

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RECONNAISSANCE DE LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET ÉDUCATION :
QUELS DÉFIS POUR LES FUTURS MAÎTRES QUÉBÉCOIS ?

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
MICHAEL BERNIER

NOVEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice Micheline Milot, professeure au département de sociologie de l'UQAM. Ses conseils judicieux et son accueil chaleureux furent grandement appréciés tout au long de mon cheminement. Je profite aussi de l'occasion pour souligner la qualité des cours que j'ai eus avec elle au baccalauréat et à la maîtrise ; très tôt j'ai su que si je venais à faire une maîtrise, ce serait assurément sous la supervision de Micheline Milot.

Je remercie également mon autre directrice Line Chamberland, professeure au département de sexologie de l'UQAM. Je lui suis très reconnaissant de m'avoir fait bénéficier de son expertise en matière de diversité sexuelle, expertise précieuse étant donné sa rareté. Mais surtout, je veux la remercier pour m'avoir fait confiance depuis les cinq dernières années. Travailler pour elle en tant qu'adjoint de recherche a été des plus agréable et formateur, et m'a certainement encouragé à poursuivre mes études aux cycles supérieurs.

Un gros merci à mes collègues et autres personnes de mon entourage qui ont démontré leur intérêt par rapport à mes travaux et m'ont donné un coup de pouce pour la clarification des aspects de ma recherche avec lesquels j'éprouvais des difficultés. Un merci sincère également aux professeurs ayant accepté que j'empiète sur leur précieux temps de cours pour distribuer mon questionnaire d'enquête à leurs étudiants.

Enfin, j'aimerais souligner l'aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) qui m'a permis d'écrire ce mémoire sans aucune inquiétude d'ordre monétaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	vii
LISTE DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	xi
CHAPITRE I	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.1. Objet de recherche	1
1.2. Contexte et problématique.....	3
1.2.1. Des gains juridiques importants	3
1.2.2. Une égalité juridique non garante de l'égalité sociale : des exigences formulées aux institutions de la vie sociale.....	4
1.2.3. La problématique de l'homophobie et la place de la diversité sexuelle : l'école scrutée à la loupe	7
1.2.4. L'école en tant que lieu d'apprentissage du vivre-ensemble : la diversité sexuelle est-elle prise en compte dans la formation des maîtres ?	9
1.2.5. Du traitement des inégalités en sociologie de l'éducation aux préoccupations éthiques : quels défis pour les futurs maîtres ?.....	11
CHAPITRE II	
REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	14
2.1. Définition des concepts.....	15
2.1.1. Diversité sexuelle	15
2.1.2. Homophobie	16
2.2. Les considérations externes à l'acteur enseignant	17
2.2.1. Les programmes de formation des maîtres : la thématique de la diversité sexuel- le sous-exploitée, l'acquisition de connaissances et de compétences compromise.....	17

2.2.2. La prise en compte de la diversité sexuelle, moins prioritaire que celle des « autres formes » de diversité.....	18
2.2.3. Les enseignements reliés à la diversité sexuelle, en moins grande connexion avec la pratique enseignante.....	20
2.2.4. La perception des clientèles scolaires « à risque » : une sous-évaluation de l'importance de l'homophobie en milieu scolaire et de ses impacts.....	22
2.2.5. Le curriculum scolaire formel : des possibilités limitées d'éduquer à la diversité sexuelle.....	24
2.3. Les considérations inhérentes à l'acteur enseignant.....	31
2.3.1. Les attitudes, sentiments et connaissances des futurs maîtres en ce qui a trait à l'homosexualité : de possibles freins à la volonté d'éduquer à la « différence » sexuelle.....	31
2.3.2. Les « résistances » des futurs maîtres quant à l'inclusion des questions gaies et lesbiennes dans les enseignements.....	42
CHAPITRE III	
PROGRAMME DE RECHERCHE.....	50
3.1. Points essentiels à retenir de la revue de la littérature, et lacunes à combler.....	50
3.2. Questions de recherche et hypothèse.....	54
CHAPITRE IV	
ORIENTATION THÉORIQUE.....	56
4.1. Les théories de la reconnaissance.....	56
4.1.1. La théorie de la justice de Fraser : distribution, reconnaissance et stratégies correctives et transformatives.....	57
4.1.2. Les apports de Honneth et de Taylor : dialogisme, (re)construction identitaire et rapport positif à soi.....	59
4.2. Les théories de la socialisation scolaire.....	62
4.2.2. L'éducation à la citoyenneté et la socialisation scolaire chez Galichet : crise des légitimités, pédagogie du conflit et intercompréhension.....	65
4.2.3. L'« instruction complexe » chez Cohen : équité, inégalités des statuts et coopération.....	66
4.3.1. Point de vue de l'acteur, connaissance et convergence : des points communs aux diverses théories de l'action.....	69
4.3.2. La théorie de la grammaire de la responsabilité de Genard : savoir, pouvoir, devoir et vouloir.....	70
4.3.3. La théorie des actes civils de Pharo.....	72

