie à s'en sortir ? Témoignages d'élèves gais, lesbiennes et bisexuels*. Colloque pour agir contre l'homophobie dans le réseau de l'éducation, Montréal, 15 avril.
- Riggs, A.D., A.R. Rosenthal et T. Smith-Bonahue (2011). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 201-209.

- Rist, R. (1977). On understanding the processes of schooling : The contributions of labelling theory. Dans A.R. Sadovnik, P.W. Cookson Jr et S.F. Semel (2001). *Exploring education*, 2^e édition (pp. 149-157). Boston/Toronto : Allyn & Bacon.
- Rivers, I. et H. Cowie (2006). Bullying and homophobia in UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 3(4), 11-43.
- Robert, A. et J. Rogalski (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(4), 505-528.
- Robinson, A. (1994). It takes one to know one: Passing and communities of common interest. *Critical inquiry*, 20(4), 715-736.
- Robinson, K.H. et T. Ferfolja (2001) 'What are we doing this for?' Dealing with lesbian and gay issues in teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 121-133
- Robinson, K.H. et T. Ferfolja (2002). A reflection of resistance. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 14(2), 55-64.
- Rosenfeld, M. et S. Rosenfeld (2008). Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(3), 245-272.
- Ross c. New Brunswick School District No. 15, [1996] 1 S.C.R. 825.
- Røthing, A. (2010). Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. *Gender and Education*, 20(3), 253-266.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the 'political economy' of sex. Dans R.R. Reiter (dir.). *Toward an anthropology of women* (pp. 157-210). New York : Monthly review press.
- Rubin, G. (1998). L'économie politique du sexe : transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre. *Les Cahiers du CEDREF*, 7, 3-81.
- 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.
- Russell, S.T., A. Muraco, A. Subramaniam et C. Laub (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 891-903.
- Ryan, J., K. Pollock et F. Antonelli (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617.
- SOS Homophobie (2011). *Les représentations de l'homosexualité en milieu étudiant*. Paris, SOS Homophobie et CAELIF.

- Saewyc E., C. Poon, N. Wang, Y. Homma, A. Smith et McCreary Centre Society (2007). *Not Yet Equal: The Health of Lesbian, Gay, & Bisexual Youth in BC*. Vancouver: McCreary Centre Society. Disponible au : www.mcs.bc.ca.
- Santoro, N. (2013). The drive to diversify the teaching profession : Narrow assumptions, hidden complexities. *Race, Ethnicity and Education*, DOI: 10.1080/13613324.2012.759934
- Saraç, L. (2012). The relationship between homophobic attitudes and religiosity among Turkish physical education teacher majors. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 277-287.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T, Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Schlesinger, A.M. (1993). *La désunion de l'Amérique : réflexions sur une société multiculturelle*. Paris : Liana Levi.
- Schneider, M.S. et A. Dimito (2008). Educators' beliefs about raising lesbian, gay, bisexual, and transgender issues in the schools : The experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth*, 5(4), 49-71.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Oxford : Jossey-Bass.
- Schwanberg, S.L. (1993). Attitudes towards gay men and lesbian women : instrumental issues. *Journal of Homosexuality*, 26(1), 99-136.
- Scourfield, J., K. Roen et L. McDermott (2008). Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of distress : Resilience, ambivalence and self-destructive behaviour. *Health and Social Care in Community*, 16, 329-336.
- Sears, J.T. (1997). Thinking critically/intervening effectively about heterosexism and homophobia : A twenty-five-year research retrospective. Dans J.T. Sears et W.L. Williams, *Overcoming heterosexism and homophobia. Strategies that work* (pp. 13-48). New York : Columbia University Press.
- Sears, J.T. (1992a). Educators, homosexuality, and homosexual students : Are personal feelings related to professional beliefs ? Dans K.M. Harbeck (dir.). *Coming out of the classroom closet : Gay and lesbian students, teachers, and curricula* (pp. 29-79). Binghamton, NY : Harrington Park.
- Sears, J.T (1992b). *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education. Critical issues in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Sears, J.T. et W. Williams (1997). *Overcoming heterosexism and homophobia: Strategies that work*. New York: Columbia University Press.
- Sheridan, A. (1980). *Michel Foucault, The will to truth*. London : Routledge.
- Sherwin, G. et T. Jennings (2006). Feared, forgotten, or forbidden: Sexual orientation topics in secondary teacher preparation programs in the USA. *Teaching Education*, 17(3), 207-223.

- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Londres: Sage Publications.
- Simon, P. (2007). Comment la lutte contre les discriminations est passée à droite. *Mouvements*, 4(52), 153-163.
- Skiba, R.J., R.S. Michael, A.C. Nardo et R.L. Peterson (2002). The color of discipline : Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317-342.
- Smith, G.P. (1989). *Increasing the number of minority teachers: Recommendations for a call to action*. Boston, Massachusetts Institute of Technology: Quality education for minorities project.
- Smith, M. (2004). Questioning heteronormativity: Lesbian and gay challenges to education practice in British Columbia, Canada. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 3(2), 131-145.
- Smith, S.J. (2011). *Straight allies : Perceptions, beliefs, and identification*. Thèse de doctorat en psychologie. Kansas : Kansas State University.
- Smith, T. et M. Yost (2009). 'Like, get over it!': On 'getting' and 'getting over' sexuality in the classroom. *Feminism and Psychology*, 19(2), 199-204.
- Snyder, V.L. et F.S. Broadway (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636.
- Socarides, C. (1968). *The overt homosexual*. New York: Grune and Stratton.
- Sparkes, A.A. (1994). Self, silence and invisibility as a beginning teacher: A life history of lesbian experience. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 93-118.
- Stein, A. et K. Plummer (1994). "I can't even think straight": "Queer" theory and the missing sexual revolution in sociology. *Sociological Theory*, 12(2), 178-187.
- Stewart, J. Jr, K.T. Meier, et R.E. England (1989). In quest of role models: Change in black teacher representation in urban school districts, 1968-1986. *The Journal of Negro Education*, 58(2), 140-152.
- Straut, D. et M. Sapon-Shevin (2002). "But no one in the class is gay": Countering invisibility and creating allies in teacher education programs. Dans R. Kissen. *Getting ready for Benjamin. Preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (pp. 29-42). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Sumara, D. et B. Davis (1999). Interrupting heteronormativity : Toward a queer curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), 191-208.
- 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.

- Swank, E. et L. Raiz (2010). Attitudes toward gays and lesbians among undergraduate social work students. *Journal of Women and Social Work*, 25(1), 19-29.
- Sykes, H. (2004) Pedagogies of censorship, injury, and masochism: Teacher responses to homophobic speech in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 75-99,
- Szalacha, L.A. (2003). Safer school diversity climates : Lessons learned from an evaluation of Massachusetts Safe Schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, 110(1), 58-88.
- Takatori, S. et K. Ofuji (2007). My coming out story as a gay teacher in Kyoto. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 4(2), 99-105.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tatar, M. et G. Emmanuel (2001). Teachers' perceptions of their students' gender roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 215-224.
- Taylor, C.G. et T. Peter (2011). Left behind: Sexual and gender minority students in Canadian high schools in the New Millenium. Dans T.G. Morrison, M.A. Morrison, M.A. Carrigan et D.T. McDermott (dir.). *Sexual Minority Research in the New Millenium* (pp. 127-156). Hauppauge: Nova Science.
- Taylor, C.G., T. Peter, T.L. McMinn, K. Schachter, A. Ferry, S. Beldom, Z. Gross et S. Paquin (2010). *Every class in every school : The first national climate survey on homophobia in Canadian schools*. Toronto : Egale Canada.
- Taylor, C.G., T. Peter, K. Schachter, S. Paquin, S. Beldom, Z. Gross et T.L. McMinn (2011). *Youth speak up about homophobia and transphobia: The first national climate survey on homophobia in Canadian schools*. Toronto, Egale Canada Human Rights Trust.
- Temple, J.R. (2005). "People who are different from you": Heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 271-294.
- Tesar, C.M. et S.L.D. Rovi (1998). Survey of curriculum on homosexuality/bisexuality in departments of family medicine. *Educational Research and Methods*, 30(4), 283-287.
- Testé, B. et K. Simon (2005). Valeur affective et utilité sociale des traits dans les stéréotypes de genre, le soi féminin et le soi masculin. *International Review of Social Psychology*, 18, 81-94.
- Thibault, S., K. Lavoie et V. Chouinard (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 19(1), 153-184.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham, Open University Press.
- Tin, L.-G. (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Tisserant, P. et A.-L. Wagner (2008). *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Lille : Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité.
- Toomey, R.S., J.K. McGuire et S.T. Russell (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35, 187-196.
- Toronto (City) Board of Education c. O.S.S.T.F., District 15, [1997] 1 S.C.R. 487.
- Torres, J., J. Santos, N.L. Peck et L. Cortes (2004). *Minority teacher recruitment, development, and retention*. Providence, RI : Brown University.
- Trinity Western University c. British Columbia College of Teachers, [2001] 1 S.C.R. 772.
- Tsai, W.-C. et W.-T. Tai (2003). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel Review*, 32(2), pp. 151-163.
- Tyler, L. avec la collaboration de B. Whiting, S. Ferguson, S. Eubanks, J. Steinberg, L. Scatton et K. Bassett (2011). *Toward increasing teacher diversity: Targeting support and intervention for teacher candidates*. Washington : National Education Association.
- US Commission on Civil Rights (1976). *Fulfilling the letter and spirit of the law: Desegregation of the nation's schools*. Washington: Government Printing Office.
- Union européenne. (2007). *Schools for the 21st century*. Commission staff working paper. Bruxelles: Commission of the European Communities.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004). *Changing teaching practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*, Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO. Paris, France : UNESCO et Bureau international d'éducation.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009a). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Paris, France : UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009b). *International technical guidance on sexuality education*. Paris, France : UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012a). *Education sector responses to homophobic bullying. Good policy and practice in HIV and health education*. Booklet 8. Paris, France: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012b). *Review of homophobic bullying in educational institutions, International consultation on homophobic bullying in educational institutions*. Paris, UNESCO.
- Université de Montréal (2012). *Guide de présentation des mémoires et des thèses*. Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures et postdoctorales.

- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. London : The Althouse Press.
- Van Soest, D. (1996). The influence of competing ideologies about homosexuality on non-discrimination policy: Implications for social work education. *Journal of Social Work Education, 32*, 53-63.
- Van Zanten, A. (2006). Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. Dans É. Fassin et D. Fassin. *De la question sociale à la question raciale ?* (pp. 195-210). Paris : La Découverte.
- Vandewalle, B. (2002). L'école et les enfants « anormaux ». L'analyse de Michel Foucault. *Expressions, 19*, 81-96.
- Walls, E.N., S.B. Kane et H. Wisneski (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth & Society, 41*(3), 307-332.
- Walton, G. (2004). Bullying and homophobia in Canadian schools. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 1*(4), 23-36.
- Walton, G. (2005). Bullying and homophobia in Canadian schools. The politics of policies, programs and educational leadership. Dans J.T. Sears (dir.). *Gay, Lesbian, and Transgender Issues in Education. Programs, Policies and Practices* (pp. 89-102). New York: Harrington Park Press.
- Walton, G. (2006). Triple H : Ce que les éducatrices et éducateurs doivent savoir sur l'intimidation et la diversité sexuelle. *Perspectives. Revue de la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 6*(2), 15-22.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text, 29*, 3-17.
- Wasson, R.F., P.L. Stuhr et L. Petrovich-Mwaniki (1990). Teaching art in the multicultural classroom : Six position statements. *Studies in Art Education, 31*(4), 234-246.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford : Basil Blackwell.
- Weinberg, M.S. et C.S. Williams (1974). *Male homosexuals: Their problems and adaptations*. New York, Oxford Press.
- Wells, K. et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2006). *Guide des alliances d'élèves gais et hétérosexuels. Une ressource exhaustive pour le personnel enseignant, les gestionnaires et les conseillers et conseillères scolaires du Canada, de la maternelle à la 12e année*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Welzer-Lang, D., P. Dutey et M. Dorais (dir.). (1994). *La peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie*. Montréal : VLB éditeur.
- Welzer-Lang, D. (2011). « L'évolution de la notion d'homophobie : un signe de l'éclatement du genre et d'une marche égalitaire vers la multisexualité ». *Homophobie, biphobie*,

hétérophobie. Observatoire des transidentités. Disponible en ligne sur : <http://www.observatoire-des-transidentités.com>.

- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Educational testing service policy information center.
- Whatley, M.H. (1994). Keeping adolescents in the picture: construction of adolescent sexuality in textbook images and popular films. Dans J.M. Irvine (dir.). *Sexual cultures and the construction of adolescent identities*. Philadelphia, PA : Temple University Press.
- Willman, R. (2009). Coming out when you're not really in: Coming out as a teachable moment. *Feminism and Psychology*, 19(2), 205-209.
- Wisniewski, J.J. et B.G. Toomey (1987). Are social workers homophobic? *Social Work*, 32, 454-455.
- Wittig, M. (2001). *La pensée straight*. Paris : Balland.
- Woods, S.E. et K.M. Harbeck (1992). Living in two worlds. *Journal of Homosexuality*, 22(3-4), 141-166.
- Woog, D. (1995). *School's out: The impact of gay and lesbian issues on America's schools*. Boston: Alyson Pub.
- Wright, J. (1993). Lesbian instructor comes out : The personal is pedagogy. *Feminist Teacher*, 7(2), 26-33.
- Wright, T.E. (2010). LGBT educators' perceptions of school climate. *Phi Delta Kappan*, 91(8), 49-53.
- Wright, T.E. et N. Smith (2013). Bullying of LGBT youth and school climate for LGBT educators. *Gender, Education, Music, & Society*, 6(1), 1-12.
- Wyatt, T.J., S.B. Oswald, C. White et F.L. Peterson (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students ? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 171-185.
- Yep, G.A. (2003). The violence of heteronormativity in communication studies. *Journal of Homosexuality*, 45(2-4), 11-59.
- Yep, G.A. (2009). From homophobia and heterosexism to heteronormativity. *Journal of Lesbian Studies*, 6(3), 163-176.
- Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Londres : Collier Macmillan.
- Zins, J.E., M.R. Bloodworth, R.G. Weissberg et H.J. Walberg (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

APPENDICE A
SCHÉMA D'ENTREVUE

SCHÉMA D'ENTREVUE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Consignes générales

- Présentation de la chercheure
- Présentation du projet de recherche et objectifs spécifiques
- Présentation des modalités de fonctionnement :
 - a) engagements relatifs à la confidentialité et à l'anonymat
 - b) aucun jugement, mon désir est de comprendre comment ça fonctionne
 - c) ordre des questions à titre indicatif – on revient à une question passée si nécessaire

Bloc 1. Pratiques enseignantes liées aux orientations sexuelles

En tant qu'enseignant au secondaire, avez-vous déjà parlé d'orientation sexuelle avec vos élèves? Pouvez-vous me raconter comment cela s'est passé?

