

L'inclusion de la Diversité Sexuelle à l'École: les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement

Gabrielle Richard

Université de Montréal

Line Chamberland

Université du Québec à Montréal

Marie-Pier Petit

Université du Québec à Montréal

Abstract

This paper presents the results of qualitative interviews surveying the school experiences relating to homosexuality of 65 lesbian, gay, bisexual and questioning (LGBQ) Québec students. More specifically, the interviews aimed at documenting their account of the place given to sexual diversity topics in their classes as well as of the nature of the teachings they had on these topics. Further attention was paid to the perception these students had of these moments of visibility. Though LGBQ youth suggest topics related to sexual diversity are rarely brought up in class, they vividly remember any mention of the subject. A majority of them report a strong fear of either being labelled as homosexual during these sessions or of being further bullied as a result of them.

Keywords: School, formal curriculum, sexual diversity, inclusive education, heterosexism

Précis/Résumé

Cet article s'appuie sur les résultats d'une enquête qualitative menée auprès de 65 jeunes lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement (LGBQ) québécois qui ont témoigné de leurs expériences scolaires en lien avec l'homosexualité. Les entrevues visaient à rendre compte de la place de la diversité sexuelle dans les cours, à relever les façons dont est abordée cette thématique en classe, ainsi qu'à

examiner les perceptions qu'ont les participants de ces moments de visibilité. Les jeunes LGBTQ rapportent que les sujets relatifs à la diversité sexuelle sont rarement abordés à l'école, mais se souviennent avec force détails de chacune des mentions de ces sujets. Nombre d'entre eux rapportent une vive crainte d'être étiqueté comme homosexuel à l'occasion de telles séances, ou encore de faire l'objet de railleries homophobes par la suite.

Mots-clés : École, curriculum formel, diversité sexuelle, éducation inclusive, hétérosexisme

Introduction et problématique

Le paradigme de l'éducation inclusive fait depuis quelques années l'objet d'efforts concertés de la part de l'UNESCO (2008), de l'Union européenne (2007) et de plusieurs organisations non gouvernementales. Au Canada, prenant assise sur la Charte canadienne des droits et libertés et sur la Loi sur le multiculturalisme, les dix provinces et les trois territoires s'arriment à ces prémisses et reconnaissent l'importance d'assurer l'équité en éducation pour une diversité d'élèves (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC] & Commission canadienne pour l'UNESCO, 2008). Les efforts d'inclusion en éducation privilégient l'hétérogénéité dans la classe et poursuivent un objectif double : assurer une éducation de qualité aux élèves de groupes minoritaires et former des citoyens outillés à s'engager dans une société démocratique et multiculturelle.

L'étude des expériences scolaires des jeunes de minorités sexuelles se situe dans cette lignée. Alors que les premières initiatives d'inclusion scolaire consistaient en l'intégration dans des classes ordinaires d'élèves dont les troubles d'apprentissage ou les handicaps physiques étaient perçus comme susceptibles de « ralentir la classe », d'aucuns ont plutôt vu dans ces initiatives un moteur de transformation sociale. Les discours sur l'éducation inclusive se sont peu à peu élargis à d'autres groupes dépréciés ou marginalisés dans l'enceinte scolaire (UNESCO, 1994). Ainsi, sont devenus centraux dans cette nouvelle culture de l'inclusion scolaire les élèves issus de groupes minoritaires sur les plans ethnoculturel, religieux, linguistique et socioéconomique et, plus rarement, les élèves de minorités sexuelles, soit s'identifiant comme lesbiennes, gays, bisexuels ou questionnant leur orientation sexuelle (LGBQ).

Si l'orientation sexuelle en tant que facteur d'inégalité en éducation tarde à s'ancrer dans les préoccupations des chercheurs intéressés à l'inclusion scolaire, les

expériences scolaires des jeunes LGBTQ ont néanmoins fait l'objet de recherches. Ainsi, la profusion des manifestations d'homophobie dans la sphère scolaire a été amplement documentée à l'échelle nationale de par le monde (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen, & Palmer, 2012; Rivers & Cowie, 2006; Taylor & Peter, 2011) et a fait l'objet d'une consultation internationale en mai 2012 (UNESCO, 2012). Les impacts de l'homophobie sur la santé mentale et la réussite scolaire des jeunes qui en sont victimes sont également de mieux en mieux connus (Galliher, Rostosky, & Hugues, 2004; Saewyc, 2011).

Or, les études portant sur les expériences éducatives des jeunes de minorités sexuelles se sont surtout centrées sur les épisodes ouverts de violence à caractère homophobe dont ils pouvaient faire l'objet, au détriment des autres dimensions de leur inclusion en éducation. Selon Anderson (1994), les jeunes LGBTQ constituent une clientèle scolaire à risque, parce qu'ils sont susceptibles de vivre de la discrimination à l'école, mais également parce que les écoles tardent à répondre à leurs besoins spécifiques en matière de soutien. Plusieurs chercheurs identifient ainsi l'isolement comme un frein majeur à leur pleine inclusion en milieu scolaire (Chesir-Teran & Hughes, 2009; Travers & Schneider, 1997), isolement qu'ils attribuent à l'hétérosexisme des pratiques et des politiques scolaires.