CHAPITRE V	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	75
5.1. Le questionnaire d'enquête.....	75
5.1.1. Choix du matériau	75
5.1.2. Conception du questionnaire.....	76
5.1.3. Processus d'échantillonnage	79
5.1.4. Présentation de l'échantillon obtenu	82
5.1.5. Procédure pour la présentation des résultats	86
5.1.6. Limites de ce choix méthodologique.....	87
5.2. Les entretiens semi directifs	88
5.2.1. Choix du matériau	88
5.2.2. Conception du schéma d'entretien	89
5.2.3. Processus d'échantillonnage	91
5.2.4. Présentation de l'échantillon	92
5.2.5. Procédure pour la présentation des résultats	93
5.2.6. Limites de ce choix méthodologique.....	93
CHAPITRE VI	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	95
6.1. Savoir : la préparation universitaire des futurs maîtres	95
6.1.1. Le questionnaire d'enquête	95
6.1.2. Les entretiens en face-à-face	100
6.2. Vouloir : Les attitudes et représentations des futurs maîtres face à la diversité sexuelle et l'homophobie.....	107
6.2.1. Le questionnaire d'enquête	107
6.2.2. Les entretiens en face-à-face	117
6.3. Pouvoir : L'évaluation des appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et leur importance	123
6.3.1. Le questionnaire d'enquête	123
6.3.2. Les entretiens en face-à-face	130
6.4. Devoir : Les pratiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer à la diversité sexuelle et à l'homophobie	136
6.4.1. Le questionnaire d'enquête	136

6.4.2. Les entrevues en face-à-face	144
6.5. Les points essentiels à retenir	152
CHAPITRE VII	
ANALYSE ET DISCUSSION	154
7.1. Question 1 : Quelle est la préparation des futurs maîtres en ce qui a trait à la diversité sexuelle et l'homophobie ? – Modalité SAVOIR	154
7.2. Question 2 : Quelles sont les attitudes et représentations des futurs maîtres vis-à-vis de la diversité sexuelle et de l'homophobie ? – Modalité VOULOIR	158
7.3. Question 3 : Quelles évaluations les futurs maîtres font-ils de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et quelle importance leur accordent-ils ? – Modalité POUVOIR.....	161
7.4. Question 4 : Quelles sont les différentes pratiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et l'homophobie ? – Modalité DEVOIR	164
7.5. Vérification de l'hypothèse de recherche	167
CONCLUSION.....	168
APPENDICE A: QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE	175
APPENDICE B: SCHÉMA D'ENTREVUE.....	191
APPENDICE C : QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE (VOLET ENTREVUES).....	193
BIBLIOGRAPHIE.....	196

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 5.1. Distribution des répondants selon l'établissement et la concentration au BES – Effectifs (Échantillon final)	81
Tableau 5.2. Profil sociodémographique des répondant(e)s – N = 163	84
Tableau 5.3. Profil scolaire des répondant(e)s – N = 163	85
Tableau 5.4. Profil sociodémographique et scolaire des participant(e)s – N = 7	92
Tableau 6.1. Évaluation du degré de couverture des principales formes de « diversité humaine » dans les cours de formation universitaire	95
Tableau 6.2. Discussions et enseignements sur les familles homoparentales et la diversité sexuelle durant la formation des futurs maîtres, et leur répartition parmi les cours	99
Tableau 6.3. Perception quant à l'importance d'aborder ou de parler des différentes formes de « diversité humaine » à des élèves afin qu'ils y soient sensibilisés	108
Tableau 6.4. Degré d'accord avec les items de l'échelle d'homonégativité moderne (avec regroupements).....	111
Figure 6.1. Répartition catégorielle des scores sur l'échelle d'homonégativité moderne.....	112
Tableau 6.5. Facteurs qui pourraient inciter/encourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves – Pourcentage (%) des répondants ayant répondu que OUI	113
Tableau 6.6. Facteurs qui pourraient décourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves – Pourcentage (%) des répondants ayant répondu que OUI	116