[Si le participant a déjà abordé ces questions en classe]

- contexte (cours, type de classe)
- élément incitatif, s'il y a lieu
- sujets ou thématiques abordées
- sentiments (craintes ou appréhensions, niveau d'aise)
- réception/réaction des élèves
- motifs et/ou importance d'aborder ces questions
- facteurs facilitateurs identifiés

[Si le participant n'a jamais abordé ces questions en classe]

- motifs de ce choix/état de fait
- craintes ou obstacles identifiés

Aide-mémoire pour l'intervieweuse

- Avoir un aperçu des grandes lignes de l'expérience du participant
- Être à l'écoute des termes préconisés par le participant / lui demander d'explicitier s'il y a lieu (comme « homophobie », mais également « crainte » ou « gêne » par exemple)
- Approfondir la question du genre, si elle émerge
- Évaluer s'il y a lieu l'importance des dimensions suivantes comme facilitateurs ou obstacles : formation (initiale ou perfectionnement), niveau d'aise, outils ou ressources mobilisées, soutien des collègues/de la direction d'établissement, réactions des élèves/parents d'élèves

Bloc 2. Construction identitaire à l'école secondaire

À votre connaissance, certains de vos élèves de votre école sont-ils en questionnement de leur identité (*NB : orientation sexuelle ou autre dimension*)? Comment cela se manifeste-t-il?

- réactions des pairs face à ces élèves (par ex. violence/mise à l'écart)
- réactions du participant face à ces élèves (par ex. accompagnement, références, intervention)
- défis posés par ces élèves

Aide-mémoire pour l'intervieweuse

- Approfondir la question du genre, si elle émerge

Bloc 3. Visibilité des orientations sexuelles minoritaires à l'école

Pouvez-vous me parler de la visibilité de l'homosexualité et de la bisexualité à votre école? Par exemple, certaines personnes sont-elles ouvertement gays, lesbiennes ou bisexuelles?

- type de personnes
- réactions face à cette visibilité (réaction du participant et d'autres personnes à l'école)
- intérêts, s'il y a lieu, de la visibilité de personnes GLB

[Si le participant est GLB]

- niveau de divulgation à l'école (direction, administration, personnel, élèves, parents)
- motifs de divulgation (ou de non-divulgation)
- réactions d'élèves et de collègues (réelles si divulgation; anticipées si non-divulgation)
- influence de la vie personnelle sur l'enseignement (par ex., mention du conjoint)

Aide-mémoire pour l'intervieweuse

- Explorer l'existence de modèles non traditionnels de genre et d'orientation sexuelle à l'école
- Clarifier où se situe le participant dans cet environnement
- Approfondir la question du genre, si elle émerge

En conclusion

- Avez-vous eu l'occasion d'échanger avec d'autres enseignants sur leurs expériences en lien avec ces thèmes? Si oui, est-ce que votre expérience rejoint la leur?
- En terminant, qu'aimeriez-vous que je retienne de votre expérience?

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ENTREVUE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche :

Réalités, défis et catalyseurs de la pratique enseignante face à la diversité sexuelle

Chercheure :

Gabrielle Richard
Doctorante en Sciences humaines appliquées
Université de Montréal

Direction de recherche :

Christopher McAll
Professeur titulaire, département de Sociologie
Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de la présente étude sont les suivants :

- Connaître les pratiques pédagogiques adoptées à l'égard de la diversité sexuelle par les enseignants de l'école secondaire québécoise ;
- Examiner les facteurs identifiés par les enseignants comme des obstacles ou des catalyseurs à la tenue de séances d'information ou de discussions portant sur la diversité sexuelle ;
- Identifier les ressources et les outils sur lesquels les enseignants disent prendre appui lors de la tenue de telles séances ou discussions en classe.

Cette recherche est financée par Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada.

2. Participation à la recherche

Votre collaboration à cette recherche consiste à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée, à l'endroit et au moment qui vous conviendront. L'entrevue, d'une durée approximative d'une heure trente, abordera notamment les thématiques suivantes :

- Expériences professionnelles en lien avec la diversité sexuelle (pratiques d'enseignements et interventions lors d'épisodes homophobes), les défis inhérents à ces expériences, les facteurs facilitant ou inhibant la tenue de telles discussions en classe;
- Cheminement professionnel, formation initiale et séances de perfectionnement;
- Relations avec direction, collègues, élèves et parents d'élèves concernant la diversité sexuelle;
- Attitudes et perceptions personnelles à l'égard de diverses dimensions de la diversité sexuelle.

À des fins de transcription et avec votre accord, l'entrevue fera l'objet d'un enregistrement audio.

3. Anonymat et confidentialité

Nous avons mis en place une série de procédures afin d'assurer votre anonymat, de même que le caractère confidentiel de vos réponses.

- Les données saisies sur ordinateur ne contiennent aucun nom et ne sont accessibles qu'à la chercheuse principale.
- Les formulaires de consentement signés seront conservés dans le bureau de la chercheuse principale dans un classeur sous clé.
- Lors de la diffusion des résultats de la recherche, aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.
- Les informations collectées dans le formulaire de consentement et le questionnaire socio-démographique seront détruites dans un délai d'un an après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette étude, vous pourriez participer à l'avancement des connaissances quant aux défis que posent les sujets relatifs à la diversité sexuelle à la pratique enseignante. Votre participation à la recherche pourra également vous permettre de réfléchir sur votre cheminement personnel et professionnel à l'égard de ces enjeux.