Selon Munoz-Plaza, Quinn, et Rounds (2002), les jeunes LGBTQ d'âge scolaire peuvent être confrontés à trois types d'isolement : *cognitif*, par leur accès limité à des informations sur la diversité sexuelle; *émotif*, en regard du climat scolaire et social négatif à l'égard de ces enjeux, et *social*, s'ils préconisent de taire leur orientation sexuelle à leurs proches, ou en raison de la mise à l'écart qui peut résulter d'une divulgation non acceptée par ces derniers. Le rôle spécifique du milieu scolaire dans la création d'espaces

sécuritaires pour les jeunes LGBTQ est d'autant plus important que le soutien de ces derniers par leurs amis ou par les membres de leur famille n'est pas garanti, ou encore est tributaire d'une divulgation de leur orientation sexuelle ou de leurs questionnements, un territoire qu'ils ne sont pas nécessairement prêts à investir.

Dans ce contexte, l'établissement en milieu scolaire de groupes de soutien à la diversité sexuelle ou de comités de lutte contre l'homophobie (*gay-straight alliances*) a fait l'objet de plusieurs études d'impacts depuis le début des années 2000. On leur attribue des bénéfices, en lien autant avec les sphères scolaire (meilleurs résultats académiques, aspirations scolaires et sentiments de sécurité et d'appartenance) que sociale (meilleures relations interpersonnelles, augmentation du niveau de confort avec l'orientation sexuelle) (Lee, 2002; Kiedman, 2002). De plus, en témoignant d'un intérêt pour leur bien-être, l'existence même de tels comités améliorerait les expériences scolaires de tous les jeunes LGBTQ, qu'ils en soient ou non membres actifs (Walls, Kane, & Wisneski, 2009).

Les enjeux d'inclusion scolaire posent également la question de la représentation des minorités sexuelles dans le curriculum scolaire formel. Les analyses des programmes scolaires de niveaux variés convergent vers des constats similaires : évocations rares de la diversité sexuelle, mentions limitées à des contextes réducteurs ou prégnance de prémisses hétérosexistes (Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité [HALDE], 2008; Richard, 2010). Ont également été documentés les obstacles et les résistances émises par les enseignants à l'idée d'inclure de tels sujets dans les programmes : anticipation d'une réception négative, manque de ressources, désir de protéger l'innocence des jeunes, etc. (Bernier, 2011; Hermann-Wilmarth, 2007; Robinson & Ferfolja, 2001). Bref, force est de constater que les volontés d'inclusion scolaire des

jeunes de minorités sexuelles ne se convertissent pas aisément en une pleine représentation dans les programmes.

Les recherches portant sur les expériences scolaires des jeunes LGBTQ contribuent à dresser le portrait global d'un système scolaire inclusif dans ses intentions, mais pas forcément dans ses pratiques. Ainsi, les manifestations d'homophobie rapportées demeurent fréquentes et ne sont pas toujours sanctionnées par les intervenants scolaires (Kosciw et al., 2012; Taylor & Peter, 2011). Des lacunes importantes, relatives tant au soutien dont peuvent bénéficier les jeunes LGBTQ qu'au contenu des programmes scolaires, engendrent des dynamiques d'invisibilité et d'isolement. Alors que les écoles – canadiennes comme québécoises – sont interpellées dans la mise sur pied de milieux inclusifs de la diversité sexuelle, quel regard les jeunes LGBTQ posent-ils sur les efforts d'inclusion dont ils sont témoins? Leur parle-t-on de diversité sexuelle en classe et, si oui, dans quels contextes? Quels rôles jouent leurs enseignants dans la tenue de telles discussions en classe? À partir des témoignages de 65 jeunes LGBTQ, nous examinerons le traitement réservé aux sujets liés à la diversité sexuelle à l'école secondaire et au collégial.

Cadre théorique

Notre cadre théorique s'appuie sur les théories de l'éducation inclusive et de la reconnaissance. Nous ferons également usage des concepts d'homophobie et d'hétérosexisme, complémentaires dans leur portée. Si les limites de la notion théorique d'homophobie ont été amplement documentées (Adam, 1998), nous utiliserons tout de même ce concept, devenu un référent d'usage commun, tout en doublant notre outillage théorique de celui d'hétérosexisme.

Nous entendons par homophobie toute forme de discrimination et de violence ciblant des personnes parce qu'elles s'identifient comme lesbiennes, gaies, bisexuelles, ou parce qu'elles sont perçues comme telles par leurs pairs, notamment en raison de leur non-conformité de genre, ou encore en raison de leur proximité avec des individus ouvertement LGB. Selon Herek (1991), l'hétérosexisme serait généré par un système idéologique qui dénie, dénigre et stigmatise les formes non hétérosexuelles de comportement, d'identité, de relation ou de communauté. Borrillo abonde dans le même sens, définissant l'hétérosexisme comme « la croyance en la hiérarchie des sexualités, plaçant l'hétérosexualité au rang supérieur » (2000, p. 84). Le concept d'hétérosexisme permet d'appréhender l'infériorisation de l'homosexualité comme le résultat d'un système idéologique plutôt que l'unique fait d'interactions dyadiques ou au sein de petits groupes.