Tableau 6.7. Opinion quant aux deux formes de « diversité humaine » les plus difficiles à aborder en classe avec des élèves.....	124
Tableau 6.8. Niveau d'accord à divers énoncés portant sur l'inclusion de la diversité sexuelle dans des contextes variés	125
Tableau 6.9. Anticipation du niveau d'aisance dans diverses situations pouvant se présenter dans l'emploi futur	129
Tableau 6.10. Évaluation de la fréquence des situations/incidents où des élèves se sont faits intimider, insultés, exclus ou harcelés par d'autres élèves pour différents motifs	137
Tableau 6.11. Fréquence rapportée des remarques générales du type « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai » en classe, perceptions de celles-ci et interventions préconisées.....	139
Tableau 6.12. Prévalence des insultes en classe usant des termes « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo », fréquence des interventions et raisons invoquées pour ne pas intervenir.....	140
Tableau 6.13. Suggestions et recommandations des enseignants-associés ou autres membres du personnel des écoles (où les stages/suppléances ont été réalisés) pour faire face aux insultes à caractère homophobe.....	142
Tableau 6.14. Discussions avec les élèves sur des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les stages/suppléances, et raisons pour les avoir	143

LISTE DES ACRONYMES

ATH	<i>Attitudes Toward Homosexuality</i> (instrument psychométrique)
ASS	Adaptation scolaire et sociale
ATLG	<i>Attitudes Toward Lesbians and Gay Men</i> (instrument psychométrique)
BES	Baccalauréat en enseignement au secondaire
DBVB	<i>Discrepancy Between Personal Values and Likely Behavior Scale</i> (instrument psychométrique)
ÉCR	Éthique et culture religieuse
ÉDSH	Éducation/éduquer à la diversité sexuelle et à l'homophobie
EPS	Éducation physique et à la santé
FLP	Français, langue première
FLS	Français, langue seconde
HEC	Histoire et éducation à la citoyenneté
IH	<i>Index of Homophobia</i> (instrument psychométrique)
KH	<i>Knowledge About Homosexuality</i> (instrument psychométrique)
LGBTQ	Lesbiennes, gais, bisexuel(les), transsexuel(le)s, transgenres ou en questionnement sur leur orientation sexuelle*
SHUS	Sciences humaines/univers social
SOPH	<i>Subtle and Overt Prejudice Toward Homosexuals Scale</i> (instrument psychométrique)
UDM	Université de Montréal

* Le nombre de lettres de l'acronyme utilisé pourra varier en fonction des groupes auxquels nous voulons spécifiquement faire référence.

UL Université Laval

UQAM Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les défis que pose aux futurs maîtres québécois l'éducation des jeunes par rapport à la diversité sexuelle et l'homophobie. Dans un contexte québécois (et canadien) où les personnes gaies et lesbiennes bénéficient d'une égalité juridique formelle, l'attention du politique et des groupes militants est désormais tournée vers les moyens permettant d'atteindre une complète égalité, se traduisant par la reconnaissance sociale des ces personnes. À l'heure actuelle, l'homophobie et la violence homophobe demeurent présentes dans les institutions et les relations interindividuelles. L'École, importante institution de socialisation, est l'une des premières à être ciblée pour mener la lutte contre l'homophobie et convier les jeunes à une plus grande ouverture face à la diversité sexuelle. Bien entendu, les différents professionnels du monde de l'éducation, et plus particulièrement les enseignants et les futurs maîtres, sont identifiés comme des acteurs-clés pour conduire à ladite reconnaissance. C'est à ces derniers que nous nous intéressons dans le présent mémoire, considérant qu'ils ont été témoins des avancées socio-juridiques des gais et des lesbiennes, de même que de leur visibilité accrue dans les médias. En ce sens, ils apparaissent comme les mieux positionnés pour adopter des pratiques inclusives de la diversité sexuelle.

Au cours de l'hiver et du printemps 2010, 163 futurs maîtres de trois universités québécoises en milieu urbain ont répondu à un questionnaire auto-administré (volet quantitatif), et 7 autres ont participé à des entrevues semi dirigées (volet qualitatif). Ces deux méthodes ont permis de jauger leurs dispositions en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie (représentations, attitudes, « résistances », etc.), leur préparation formelle à ce sujet (contenus de la formation universitaire, contextes, etc.), ainsi que leurs évaluations et leurs perceptions de divers appuis normatifs à la pratique enseignante (programmes scolaires, curriculum, politiques, directions d'établissements, etc.). De plus, quelques questions ont permis de prendre connaissance des différentes pratiques éducatives en lien avec la diversité sexuelle mises de l'avant ou projetées par notre échantillon, et leur portée éthique.