Il est possible que la discussion d'événements difficiles puisse susciter un inconfort ou un malaise. Si tel est le cas, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse principale, qui pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant ma participation à la recherche, avoir obtenu les réponses à mes questions et comprendre le but, la nature, les avantages et inconvénients liés à ma participation.

Je consens librement à prendre part à cette recherche. **Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision. J'ai l'assurance** que ma participation à la recherche sera confidentielle et que mes réponses demeureront anonymes.

Prénom et nom du/de la participant(e):

Signature :

Date :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées.

Prénom et nom de la chercheuse : **Gabrielle Richard**

Signature de la chercheuse :

Date :

Si vous avez des questions quant à l'étude, ou pour vous retirer de l'étude, vous pouvez communiquer avec Gabrielle Richard, doctorante en Sciences humaines appliquées, par courriel à l'adresse suivante : COURRIEL

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut également être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, par téléphone (514-343-2100/l'ombudsman accepte les appels à frais virés) ou par courriel (COURRIEL).

APPENDICE C
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

La pratique enseignante et la diversité sexuelle à l'école secondaire

Présentation du projet

C'est avec plaisir que nous vous invitons à répondre à un questionnaire d'enquête sur les pratiques pédagogiques du personnel enseignant de niveau secondaire face à la diversité sexuelle. Il ne s'agit pas d'évaluer vos pratiques et perceptions, mais bien de comprendre les défis que peuvent poser ces réalités au quotidien des enseignantes et des enseignants du Québec.

Trois objectifs de recherche sont poursuivis :

- 1) Connaître les pratiques pédagogiques adoptées à l'égard de la diversité sexuelle par le personnel enseignant de l'école secondaire québécoise ;
- 2) Examiner les facteurs identifiés par le personnel enseignant comme des obstacles ou des catalyseurs à la tenue de séances d'information ou de discussions portant sur la diversité sexuelle et à l'intervention lors d'épisodes d'homophobie
- 3) Identifier les ressources et les outils sur lesquels les enseignantes et les enseignants disent prendre appui lors de la tenue de telles séances ou discussions en classe, ou lors d'interventions en cas d'épisodes d'homophobie

Votre participation

- Votre participation à cette étude consiste en la complétion d'un questionnaire, qui demandera environ 15 minutes de votre temps.
- Vos réponses seront entièrement anonymes. De plus, les données ne seront accessibles qu'à la chercheuse principale. Nous vous garantissons la confidentialité.
- Votre participation est entièrement volontaire. À tout moment, vous pouvez choisir de ne pas répondre à la question posée en cochant l'option « Je préfère ne pas répondre », ou encore mettre un terme à votre participation à cette étude. Vos réponses ne seront sauvegardées que si vous cliquez sur le bouton « SOUMETTRE » à la toute fin du sondage.

Les responsables de la recherche

La recherche est dirigée par Gabrielle Richard (Sciences humaines appliquées, Université de Montréal), dans le cadre d'une thèse de doctorat effectuée sous la direction de Christopher McAll (Sociologie, Université de Montréal). Elle est rendue possible grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Pour toute question relative à votre participation à cette enquête, n'hésitez pas à prendre contact avec Gabrielle Richard par courriel : COURRIEL

Les résultats de cette recherche seront diffusés auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que des organismes membres de la Table nationale de lutte contre l'homophobie du réseau scolaire et de la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire. Sur ces deux tables, nous retrouvons notamment les associations ou fédérations patronales et syndicales, des directions d'établissements, et de l'association des comités de parents.

Merci de votre participation. Cette étude ne pourrait avoir lieu sans vous.

SECTION 1. PROFIL EN TANT QU'ENSEIGNANT(E)

Pour débiter, nous aimerions en savoir davantage à votre sujet.

Q1. Quel âge avez-vous ?

Q2. Lequel des choix suivants décrit le mieux votre position actuelle?

(Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- Enseignant(e) à l'école secondaire (cheminement régulier)
- Enseignant(e) en adaptation scolaire ou sociale
- Enseignant(e) en formation professionnelle
- Enseignant(e) en éducation aux adultes
- Enseignant(e) du secondaire à la retraite
- Étudiant(e) en enseignement secondaire
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q3. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous actuellement?

(Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- 1^e secondaire
- 2^e secondaire
- 3^e secondaire
- 4^e secondaire
- 5^e secondaire
- J'enseigne en adaptation scolaire ou sociale
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q4. Quelle est la principale langue d'apprentissage à votre école?

- Français
- Anglais
- Français et Anglais (enseignement bilingue)
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q5. Quel est votre statut d'emploi actuel?

- Emploi permanent
- Contrat à terme
- Emploi à temps partiel
- Suppléance ou remplacement
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q6. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant(e) au secondaire?

Q7. Quels cours enseignez-vous présentement?

(Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- Français
- Anglais
- Mathématique
- Science et technologie
- Géographie

- Histoire et éducation à la citoyenneté
- Éthique et culture religieuse
- Arts plastiques
- Art dramatique
- Éducation physique et à la santé
- Autre, veuillez spécifier :
- Je n'enseigne pas présentement
- Je préfère ne pas répondre

Q8. Dans quel type d'établissement enseignez-vous?