Les théories de l'éducation inclusive

Développées dans la foulée des objectifs d'éducation pour tous (UNESCO, 2009), les théories de l'inclusion en éducation visent à promouvoir l'équité en éducation par une pédagogie centrée sur l'apprenant et desservant tous les élèves dans leur diversité. Selon Sailor (1991), les approches inclusives en éducation prennent initialement appui sur quatre piliers fondamentaux : *des placements de proximité*, permettant à tous les enfants, quels que soient leurs besoins spécifiques, de fréquenter l'école de leur voisinage; *une représentativité « naturelle »*, assurant que la composition de chaque école fasse écho à celle de la population en général; *un objectif du « rejet zéro »*, en offrant une scolarisation de qualité et exempte de discrimination à tous les élèves; ainsi qu'*un environnement scolaire intégré*, afin que chacun bénéficie de l'ensemble des ressources spécialisées. Là

où une approche ségrégative, intégrative ou spécialisée de la diversité scolaire problématisait la situation d'un enfant considéré comme inapte à être scolarisé dans une école ordinaire, la pédagogie inclusive mise plutôt sur l'ajustement du système éducatif aux besoins spécifiques d'une clientèle étudiante diversifiée sur les plans de la mobilité physique, des styles d'apprentissage, de l'origine ethnoculturelle et de la langue maternelle, pour ne nommer que ces facteurs.

Le rapport issu de la 48^e Conférence internationale de l'UNESCO (2008) réitère l'engagement de 153 États à agir en vue de rendre le système éducatif plus inclusif pour tous les élèves, incluant explicitement ceux susceptibles d'être victimes de discrimination ou d'exclusion. On y évoque amplement le rôle central du curriculum scolaire comme « principal moyen d'appliquer le principe de l'inclusion dans un système éducatif » (2008, p. 65). Dans *Removing the Margins*, Dei, James, Karumanchery, James-Wilson, et Zine (2000) distinguent 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 ressources, les ouvrages et les enseignements) et la *diversité du corps enseignant*. Ces considérations font directement écho aux théories dites de la reconnaissance.

Les théories de la reconnaissance

Les théories de la reconnaissance élaborées par Honneth (2000) et par Taylor (1994) prennent appui sur une conception de la reconnaissance comme processus de validation identitaire accordée par un autrui approbateur. Énoncées par Taylor, les prémisses veulent qu'un individu ou un groupe puisse « subir un dommage ou une déformation réelle si les gens ou la société qui les entourent leur renvoient une image

limitée, avilissante ou méprisante d'eux-mêmes » (1994, p. 41). L'absence de reconnaissance ou la reconnaissance jugée inadéquate de l'identité et des caractéristiques propres à un individu ou à un groupe peuvent constituer une forme d'oppression ou d'injustice.

Selon Fraser (2005), les injustices vécues par les personnes de minorités sexuelles résultent des manifestations d'hétérosexisme et d'homophobie ambiantes, qui constituent un frein à la parité de participation. En d'autres termes, la libre et équitable participation à la vie sociale des personnes de minorités sexuelles peut être inhibée par le déni de reconnaissance dont elles peuvent être victimes. En ce qu'elles s'inscrivent à même l'espace social, les institutions scolaires peuvent contribuer à alimenter un déni de représentation, ou encore des représentations erronées, limitées ou stéréotypées des personnes de la diversité sexuelle. Nous postulons que, sous cet angle, les institutions scolaires peuvent être structurellement porteuses d'injustices relatives à l'identité de ces personnes. À travers les témoignages de jeunes s'identifiant à cette minorité, cet article vise donc à cerner les modalités de leur inclusion ou de leur exclusion dans le curriculum scolaire en vigueur dans les écoles québécoises, ainsi que le regard qu'ils posent sur les initiatives de leurs enseignants.

Méthodologie

Soixante-cinq jeunes hommes et femmes LGBTQ âgés de 14 à 24 ans ont été rencontrés dans le cadre de cette étude. Tous les participants avaient fréquenté, ou fréquentaient toujours au moment de l'entrevue, un établissement scolaire québécois d'enseignement secondaire ou collégial. Entre 2007 et 2010, des entrevues individuelles

semi-directives ont été menées auprès de 44 de ces jeunes, alors que les 21 autres ont pris part à l'un des six groupes de discussion organisés à travers la province.

D'une durée moyenne de 90 minutes, ces entretiens portaient sur divers volets des expériences scolaires des jeunes en lien avec l'homosexualité : la visibilité de leur orientation sexuelle à l'école, les épisodes d'homophobie dont ils auraient pu être victimes ou témoins, voire acteurs, ainsi que leurs perceptions de l'ouverture de leur école à la diversité sexuelle. Les participants ont également été questionnés quant à la visibilité accordée aux sujets relatifs à la diversité sexuelle lors de leur cheminement scolaire. Leur avait-on déjà parlé d'homosexualité ou de bisexualité en classe? Si oui, en quels termes? Cela a-t-il été le fait d'enseignants, d'élèves ou encore de présentateurs invités?

Les garçons et les filles sont représentés dans des proportions similaires dans l'échantillon, avec 35 participants de sexe masculin et 30 participantes de sexe féminin. Au moment de l'entrevue, près des deux tiers des participants fréquentaient le collégial (n=21) ou l'université (n=20), 14 étaient à l'école secondaire et deux suivaient la formation générale aux adultes. Huit participants n'étaient plus aux études lorsque nous les avons rencontrés. Les expériences scolaires des jeunes rencontrés ont eu lieu dans de grands centres urbains comme dans des municipalités de plus petite taille, et ce, dans dix régions administratives du Québec. L'âge moyen des participants est de 19,8 ans. Cinquante-deux participants se sont identifiés comme gais ou comme lesbiennes, cinq comme bisexuels, et trois ont rapporté s'interroger sur leur orientation sexuelle. Quatre ont refusé de s'identifier. Un seul participant hétérosexuel – fils d'une mère lesbienne – a été inclus dans l'échantillon. Conformément à des études préalables (Ryan, 2003), nous estimions probable que les jeunes issus de familles homoparentales soient, au même titre

que leurs pairs LGBTQ, davantage à l'affût des moindres mentions de l'homosexualité en classe. Le tableau 1 présente de manière détaillée le profil des participants