En nous servant de la « grammaire de la responsabilité » de Jean-Louis Genard (1999) comme grille analytique, nous mettons en relief que les défis posés aux futurs maîtres par l'éducation à la diversité sexuelle et à l'homophobie n'ont plus vraiment à voir avec leurs dispositions dites personnelles (modalité VOULOIR) et leur volonté à y prendre part (modalité DEVOIR), mais plutôt avec une formation universitaire (modalité SAVOIR) et des appuis normatifs largement insuffisants ou inappropriés (modalité POUVOIR). Puisque dans les sociétés modernes la responsabilité s'évalue en premier lieu à l'aune des modalités SAVOIR et POUVOIR, nous expliquons qu'il est actuellement illusoire de confier aux futurs maîtres québécois le mandat d'y éduquer les jeunes. Il existe effectivement un creux normatif qui rend ardue l'adoption de pratiques éducatives allant de pair avec les exigeants objectifs de reconnaissance émanant du politique et des groupes d'intérêt, ceci invitant l'institution scolaire et une pluralité d'acteurs (facultés d'éducation, professeurs, directions d'établissements, etc.) à réviser leur rôle et leurs manières de faire.

Mots-clés : reconnaissance sociale, formation des maîtres, homosexualité, homophobie.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En guise d'introduction générale, nous présenterons d'abord notre objet de recherche. Ensuite, nous enchaînerons avec le contexte et la problématique. Nous ferons état du contexte sociojuridique dans lequel évoluent les personnes de minorités sexuelles, puis expliquerons que des demandes sont de plus en plus formulées aux institutions scolaires et aux acteurs y évoluant. D'une part afin qu'ils apportent réponse aux incidents à caractère homophobe et, d'autre part, afin qu'ils sensibilisent les jeunes à la diversité sexuelle et invitent à un dialogue à ce sujet. Pour terminer, nous ferons un bref survol de l'étude des inégalités en sociologie de l'éducation avant de passer à la revue de la littérature.

1.1. Objet de recherche

Au cours de la dernière décennie, les minorités sexuelles – plus particulièrement les gais et les lesbiennes¹ –, se sont vus reconnaître un bon nombre de droits. Cela a été le cas au Canada, mais aussi dans des pays comme la Belgique, l'Afrique du Sud, la Suède et l'Espagne. Auparavant, leurs droits et projets de vie étaient restreints sur les plans matrimonial et patrimonial, sans compter que rares étaient ceux et celles qui osaient s'afficher publiquement en raison de leur non-conformité à certains modèles dominants rigides (la famille, par exemple). Toutefois, ces avancées juridiques ne sont pas garantes de l'égalité sociale. La discrimination, le harcèlement, le mépris et la violence pour des motifs reliés à l'orientation sexuelle sont encore largement répandus dans la société et les institutions. Il n'en demeure pas moins que les demandes des minorités sexuelles – et de leurs alliés – ont proportionnellement

¹ Nous spécifions les gais et les lesbiennes puisque les personnes transsexuelles et transgenres ne bénéficient toujours pas d'une égalité juridique.

gagné en légitimité avec l'accroissement des droits. Il en résulte des exigences d'ajustement, voire de « réparation », du côté des institutions qui, à des degrés divers, ne prendraient pas suffisamment en compte les réalités de ces personnes. Autrement dit, c'est dorénavant l'éradication de l'hétérosexisme et de l'homophobie qui est exigée, en plus d'une régulation des rapports sociaux normativement orientée vers des idéaux de justice, de reconnaissance et même d'ouverture à l'égard de la « différence » sexuelle.

L'École, en tant qu'importante institution de socialisation, est évidemment l'une des premières à être interpellée. À ce jour, c'est surtout le climat scolaire en lien avec l'homophobie qui a été scruté dans les études empiriques, ce qui va de pair avec la tendance actuelle en recherche éducative à se pencher sur la question de la violence scolaire (voir Merle, 2005; Pain, 2006; Debarbieux, 2006). Ces études, menées aux États-Unis et au Canada, convergent vers un point : le langage homophobe est monnaie courante dans les écoles secondaires et les incidents du même type répandus (Kosciw, Diaz et Greytak, 2008; Kosciw et Diaz, 2006; Taylor, 2010; Chamberland, 2010). L'orientation sexuelle, réelle ou perçue, a ainsi rejoint d'autres marqueurs des inégalités en éducation tels que la classe sociale, l'origine ethnique et le handicap physique ou intellectuel, en ce qu'elle compromet, dans une certaine mesure, la persévérance et la réussite scolaires des ces jeunes.