- Une école secondaire du réseau public
- Une école secondaire du réseau privé
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q9. Où se situe votre établissement scolaire?

- Dans un grand centre urbain (pop. > 500 000)
- Dans une ville de taille moyenne (pop. 100 000 à 500 000)
- Dans une petite ville (pop. 30 000 à 100 000)
- Dans un village ou une région rurale (pop. < 30 000)
- Je préfère ne pas répondre

SECTION 2. PRATIQUES ET CONTENUS PÉDAGOGIQUES EN SALLE DE CLASSE

Q10. Vous est-il arrivé de parler de diversité sexuelle avec vos élèves ?

(Par « diversité sexuelle », nous entendons tout sujet relatif à l'homosexualité masculine ou féminine, à la bisexualité, à la transsexualité, aux familles homoparentales et aux orientations sexuelles)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Q10A1. (Si coché oui) Qu'est-ce qui vous a amené à parler de diversité sexuelle avec vos élèves? (Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- Un(e) élève m'a posé une question à ce sujet
- Un incident est survenu en classe ou dans l'école
- Un événement d'actualité nationale ou internationale m'a amené(e) à en parler
- Le contenu du cours m'a indirectement amené(e) à en parler
- Ça fait partie des thématiques que je dois aborder dans le cours; c'est dans le curriculum
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q10A2. (Si coché oui) Quels thèmes relatifs à la diversité sexuelle avez-vous abordé avec vos élèves ? (Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- Le mariage entre conjoints de même sexe
- Les différentes orientations sexuelles
- Les familles homoparentales
- La discrimination ou l'homophobie
- Les droits des gais, des lesbiennes et des bisexuel(le)s

- Les célébrations de la diversité sexuelle (ex : défilé de la fierté gaie)
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q10B. (Si coché non) Pour quelle raison n'avez-vous pas parlé de diversité sexuelle avec vos élèves ?

Q11. À quel point est-il important pour vous d'aborder les sujets suivants avec vos élèves? (Choix de réponses : très important, assez important, peu important, pas du tout important, je préfère ne pas répondre)

- L'égalité entre les hommes et les femmes
- La diversité ethnique et culturelle/le multiculturalisme
- Les droits humains et la justice sociale en général
- La diversité sexuelle/les droits des gais, lesbiennes, bisexuel(le)s et transsexuel(le)s
- La diversité religieuse ou des croyances religieuses
- La diversité sur le plan socio-économique
- Je préfère ne pas répondre

Q12. Veuillez indiquer votre niveau d'accord avec chaque énoncé suivant. Jusqu'à quel point les raisons suivantes vous empêchent-elles d'aborder la diversité sexuelle avec vos élèves?

(Choix de réponses : tout à fait d'accord; assez d'accord; assez en désaccord; tout à fait en désaccord; je préfère ne pas répondre)

- La diversité sexuelle et/ou l'homophobie n'est pas un enjeu à mon école
- Mes élèves sont trop jeunes
- Je ne saurais pas comment m'y prendre
- C'est un sujet qui relève du domaine privé
- Un règlement interne me l'interdit
- Je ne voudrais pas qu'on pense que je suis moi-même gai, lesbienne ou bisexuel(le)
- Je n'ai pas encore de permanence
- Je crains d'être intimidé(e) par des élèves
- Je crains d'embarrasser mes élèves gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s
- J'anticipe les réactions de parents d'élèves
- Je ne connais pas assez les sujets de la diversité sexuelle
- L'administration de mon établissement s'y opposerait
- Il y a des questions plus pressantes ou importantes à aborder avec les élèves
- Je ne me considère pas assez formé(e)
- Je ne crois pas que ça fasse partie de mon travail
- Je crains les implications légales d'aborder ces sujets en classe
- L'homosexualité est contraire à mes convictions religieuses
- Je ne crois pas que mes élèves seraient intéressés par ce sujet
- La matière que j'enseigne s'y prête mal

Q13. Veuillez indiquer votre niveau d'accord avec chaque énoncé suivant. Jusqu'à quel point les raisons suivantes vous encouragent-elles à aborder la diversité sexuelle avec vos élèves?

(Choix de réponses : tout à fait d'accord; assez d'accord; assez en désaccord; tout à fait en désaccord; je préfère ne pas répondre)

- Je veux contribuer à changer les attitudes à l'égard des gais, des lesbiennes et des bisexuel(le)s
- Mon école dispose d'un règlement qui interdit la discrimination sur la base de l'orientation sexuelle
- Je crois que l'école est le lieu par excellence pour parler de diversité sexuelle

- J'ai été témoin d'épisodes d'homophobie ou d'intolérance à l'égard de la diversité sexuelle
- Au moins un(e) élève de l'école est ouvertement gai, lesbienne ou bisexuel(le)
- L'administration de mon établissement m'encourage à aborder la diversité sexuelle avec mes élèves
- Je suis moi-même gai, lesbienne ou bisexuel(le)
- J'enseigne une matière qui se prête bien à aborder la diversité sexuelle

Q14. Veuillez indiquer votre niveau d'accord avec chaque énoncé suivant. Jusqu'à quel point êtes-vous en accord pour dire que...