Tableau 1. Profil sociodémographique des participants

Âge	%	N	Origine ethnoculturelle	%	N
14-17	30,7	20	Québécois d'origine canadienne-française	78,5	51
18-24	69,3	45	Africain	6,2	4
Sexe			Européen	4,6	3
Masculin	53,8	35	Latino-Américain	4,6	3
Féminin	46,2	30	Maghrébin	3,1	2
Orientation sexuelle			Asiatique	1,5	1
Gai	44,6	29	Caribéen	1,5	1
Lesbienne	35,4	23	Région administrative	%	N
Bisexuel	1,5	1	Montréal	26,1	17
Bisexuelle	6,2	4	Capitale-Nationale	16,9	11
En questionnement	4,6	3	Mauricie	12,3	8
Hétérosexuel	1,5	1	Montréal	10,8	7
Autre	6,2	4	Estrie	10,8	7
Niveau de scolarité			Chaudière-		
École secondaire	21,5	14	Appalaches	7,7	5
Cégep	32,3	21	Laurentides	7,7	5
Université	30,8	20	Côte Nord	3,1	2
École des adultes	3,1	2	Bas-St-Laurent	3,1	2
N'est plus aux études	12,3	8	Lanaudière	1,5	1

Collecte et analyse des données

Le schéma d'entrevue a été développé dans l'optique de reproduire des conditions propices à la production d'un discours sur une expérience passée. Nous avons cherché à nous appuyer sur les théories de la mémoire d'Halbwachs, selon lesquelles la localisation d'un souvenir dans le passé est facilitée par la stimulation de points de repère, qu'il définit comme « des états de conscience qui, par leur intensité, luttent mieux que les

autres contre l'oubli, ou par leur complexité, sont de nature à susciter beaucoup de rapports, à augmenter les chances de reviviscence » (1994, p. 37). Cette réflexion a soutenu la construction du schéma d'entrevue, où chacune des thématiques est abordée avec rigueur, en sollicitant des exemples concrets. Les entrevues ont été menées avec la préoccupation de parler en des termes simples, non construits, compréhensibles pour chaque jeune interviewé.

L'intervieweuse a mis beaucoup d'efforts à construire une relation de confiance avec les jeunes interviewés, en portant attention au maintien d'un équilibre constant entre une certaine formalité (explications claires des engagements du chercheur en matière de confidentialité et d'anonymat, signature du formulaire de consentement) et un apparent laisser-aller (ajustement du niveau langagier à celui du participant, utilisation de ses termes identitaires de prédilection, utilisation de l'humour), afin de respecter les engagements éthiques de la recherche tout en mettant en scène un environnement où le participant se sentirait à l'aise. En conformité avec l'entente établie avec le comité d'éthique de notre université d'attache, le consentement parental n'a été sollicité que pour les participants mineurs se sentant à l'aise d'en faire la demande à leurs parents. Enfin, l'intervieweuse a pris des précautions afin de ne présumer en aucun cas de l'auto-identification des participants, en s'assurant de leur demander directement le ou les termes qu'ils préféreraient utiliser pour parler d'eux et en les utilisant au cours de l'entrevue.

Après la transcription de chaque entrevue et la modification des données susceptibles de permettre l'identification des participants, une lecture attentive du corpus d'entrevues a permis de dégager les principales thématiques abordées. En conformité avec la méthode mixte de catégorisation de L'Écuyer (1990), la grille de codification a

été élaborée à partir de thèmes préexistants issus du canevas d'entretien et d'autres ayant émergé des discours des jeunes. La codification des entrevues à l'aide du logiciel NVivo a été complétée par trois assistantes de recherche, au terme d'exercices visant à assurer l'accord inter-juges. Le présent article se base sur les éléments transversaux issus des discours des participants et concernant la place accordée aux sujets relatifs à l'homosexualité et à la bisexualité dans leurs cours à l'école secondaire ou au collégial.

Résultats

Plusieurs participants ont rapporté qu'on leur a parlé d'homosexualité ou de bisexualité au moins une fois au cours de leur cheminement scolaire. La majorité a reçu ces enseignements en classe, d'un enseignant, mais plusieurs ont rapporté que d'autres intervenants, issus ou non du milieu scolaire immédiat, avaient pris la responsabilité des séances d'information sur la diversité sexuelle. Ces sujets ont été abordés tantôt par l'infirmière de l'école, tantôt lors de la projection d'un film traitant directement ou indirectement du sujet. Une proportion importante des participants mentionne la venue d'intervenants ouvertement LGB membres d'un organisme communautaire, invités pour l'occasion. Des jeunes ont également rapporté avoir pris eux-mêmes l'initiative de parler d'homosexualité dans un cours, en choisissant le sujet pour un exposé oral, en divulguant leur orientation sexuelle en classe ou encore par le biais d'un travail écrit.

L'un des faits saillants des entrevues concerne le traitement du sujet. Les jeunes sont nombreux à critiquer les contextes pédagogiques lors desquels l'orientation sexuelle est abordée et à estimer que l'encadrement offert par les enseignants lors de telles séances était lacunaire. Selon leurs dires, il est rare que la diversité sexuelle soit discutée dans le cadre d'un cours magistral. Le sujet tendrait plutôt à faire l'objet d'un traitement

singulier, en marge du contenu formel des cours, lors des visites ponctuelles d'intervenants par exemple. En l'absence de séances formalisées d'éducation sexuelle, les informations relatives aux orientations sexuelles ne sont introduites que lors de circonstances particulières, comme la visite en classe de l'infirmière de l'école.