L'intérêt de notre projet tient en ce que nous nous pencherons sur les défis que pose aux futurs maîtres l'éducation des jeunes relativement aux questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie, ceux-là même que l'on prépare de plus en plus à la diversité (religieuse, ethnique, etc.) et qui ont été les « spectateurs » des avancées socio-juridiques des minorités sexuelles, de même que de leur visibilité accrue dans les médias. Par notre projet, nous aspirons documenter un sujet ayant été peu abordé jusqu'à ce jour. C'est donc l'enseignant en tant qu'acteur bénéficiant d'une grande proximité avec les jeunes dans l'enceinte scolaire qui retiendra notre attention, et moins la violence et les inégalités reliées à l'orientation sexuelle dont nous ne discuterons que brièvement. Il nous apparaît en effet justifié de penser que les futurs maîtres peuvent convier leurs élèves à une plus grande ouverture face à la diversité sexuelle, mais il reste toutefois à savoir, entre autres, s'ils ont les dispositions nécessaires pour le faire (attitudes, volonté, etc.), quelle est leur préparation formelle à ce sujet (contenus de la

formation universitaire, contextes, etc.) et quelles sont leurs évaluations et perceptions de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie (programmes, curriculum scolaire, directions d'établissements, etc.).

1.2. Contexte et problématique

1.2.1. Des gains juridiques importants

En 1969, le Bill Omnibus promulgué par le gouvernement libéral de Pierre Elliott Trudeau venait décriminaliser les relations homosexuelles entre adultes consentants en arguant que l'État n'avait pas à se mêler de la vie privée de ses citoyens. En 1977, le Québec faisait figure de précurseur en ajoutant à sa Charte des droits et libertés de la personne, adoptée deux ans plus tôt, l'interdiction formelle de discrimination pour des motifs reliés à l'orientation sexuelle. Il s'est toutefois écoulé près d'un quart de siècle avant que les personnes gaies et lesbiennes puissent réellement bénéficier d'une reconnaissance juridique égalitaire. En effet, le Québec adoptait en 1999 la loi 32 accordant aux conjoints de même sexe des droits et possibilités identiques à ceux existants pour les conjoints hétérosexuels (régimes de retraite, avantages sociaux). Quelques mois plus tard, le Canada emboîtait le pas avec une loi similaire. Quant à l'année 2002, celle-ci marqua l'entrée en vigueur, au Québec, du projet de loi 84 créant un nouveau cadre conjugal, l'union civile, en plus de modifier les règles de la filiation en autorisant désormais d'inscrire deux mères ou deux pères au certificat de naissance d'un enfant. Il devenait de ce fait possible pour les conjoints de même sexe de poser leur candidature à l'adoption en tant que couple. Enfin, le mariage entre personnes de même sexe est devenu légal au Canada en 2005. Toutefois, comme le fait remarquer Larocque, la décision de légaliser le mariage entre personnes de même sexe n'a pas été unanime :

[...] car les droits conjugaux et le mariage sont des revendications autrement plus délicates et controversées que la simple décriminalisation de l'homosexualité ou l'interdiction de la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle. Pour plusieurs personnes, le mariage touche au cœur de l'organisation de la société, si ce n'est de la civilisation tout court » (2008 : 74-75).

C'est donc par un vote libre, sans ligne de parti, que les membres de la Chambre des communes se sont prononcés sur cette loi – c'est-à-dire en se basant uniquement sur leurs propres convictions et conceptions de la vie bonne –, ce qui est plutôt rare au Canada. En ce sens, la légalisation du mariage entre conjoints de même sexe représente une victoire hautement symbolique.