(Choix de réponses : tout à fait d'accord; assez d'accord; assez en désaccord; tout à fait en désaccord; je préfère ne pas répondre)

- Ma formation universitaire m'a suffisamment outillé(e) pour parler de diversité sexuelle avec mes élèves
- Les enseignant(e)s sont tellement occupé(e)s que parler de diversité sexuelle devrait incomber à d'autres professionnel(le)s
- Les manuels scolaires devraient davantage prendre en compte la diversité sexuelle
- La diversité sexuelle n'a pas sa place à l'école secondaire
- Il n'est pas vraiment utile d'aborder la diversité sexuelle avec les jeunes
- Je me sens à l'aise d'aborder des sujets relatifs à la diversité sexuelle avec mes élèves
- On accorde trop de place aux demandes des gais, des lesbiennes et des bisexuel(le)s en éducation
- Il y a encore beaucoup de travail pour atteindre la pleine inclusion scolaire des jeunes gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s
- Je crois que ma fédération, mon association professionnelle ou mon syndicat m'encouragerait à aborder des sujets relatifs à la diversité sexuelle avec mes élèves
- C'est aux parents que devrait revenir la responsabilité de parler ou pas de la diversité sexuelle à leurs enfants

SECTION 3. PRATIQUES D'INTERVENTION

Q15. À quelle fréquence entendez-vous des élèves faire des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai » à l'école?

- Plusieurs fois par semaine
- Une ou deux fois par semaine
- Une ou deux fois par mois
- Jamais
- Je préfère ne pas répondre

Q16. Que pensez-vous de telles remarques?

- Ces remarques dénigrent l'homosexualité et doivent être perçues comme de l'homophobie
- Ces remarques sont inoffensives : elles ne font pas référence à l'homosexualité, mais plutôt à quelque chose d'ennuyant ou de stupide
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q16A. (Si coché « souvent », « à l'occasion » ou « rarement ») Lorsque vous entendez des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai », quel type d'intervention préconisez-vous le plus souvent?

(Veuillez choisir toutes les réponses qui s'appliquent)

- Je n'interviens pas

- Je leur demande de choisir des mots plus appropriés
- Je leur explique la signification des termes qu'ils utilisent
- Je leur parle des impacts de ces mots sur les jeunes qui s'identifient comme gais, lesbiennes et bisexuel(le)s
- Je compare leurs propos à des propos racistes
- Je cherche à identifier et à déconstruire les préjugés que mes élèves entretiennent sur les personnes homosexuelles et bisexuelles
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q17. Lorsque vous entendez des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai », pour quelle raison vous arrive-t-il de ne pas intervenir?

Q18. À votre connaissance, votre établissement scolaire a-t-il une politique ou un règlement faisant explicitement mention de l'orientation sexuelle comme motif de discrimination?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Q19. Avez-vous déjà été victime d'intimidation quand vous étiez vous-même élève au secondaire?

- Oui
- Non
- Je ne m'en souviens pas
- Je préfère ne pas répondre

Q20. Votre établissement scolaire ou votre commission scolaire ont-ils déjà offert des ateliers de formation ou de perfectionnement adressant directement l'homophobie ou l'orientation sexuelle?

- Oui; on m'a obligé(e) à y participer
- Oui; on m'a invité(e) à y participer et je l'ai fait
- Oui; on m'a invité(e) à y participer, mais je ne pouvais pas le faire
- Oui; on m'a invité(e) à y participer, mais j'ai choisi de ne pas y aller
- Oui; j'ai trouvé l'information par moi-même
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Q21. Votre fédération, votre association professionnelle ou votre syndicat ont-ils déjà offert des ateliers de formation ou de perfectionnement adressant directement l'homophobie ou l'orientation sexuelle à l'école?

- Oui; on m'a obligé(e) à y participer
- Oui; on m'a invité(e) à y participer et je l'ai fait
- Oui; on m'a invité(e) à y participer, mais je ne pouvais pas le faire
- Oui; on m'a invité(e) à y participer, mais j'ai choisi de ne pas y aller
- Oui; j'ai trouvé l'information par moi-même
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Q22. Parmi les ressources suivantes, lesquelles sont à votre disposition?

(Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

(Choix de réponses : oui et j'ai utilisé cette ressource; oui mais je n'ai pas utilisé cette ressource; non; je ne sais pas; je préfère ne pas répondre)

- Un comité sur la diversité sexuelle au sein de ma centrale, de ma fédération syndicale ou de mon syndicat
- Un comité sur la diversité sexuelle au sein de mon association professionnelle
- Une personne ressource sur l'homophobie ou la diversité sexuelle de ma commission scolaire
- Une personne ressource sur l'homophobie ou la diversité sexuelle de ma fédération, de mon association professionnelle ou de mon syndicat
- Un(e) collègue formé(e) sur l'homophobie ou la diversité sexuelle
- Des sites Internet (par ex. Fondation Émergence, Gai Écoute, Alterhéros)
- Des ressources communautaires (par ex. GRIS-Montréal, GRIS-Québec, JAG, etc.)
- Des livres ou des guides pédagogiques sur l'homophobie ou la diversité sexuelle
- Autre ressource, veuillez spécifier :

Q23. Vous est-il déjà arrivé qu'un(e) élève vous parle de son orientation sexuelle ou de ses questionnements à cet égard?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Q24. Veuillez indiquer votre niveau d'accord avec chaque énoncé suivant. Jusqu'à quel point êtes-vous en accord pour dire que...