On n'a pas beaucoup parlé [d'homosexualité]. Les dames qui viennent montrer comment mettre un condom en ont parlé vaguement. [Elles n'ont pas vraiment parlé] de comment tu peux te sentir là-dedans, juste : « C'est important de te protéger même si tu es homosexuel ». C'est tout. (Josiane, 19 ans, lesbienne)

L'infirmière a parlé [d'homosexualité], mais je n'étais pas très à l'aise. De la manière dont elle parlait, ça n'avait pas l'air bien. [...] Elle parlait d'accouplement et elle a fini par dire que les gais ne pouvaient pas s'accoupler. (Louis, 18 ans, gai)

S'ils reconnaissent l'importance des apprentissages liés à la santé sexuelle, les élèves rencontrés se désolent de constater que ces séances sur la sexualité responsable constituent souvent l'un des rares contextes où ils entendent parler de diversité sexuelle.

Selon les participants, il n'est pas rare que les discussions entourant l'homosexualité résultent de questions d'élèves, de débats organisés ou de films projetés en classe. Josiane, 19 ans, résume en ces mots le caractère informel des discussions sur le sujet : « On n'a pas eu de cours sur l'homosexualité, mais [ce sont] des références qui mènent à ça ». Certains élèves rapportent n'avoir abordé le sujet avec leurs enseignants

que dans le cadre d'un débat organisé en classe, lors duquel la moralité du mode de vie homosexuel était mise en doute. De telles joutes oratoires semblent être encouragées pour leur caractère formateur, mais tendent à contester la validité des orientations sexuelles minoritaires et à les comparer au schème régulateur de l'hétérosexualité d'une manière qui leur est défavorable. Les élèves LGBTQ y ayant pris part sont nombreux à rapporter qu'il s'agissait là d'un exercice difficile pour eux et à désapprouver la passivité des enseignants quant aux propos négatifs émis :

J'aurais aimé qu'il y ait plus d'encadrement, plus de prises de conscience. Les gens disent ces [absurdités]-là, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils disent. Ils ne connaissent pas la portée de leurs paroles. Ils ne savent pas à quel point ça peut blesser quelqu'un. Ils ne savent pas ça. Ce n'est jamais arrivé qu'un groupe vienne dans ma classe [pour] nous parler d'homophobie ou d'homosexualité [pour nous dire] : « Oui, c'est normal qu'il y ait des jeunes qui soient différents. » Je pense que c'est important de faire ça. (Nico, 18 ans, gai)

D'autres participants relatent des discussions survenues à la suite de la projection d'un film visionné en classe. Bien que l'homosexualité n'en était pas le thème central, il semble que certaines allusions aux préférences sexuelles d'un personnage puissent susciter beaucoup de réactions de la part des élèves de la classe.

On n'a jamais parlé [d'homosexualité en classe]. On a écouté un film sur la vie de Louis XIV. [Durant le film], à un moment donné, Marie-Antoinette s'approche d'une servante pour l'embrasser. Tout le monde dans la classe disait : « Oui, vas-y pour Tiesta! ». Elles se sont embrassées et c'était la folie totale dans la classe. (Tiesta, 17 ans, bisexuelle)

Tels que racontés par les élèves interviewés, les récits de ces projections laissent entendre que le sujet de l'homosexualité, même abordé de façon indirecte, suscite son lot de réactions, principalement au secondaire. Bien que les projections résultent de l'initiative de leurs enseignants et aient lieu dans la salle de classe, les élèves semblent être les principaux acteurs de ces situations.

Le malaise des élèves LGBQ

La plupart des jeunes LGBQ étaient prompts à se souvenir des moments où l'homosexualité a été abordée en classe comme des événements marquants de leur parcours scolaire. Nombre de participants interrogés ont déclaré s'être sentis mal à l'aise lorsque le sujet a été discuté en classe, ou simplement lorsque le mot « homosexuel » ou « lesbienne » y a été prononcé.

C'est gênant, la conversation sur l'homosexualité. Tu es sur ton bureau, recroquevillée. Tu n'as pas envie que le monde te regarde. Tu sais que dès que tu vas lever les yeux, [les élèves] vont tous te

regarder et se dire : « ah, comme elle! » ou « elle, elle sait de quoi on parle. » (Alexis, 16 ans, lesbienne)

Deux types de peurs ressortent de leurs propos : l'appréhension des conséquences d'une telle discussion et l'anticipation de ce qui sera dit en classe. D'abord, l'on rapporte craindre qu'un tel exercice contribue à les identifier comme gai ou lesbienne aux yeux des autres élèves. Ainsi, les élèves LGBTQ redoutent que leur orientation sexuelle soit révélée par un pair, voire par un enseignant à qui ils auraient pu se confier. Ces inquiétudes relatives au danger potentiel d'un étiquetage ou d'un *outing* peuvent découler du fait d'en connaître « trop » sur le sujet, d'avoir l'air trop intéressé ou encore de « paraître gai » durant la discussion.