L'ensemble des gains obtenus par les gais et les lesbiennes sur une période relativement courte, fruit de leur militantisme, certes, mais également d'une certaine volonté du juridique et du politique, les a graduellement fait passer de sujets sexuels déviants, voire immoraux, à sujets respectables. La redistribution « hors du commun » en matière de droits (Corriveau, 2006), de privilèges et de biens dont ce groupe a bénéficié, de même que la légitimation de certains projets de vie auparavant et depuis toujours réservés aux personnes s'insérant dans la norme hétérosexuelle (mariage, parentalité) ont effectivement atténué le stigmate attribuable à leurs préférences affectives et sexuelles. Dans la même veine, les frontières entre les sphères privée et publique sont devenues de plus en plus perméables. L'homosexualité et la diversité sexuelle sont des thématiques qui désormais font fréquemment l'objet de débats et de discussions dans l'arène publique – des modèles positifs de gais et de lesbiennes sont présentés dans les médias – et, règle générale, ce n'est plus tant de sexualité dont il est question que d'acceptation de la différence et du droit de chaque personne de mener sa vie de la manière qu'elle l'entend (Cossman, 2007; Daoust, 2005).

1.2.2. Une égalité juridique non garante de l'égalité sociale : des exigences formulées aux institutions de la vie sociale

Une charte des droits et libertés et une sphère juridique qui se montrent « généreuses » à l'égard des minorités sexuelles ne règlent cependant pas tous les maux. Ainsi, beaucoup d'individus qui vont à contre-courant de la norme hétérosexuelle doivent toujours faire face à des préjugés tenaces, voire même de la violence : dans la vie quotidienne (Janoff, 2005; Beauchamp, 2008), en milieu de travail (Lehtonen et Mustola, 2004; Chamberland, 2007) et,

comme précisé plus tôt, en milieu scolaire (Kosciw, Diaz et Greytak, 2008; Kosciw et Diaz, 2006; Chamberland, 2010). Cette homophobie persistante contribue non seulement à miner l'égalité en termes de chances de ces individus, mais retarde aussi leur reconnaissance à un niveau social plus large. Le juridique, qui cherche le plus possible à se conformer aux articles des chartes, est un premier pas vers la justice sociale et l'égalité pour tous. Mais leur totale réalisation ne peut être assurée par lui seul, ce qui se traduirait – non sans une certaine utopie – par le respect de l'Autre dans l'ensemble de ses orientations et projets de vie.

Il n'en demeure pas moins que cette reconnaissance sur le plan juridique a conféré une plus grande légitimité aux revendications des groupes de pression LGBT, et leur militantisme a de la sorte pris des formes davantage institutionnalisées. En effet, les différents acteurs impliqués dans la lutte contre l'homophobie semblent dorénavant plus enclins à formuler des demandes qui s'adressent directement au politique et aux différents organes et institutions de la vie sociale, comme la santé, la famille, la justice, l'éducation, etc. Le rapport consultatif de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) intitulé *De l'égalité juridique à l'égalité sociale : vers une stratégie nationale de lutte à l'homophobie* (2007), en est une illustration concrète. Des chercheurs, des représentants de ministères, d'organismes publics et d'organismes des communautés LGBT du Québec ont travaillé de concert afin de formuler des recommandations aux secteurs mentionnés ci-haut. Dans ce rapport, l'éducation reçoit une attention importante, notamment parce que l'homophobie serait largement répandue dans les écoles secondaires de la province.

La *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie* du gouvernement du Québec, adoptée en 2009 en réponse aux recommandations du rapport consultatif de la CDPDJ, expose elle aussi l'incomplétude de l'égalité si sa définition se limite aux simples droits formels inscrits dans les chartes et documents légaux :

Au fil des trente dernières années, le Québec s'est doté d'un ensemble de mesures législatives menant à la reconnaissance de l'égalité en droit des personnes de minorités sexuelles. En dépit de cela, la pleine acceptation sociale de la diversité sexuelle tarde à suivre. L'homophobie demeure présente dans nos institutions et dans la population en général. Les préjugés persistent et

entretiennent les attitudes et les comportements homophobes, au préjudice des personnes qui les subissent (Ministère de la Justice, 2009 : 7)

De plus, cette politique est on ne peut plus claire quant à la nécessité de traduire l'égalité dans la sphère des relations juridiques en une égalité sociale. Pour ce faire, elle prévoit un examen et une révision des cultures institutionnelles afin de les adapter aux réalités des personnes de minorités sexuelles :