(Choix de réponses : tout à fait d'accord; assez d'accord; assez en désaccord; tout à fait en désaccord; je préfère ne pas répondre)

- Ma formation universitaire m'a suffisamment outillé(e) pour réagir à des incidents à caractère homophobe en milieu scolaire
- Les administrations scolaires devraient mieux soutenir les enseignant(e)s dans la lutte à l'homophobie, notamment par des formations sur le sujet
- Lorsque j'assiste à un incident homophobe, j'interviens exactement de la même façon que lors de tout autre type d'incident
- Je n'ai pas besoin de formation spécifique par rapport à la diversité sexuelle à l'école
- Je joue un rôle actif dans la promotion de l'égalité pour les gais, les lesbiennes et les bisexuel(le)s dans mon école
- J'ai confiance d'avoir le soutien de mes collègues si j'interviens lors d'épisodes homophobes
- J'ai confiance d'avoir le soutien de mon administration si j'interviens lors d'épisodes homophobes
- Je ne sais pas vraiment où me procurer des ressources sur la diversité sexuelle qui seraient pertinentes à mon rôle d'enseignant(e)
- J'ai eu suffisamment d'opportunités pour perfectionner mes connaissances liées à l'homophobie et à la diversité sexuelle en éducation

SECTION 4. QUESTIONS FINALES

Q25. Comment vous identifiez-vous?

- Femme
- Homme
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q26. À lequel ou auxquels des groupes suivants considérez-vous appartenir?

(Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- Québécois d'origine canadienne-française
- Québécois d'origine canadienne-anglaise
- Européen
- Caribéen
- Africain
- Latino-américain
- Maghrébin ou Moyen-oriental
- Asiatique
- Américain des Etats-Unis
- Canadien d'une province autre que le Québec
- Autochtone
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q27. Êtes-vous né(e) au Québec?

- Oui
- Non
- Je préfère ne pas répondre

(Si non) Depuis combien d'années habitez-vous au Québec?

(Veuillez arrondir au nombre supérieur)

Q28. Quelle est votre appartenance religieuse?

- Chrétien catholique
- Chrétien protestant
- Chrétien orthodoxe
- Musulmane
- Juive
- Bouddhiste
- Hindoue
- Autre, veuillez spécifier :
- Aucune religion, non croyant ou athée
- Je préfère ne pas répondre

Q29. Êtes-vous pratiquant(e) ou non-pratiquant(e)?

- Pratiquant(e)
- Non-pratiquant(e)
- Je préfère ne pas répondre

Q30. Comment décririez-vous votre orientation sexuelle?

- Hétérosexuel(le)
- Bisexuel(le)
- Gai ou homosexuel
- Lesbienne ou homosexuelle
- Queer
- En questionnement
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q30A. (Si coché autre chose qu'hétérosexuel-le) Lequel de ces énoncés s'applique le mieux à vous?

- Il est important pour moi que tous mes élèves connaissent mon orientation sexuelle
- Je ne divulgue pas mon orientation sexuelle à tous mes élèves, mais seulement à certains
- Je n'ai pas encore divulgué mon orientation sexuelle à l'école, mais j'envisage la possibilité de le faire éventuellement
- Je n'oserais jamais divulguer mon orientation sexuelle à mes élèves
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre
- Je n'oserais jamais divulguer mon orientation sexuelle à mes élèves

Q30A1. Pour quelle(s) raison(s) n'oseriez-vous pas divulguer votre orientation sexuelle à vos élèves? (Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- J'anticipe la réaction de mes élèves
- J'anticipe la réaction des parents de mes élèves
- J'anticipe la réaction de l'administration de mon établissement
- J'anticipe la réaction de mes collègues de travail
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q30B (Si coché hétérosexuel-le) Connaissez-vous personnellement une personne homosexuelle ou bisexuelle?

(Veuillez cocher tout ce qui s'applique)

- Non, je n'en connais pas
- Oui, un membre de ma famille proche (père, mère, frère, sœur, enfant, etc.)
- Oui, un membre de ma famille élargie (oncle, tante, cousin, cousine, etc.)
- Oui, un(e) collègue de travail
- Oui, un(e) élève de l'école
- Oui, un(e) ami(e) proche
- Oui, une connaissance éloignée
- Je ne sais pas
- Autre, veuillez spécifier :
- Je préfère ne pas répondre

Q31. Vous arrive-t-il de référer à votre partenaire/conjoint(e) devant vos élèves?

- Oui
- Non
- Je n'ai pas de partenaire/conjoint(e)
- Je ne sais pas
- Je préfère ne pas répondre

Q32. Si vous avez des commentaires à ajouter en lien avec le sujet de l'étude, veuillez les inclure dans l'espace qui suit.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration !

Pour tout complément d'information, question ou plainte relative à votre participation à cette enquête, n'hésitez pas à prendre contact avec Gabrielle Richard par courriel : COURRIEL