J'en connaissais beaucoup [sur l'homosexualité] parce que le meilleur ami de ma mère est gai. Ma mère m'a beaucoup sensibilisée là-dessus. On m'a identifiée comme lesbienne à cause de ça, parce que j'en connaissais plus [sur le sujet]. Les gens disaient : « Tu es lesbienne si tu en connais autant. » Je me suis dit que je ne voulais pas me faire traiter de ça. [...] Je ne voulais pas me faire identifier. (Mel, 18 ans, bisexuelle)

Les participants dressent le portrait d'un climat pédagogique tendu lors de la tenue de telles discussions. Les enjeux semblent singulièrement élevés pour les élèves LGBTQ, qui craignent les répercussions négatives liées à leur participation active, voire à leur

simple présence physique à de telles séances. Félix explique en ces termes les contrecoups vécus lorsque l'homosexualité a été abordée en classe :

On a vu des films [sur l'homosexualité]. À chaque fois, je me disais : « Non, il ne faut pas en parler ». Ça donnait encore plus [d'arguments] à ceux qui m'intimidaient. « Ah, tu es comme dans le film qu'on a vu. Tu ressembles à la petite tapette qu'on a vue ».
(Félix, 21 ans, gai)

Deuxièmement, les participants ont dit être craintifs par rapport à la nature des propos sur la diversité sexuelle tenus par leurs enseignants. Ils estiment que ceux-ci pourraient faire plus de tort que de bien en véhiculant des informations erronées au sujet de l'homosexualité.

Je voudrais que [l'école] en fasse plus, mais je ne veux pas que ce soit les professeurs qui le fassent. Si c'est seulement les professeurs qui [en parlent], ils vont dire des choses qui ne seront peut-être pas la réalité et ça pourrait empirer les choses. (Nick, 15 ans, en questionnaire)

Une participante a mentionné qu'elle manquerait sans hésitation un cours si elle savait à l'avance qu'il y serait question d'homosexualité. D'autres rapportent que la principale source de malaise n'est pas tant occasionnée par les discussions portant sur

l'homosexualité, mais bien par la présomption d'hétérosexualité véhiculée par leurs enseignants à leur égard.

[Je vis] des malaises quand mes profs font référence à moi et à mon amoureux. Par exemple : « Bon, admettons avec ton amoureux... » Je ne suis pas capable [d'acquiescer], alors je dis [que] je n'ai pas d'amoureux. – « D'accord, imagine que tu as un amoureux ». – « Désolée, je ne suis pas capable de me l'imaginer. Une amoureuse, c'est correct? » [...] Ça, je trouve que c'est une source de malaise pour moi. (Josiane, 19 ans, lesbienne)

Le rôle de l'enseignant

Les élèves rencontrés ne considèrent pas tous leurs enseignants comme des sources valables d'information sur l'homosexualité. Par contre, plusieurs ont mentionné avoir été aidés, directement ou indirectement, par un enseignant. Cette aide peut prendre plusieurs formes, dont l'établissement de règles de conduite strictes en classe, l'intervention lors de propos homophobes et la création d'une relation de confiance avec l'élève.

Fabrice, mon professeur de Pensée humaine, la première affaire qu'il a dite, c'est : « Aucun propos homophobe, aucun propos raciste et aucun propos contre David Bowie ». Ça a été les trois règles de son cours. Lui, vraiment, tu ne traitais pas de fif dans son cours. Venant d'un hétéro aussi, le monde fait : « On peut supporter

[l'homosexualité] sans se faire traiter de gai ». Ce prof-là, il a vraiment changé ma vie. (Josiane, 19 ans, lesbienne)

Cet exemple suggère l'importance du rôle des enseignants en tant qu'agents d'intervention et de lutte contre l'homophobie, principalement auprès des élèves de leur classe, qu'ils sont amenés à côtoyer plusieurs fois par semaine. Certains interviewés ont également rapporté avoir développé une complicité singulière avec un enseignant, lui-même homosexuel ou perçu comme tel par l'élève.

Il y a une prof ici, qui sait comment je suis et je sais comment elle est. Elle sait comment réagir. Elle m'a dit : « Je sais ce que tu vis ». Alors j'ai compris qu'elle l'était aussi. L'année passée, mon [amoureuse] m'a laissée et j'étais [très déprimée]. Elle m'a réconfortée. C'est comme un modèle. (Chrissy, 16 ans, bisexuelle)

Ainsi, si plusieurs enseignants semblent constituer de « pierres » sources d'information sur l'homosexualité aux yeux des élèves interviewés, ces derniers relatent spontanément le soutien venant d'un ou de plusieurs enseignants. L'appui dont ces élèves témoignent consiste tantôt en un rappel des règlements de l'école et une vigilance quant aux manifestations d'intolérance à l'égard de l'homosexualité, tantôt en une intervention en face à face. Dans les deux cas, l'homosexualité ne fait pas l'objet d'enseignements à proprement parler, mais est abordée par un enseignant dans un contexte scolaire.

Discussion

En véhiculant en classe des représentations de la diversité sexuelle perçues par les élèves LGBTQ comme au mieux incomplètes, au pire, stéréotypées, les enseignants contribuent malgré eux au déni de reconnaissance exercé par l'institution scolaire québécoise à l'endroit des jeunes de minorités sexuelles qui la fréquentent. Au Québec, il appert que ce déni de reconnaissance est implicitement cautionné par les autorités scolaires qui ont parrainé l'évacuation des connaissances relatives à la diversité sexuelle du programme de formation du secondaire, ainsi que l'adoption de manuels scolaires qui évoquent rarement des savoirs relatifs à la diversité sexuelle (Richard, 2010). De telles observations suggèrent que les processus inéquitables envers les individus de minorités sexuelles sont inscrits à même les institutions scolaires, et que leur pleine inclusion ne peut advenir par le biais de ces institutions. Ainsi, au-delà d'une analyse scrutant les modalités d'inclusion ou d'exclusion de la diversité sexuelle dans les enseignements en vigueur dans les écoles québécoises, c'est la perméabilité du curriculum formel de l'école secondaire aux idéaux d'une éducation inclusive, spécifiquement quant aux minorités sexuelles, que nous interrogeons.