Dans un contexte où les services sont souvent définis selon des cadres d'intervention représentant des modèles hétérosexuels, les risques de discrimination institutionnelle envers les populations de minorités sexuelles sont accrus. Établis selon des *a priori* hétérosexistes, ces cadres d'intervention ne sont pas propices au développement de ressources et de services qui tiennent compte de la diversité sexuelle. [...] Il importe donc de consacrer des efforts au dépistage et à la correction des normes et des pratiques institutionnelles qui entretiennent le déni des différences basées sur l'identité ou l'orientation sexuelle. À ce titre, des changements sont nécessaires dans les cultures institutionnelles et les modèles d'intervention afin d'éliminer l'hétérosexisme à la source et d'offrir des services plus ouverts à la diversité sexuelle. (Ministère de la Justice, 2009 : 32)

Par l'adoption d'une telle politique, le gouvernement démontre une volonté de d'impliquer dans la lutte contre l'homophobie, mais insiste avant tout sur la nécessité d'y associer tous les acteurs de la société, dans la mesure où il s'agit « d'une responsabilité tant individuelle que collective, qui requiert des efforts de tous [...] et qui nécessite des actions menées de façon complémentaire et continue » (Ministère de la Justice, 2009 : 34). Le monde de l'éducation et ses différents acteurs entrent particulièrement en jeu dans deux choix stratégiques que se donne la politique : « Sensibiliser et éduquer » et « Favoriser le respect des droits des personnes de minorités sexuelles ». Les deux ont pour but de démystifier les réalités que ces personnes peuvent vivre et de promouvoir les valeurs d'ouverture et d'inclusion face à la diversité sexuelle. Et pour cause : cette dernière constitue une source importante de malaise et d'inconfort pour une importante proportion de jeunes. De plus, « l'intimidation homophobe est

encore répandue dans les milieux fréquentés par les jeunes, notamment dans le milieu scolaire, où l'on constate que les réalités des personnes de minorités sexuelles sont peu abordées » (Ministère de la Justice, 2009 : 23-24). Par conséquent, « il y a lieu de tenir compte du rôle privilégié que peut jouer le milieu scolaire » (Ministère de la Justice, 2009 : 27).

1.2.3. La problématique de l'homophobie et la place de la diversité sexuelle : l'école scrutée à la loupe

Des données québécoises récentes, tirées de la l'enquête *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires* (Chamberland *et al.*, 2010), démontrent effectivement l'importance de porter une attention particulière à la problématique de l'homophobie en milieu scolaire. Menée auprès de 2744 élèves de secondaire 2^e cycle de partout en province, cette enquête met en lumière l'existence d'un climat homophobe dans les écoles du Québec. En effet, près de 9 répondants sur 10 (86,5%) affirment entendre des remarques comme « c'est tapette », « c'est fif » ou bien « c'est gai » souvent ou à l'occasion en milieu scolaire, par opposition à rarement ou jamais. Ces expressions sont utilisées comme termes dénigrants appliqués à divers objets, et 74,3% de ceux et celles qui les entendent disent que celles-ci sont faites par au moins un bon nombre d'élèves. Quant aux insultes, près de 7 répondants sur 10 (67,2%) ont entendu un élève traiter de manière péjorative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai » ou « homo » au moins occasionnellement. Soulignons leur popularité : 65,3% des répondants disent qu'au moins un bon nombre d'élèves les utilisent. Dans la même veine, 74,3% des élèves interrogés ont été témoins de situations ou d'incidents à caractère homophobe depuis le début de l'année scolaire, alors que 38,6% rapportent eux-mêmes en avoir été victimes. Parmi les plus fréquents, notons : se faire bousculer, frapper, donner des coups de pied; se faire cracher dessus ou lancer des objets; être l'objet de ragots, de rumeurs dans le but de nuire à la réputation; se faire exclure, rejeter ou être mis à l'écart; être la cible de rumeurs, de menaces, d'intimidation, ou de harcèlement par voie électronique. Ainsi, l'homophobie regroupe des manifestations qui peuvent à la fois être directes (coups, violence physique) et indirectes (exclusion, ragots).