La pertinence de se pencher sur les expériences scolaires des jeunes de minorités sexuelles réside dans les questions qu'elles posent quant à l'application des principes fondateurs et des méthodes préconisées par l'éducation inclusive. Les préceptes de l'inclusion en éducation proposent en effet aux enseignants d'arrimer leur curriculum et leurs pratiques pédagogiques à la composition de leur classe en se posant la question : « que savons-nous de nos élèves? » (UNESCO, 2005, p. 22). La transposition directe de ce type de recommandations aux jeunes de minorités sexuelles s'avère complexe, dans la

mesure où elle est par défaut tributaire d'une visibilité minimale de leur orientation sexuelle en salle de classe, laquelle ne serait pas sans occasionner chez les élèves concernés d'importantes réticences – et nous l'avons vu, engendrer de fortes craintes.

De fait, les trois processus de représentation des minorités en éducation identifiés par Dei et al. (2000) comme étant centraux à l'éducation inclusive (la représentation visuelle, la représentation dans la connaissance et la diversité du corps enseignant) sont autant de registres rarement investis dans le cas de la diversité sexuelle. Le curriculum scolaire formel et informel fait peu de cas de ces sujets (Richard, 2010; Temple, 2005), alors que les élèves et les enseignants de minorités sexuelles ont tout à perdre à investir la sphère publique que constitue la salle de classe (Khayatt, 1997; Russ, Simonds, & Hunt, 2002). De plus, nombre d'initiatives d'inclusion scolaire s'arriment à la prémisse selon laquelle les jeunes issus de divers types de minorités verraient celles-ci d'un bon œil. Nos résultats suggèrent que cela ne s'avère pas si clair chez les jeunes de minorités sexuelles, qui espèrent ces rares moments de visibilité autant qu'ils en redoutent les répercussions.

La rapidité avec laquelle les théories de l'éducation inclusive s'intéressent à des types hétérogènes de diversité humaine ayant d'emblée peu à voir les unes avec les autres n'est garante ni des compétences, ni de la sensibilité avec laquelle ces approches sont mises en place dans la salle de classe. Ainsi, la divergence des contextes d'apprentissage liés à la diversité sexuelle et les pratiques pédagogiques lacunaires de certains enseignants qui nous sont rapportées par les élèves rencontrés dans le cadre de cette étude témoignent de la manière dont l'inclusion de la diversité sexuelle en éducation met à l'épreuve le modèle actuel d'éducation inclusive.

Conclusion

Afin d'examiner les modalités d'inclusion et d'exclusion de la diversité sexuelle dans le curriculum scolaire et l'appréciation réservée à ces apprentissages par les jeunes de minorités sexuelles, nous avons analysé les témoignages de 65 jeunes LGBTQ. Trois constats se dégagent de leurs propos : la disparité des contextes d'enseignements liés à la diversité sexuelle, l'importance du rôle des enseignants quant à la qualité des savoirs transmis ainsi que l'inconfort généralisé généré par les discussions relatives à l'homosexualité chez les jeunes LGBTQ.

D'abord, lorsque les thématiques relatives aux orientations sexuelles sont abordées en classe, cela semble relever d'une pluralité de contextes et de l'initiative de plusieurs acteurs du milieu scolaire. Les participants nous ont rapporté en avoir entendu parler en classe par un enseignant, par l'intervenant d'un organisme communautaire ou par l'infirmière de l'école. D'autres élèves ont déclaré avoir introduit le sujet de leur propre chef, alors que d'autres rapportent avoir visionné un film abordant directement ou non la question.

Notre second constat touche l'appréciation qualitative des informations transmises en classe. Un important nombre de participants déclarent ne pas être satisfaits de la manière dont on leur a parlé de diversité sexuelle. Ils reprochent à leurs enseignants de transmettre des informations erronées ou incomplètes, de ne pas intervenir ou fournir suffisamment d'encadrement lors des débats et discussions en classe. Selon les élèves, ce sont en bonne partie ces lacunes qui contribuent à exacerber le sentiment de malaise qui les habite lors de telles discussions.

Le troisième constat concerne justement l'omniprésence d'une importante peur chez les élèves LGBTQ lorsque la diversité sexuelle est abordée en classe. Les récits de la

majorité des interviewés rendent compte des craintes avec lesquelles non seulement eux, mais l'ensemble des élèves de la classe semblent devoir composer. Il appert ainsi qu'à bien des égards, et en dépit du fait qu'ils ne sont pas les seuls à introduire des thématiques liées à la diversité sexuelle en classe, ce sont les enseignants qui donnent le ton à ces séances. Par la nature des propos qu'ils tiennent, par leur degré de promptitude à réagir pour mettre un terme à des épisodes d'homophobie, ils contribuent à établir un climat de classe sécuritaire, ou au contraire, hostile à une discussion qui devrait être empreinte de tolérance et de respect.

Au fait des entraves à la parité de participation de certains groupes d'individus, une institution, avance Fraser (2005), peut prétendre les supprimer par le moyen d'une intervention collective mettant en scène tous les acteurs de ladite institution. Dans le cas qui nous concerne, corriger le déni de reconnaissance dont peuvent faire l'objet les élèves LGBTQ en milieu scolaire nécessite une intervention double. D'une part, en légiférant au niveau de chaque établissement scolaire, en mettant en place un plan d'intervention concertée, en proposant des lieux sécuritaires de rencontre, voire en favorisant l'implantation d'un curriculum inclusif des réalités des personnes de minorités sexuelles, l'on peut chercher à agir sur les causes d'ordre structurel inhibant l'inclusion scolaire de ces jeunes. Toutefois, les présents résultats indiquent surtout l'importance d'affiner les interventions existantes et, par cet angle, de s'attarder aux conceptions de l'homophobie et de l'hétérosexisme qui en orientent la portée.

En effet, la complexité de l'arrimage entre les préoccupations théoriques d'inclusion scolaire des minorités sexuelles et les obstacles dont elles peuvent faire l'objet en salle de classe pointe vers la nécessité de diriger les efforts d'inclusion vers le développement chez les enseignants et les intervenants scolaires d'une « sensibilité à

l'hétérosexisme » (Bastien Charlebois, 2011), 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 jeunes LGBTQ. L'utilisation d'un langage non inclusif, la reconduction de la présomption d'hétérosexualité et la méconnaissance des dangers que peut constituer la tenue de séances d'information ou de démystification de la diversité sexuelle constituent autant de freins à la pleine inclusion scolaire des élèves LGBTQ.

Références

- Adam, B. D. (1998). Theorizing homophobia. *Sexualities, 1*(4), 387-404.
- Anderson, D. A. (1994). Lesbian and gay adolescents: Social and developmental considerations. *The High School Journal, 77*, 13-19.
- 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. *Reflète : Revue d'intervention sociale et communautaire, 17*(1), 112-149.
- Bernier, M. (2011). *Reconnaissance de la diversité sexuelle et éducation : quels défis pour les futurs maîtres québécois?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Borrillo, D. (2000). *L'homophobie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chesir-Teran, D., & Hughes, D. (2009). Heterosexism in high school and victimization among lesbian, gay, bisexual, and questioning students. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 963-975.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), & Commission canadienne pour l'UNESCO. (2008). *L'évolution des systèmes éducatifs au Canada. Premier rapport – Les systèmes éducatifs et les défis du XXIe siècle. Second rapport – L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Toronto, ON : Conseil des ministres de l'éducation (Canada).
- Dei, G. J. S., James, I. M., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S., & Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.

- European Commission. (2007). *Schools for the 21st century. Commission staff working paper*. Bruxelles, Belgique: Commission of the European Communities.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris, France : Éditions La découverte.
- Galliher, R. V., Rostosky, S. S., & Hugues, H. 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*, 33, 235-245.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris, France : Albin Michel.
- 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, France : HALDE.
- Herek, G. M. (1991). Stigma, prejudice, and violence against lesbians and gay men. Dans J. C. Gonsiorek, & J. D. Weinrich (Éds), *Homosexuality : Research implications for public policy* (pp. 60-80). Newbury Park, CA : Sage.
- 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.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, France : Les Éditions du Cerf.
- Khayatt, D. (1997). L'identité sexuelle et l'enseignement: devons-nous nous affirmer au travail? *Sociologie et sociétés*, 29(1), 83-97.

- Kiedman, E. A. (2002). School experiences, social support, and the educational and psychosocial outcomes of lesbian, gay and bisexual youth. *Dissertation Abstracts International*, 62, 8A. (UMI No. 3024422)
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 national school climate survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY : GLSEN.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, C. (2002). The impact of belonging to a high school gay/straight alliance. *The High School Journal*, 85(3), 13-26.
- Munoz-Plaza, C., Quinn, S. C., & Rounds, K. A. (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *The High School Journal*, 85(4), 52-63.
- 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 inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Rivers, I., & Cowie, H. (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), 11-44.
- Robinson, K. H., & Ferfolja, T. (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.

- Russ, T. L., Simonds, C. J., & Hunt, S. K. (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.
- Ryan, B. (2003). *Nouveau regard sur l'homophobie et l'hétérosexisme au Canada*. Ottawa, ON: Société canadienne du sida.
- Saewyc, E. M. (2011). Research on adolescent sexual orientation: Development, health disparities, stigma, and resilience. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 256-272.
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education, 12*(6), 8-22.
- Taylor, C. (1994). La politique de la reconnaissance. Dans C. Taylor, & Gutmann, A. (Éds), *Multiculturalisme : différence et démocratie* (pp. 41-99). Paris, France : Aubier.
- Taylor, C., & Peter, T. (2011). *Every class in every school: Final report on the first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*. Toronto, ON: 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.
- Travers, R., & Schneider, M. S. (1997). A multi-faceted approach to reduce risk factors for lesbian, gay and bisexual youth. Dans M. S. Schneider (Éd.), *Pride and prejudice: Working with lesbian, gay and bisexual youth* (pp. 49-67). Toronto, ON: Central Toronto Youth Services.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris, France: UNESCO. Récupéré du site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

UNESCO. (2005). *Changer les méthodes d'enseignement. La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Paris, France: UNESCO. Récupéré du site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583f.pdf>

UNESCO. (2008, Mars). *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. Récupéré du site : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_fre.pdf

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Paris, France : UNESCO.

UNESCO. (2012). *Review of homophobic bullying in educational institutions*. Paris, France: UNESCO.

Union européenne. (2007). *Schools for the 21st century. Commission staff working paper*. Bruxelles: Commission of the European Communities.