Si les proportions sont à ce point élevées, c'est parce que de nombreux jeunes hétérosexuels ont rapporté avoir été victimes d'homophobie à l'école. Ce ne sont donc pas uniquement les élèves de minorités sexuelles qui en sont des cibles potentielles, mais également les jeunes élèves hétérosexuels qu'on soupçonne, pour différentes raisons, de l'être (expression du genre « non standard », intérêts, sports et loisirs pratiqués, goûts musicaux, style vestimentaire, cercle d'amis/fréquentations, etc.) (Chamberland, 2010). Un constat identique avait émergé des travaux d'autres chercheurs, notamment Saewyc (2007). Cette dernière avait remarqué que même si les élèves non hétérosexuels – qui se retrouvent en moins grand nombre dans les enquêtes générales – sont proportionnellement plus vulnérables à la violence et au harcèlement homophobes, il reste que la majorité de ceux qui rapportent en avoir vécu se déclarent hétérosexuels. Cela soulève de l'inquiétude, dans la mesure où les impacts et conséquences de l'homophobie ont été documentés par de multiples études (Kosciw, Diaz et Greytak, 2008; Kosciw et Diaz, 2006; Taylor, 2010; Chamberland, 2010). On parle d'une diminution des aspirations scolaires, d'absentéisme, de décrochage, d'un faible sentiment d'appartenance au milieu scolaire, d'une estime de soi réduite et même d'idéations suicidaires et de suicide (Dorais et Lajeunesse, 2001; Saewyc, 2007). Ainsi, les initiatives visant à contrer le climat scolaire en lien avec l'homophobie ne profitent pas seulement à une portion minime d'élèves, soit ceux de minorités sexuelles, mais aussi à ceux qui pour une raison ou une autre dérogent des modèles traditionnels de genre.

L'enquête de Chamberland *et al.* (2010) s'est aussi penchée sur la place et la visibilité de la diversité sexuelle au secondaire. En ce qui a trait au repérage de signes permettant aux jeunes de dire que leur établissement scolaire montre une certaine ouverture eu égard à la diversité sexuelle, un peu plus des trois quarts des élèves (77,1%), en ont remarqué au moins un. Parmi les plus fréquents, on dénote les coordonnées d'organismes d'aide et de soutien dans les agendas ou autres documents destinés aux élèves, les affiches de sensibilisation par rapport à l'homophobie, ainsi que des signes identifiant certaines personnes ressources en matière de diversité sexuelle. Dans une proportion assez importante de 37,4%, des jeunes ont coché que la présence d'un ou d'une élève affichant ouvertement son homosexualité ou sa bisexualité était un signe d'ouverture. Lorsqu'on demande aux élèves quelles activités de sensibilisation relatives à l'homosexualité et à la bisexualité leur école a déjà organisées ou mises de l'avant,

13% des jeunes interrogés disent avoir eu droit à un témoignage d'une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle en classe², 12% disent avoir remarqué des kiosques d'information et 8,4% avoir assisté (ou du moins entendu parler) à une pièce de théâtre portant sur le sujet. Au total, moins du tiers (31,1%) ont remarqué la tenue d'au moins une activité de sensibilisation depuis le début de l'année scolaire.

Sinon, un peu plus de la moitié des élèves, soit 55,8%, ont dit que leurs enseignants n'avaient jamais abordé de sujets relatifs à la diversité sexuelle durant les cours. En général, lorsque de tels sujets sont abordés, cela résulte de l'initiative d'un seul enseignant ou d'une seule enseignante; c'est du moins ce qu'ont répondu 27,6% d'entre eux. La majorité des élèves (58,7%) considère que c'est avec des termes neutres que leurs enseignants ont traité de ces sujets, ou encore en termes positifs (39,1%). Seule une mince proportion (2,1%) estime que cela a été fait en des termes négatifs. Si ces derniers chiffres sont encourageants, plusieurs jeunes LGBTQ ont toutefois indiqué que leurs enseignants semblaient généralement mal à l'aise d'aborder ces thématiques, sans compter que certains avaient l'air de manquer de formation et de connaissances.

1.2.4. L'école en tant que lieu d'apprentissage du vivre-ensemble : la diversité sexuelle est-elle prise en compte dans la formation des maîtres?

Dans le rapport consultatif de la CDPDJ (2007), une des recommandations du Groupe de travail était d'intégrer dans le cursus de formation universitaire des futurs maîtres la question de l'homophobie et celle des réalités vécues par les jeunes des minorités sexuelles et de familles homoparentales. Non pas qu'il s'agisse de mettre un terme aux activités de sensibilisation qui ont ponctuellement lieu dans les écoles, mais plutôt de « remonter à la source » en formant ceux et celles qui entretiennent les plus grands rapports de proximité avec les jeunes dans l'enceinte scolaire. L'objectif derrière cela est de ne pas laisser les futurs

² La plupart des visites en milieu scolaire, dont l'objectif est la démystification de l'homosexualité, sont effectuées par les organismes GRIS-Montréal, Gris-Québec et Gris-Chaudière-Appalaches (Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale). Un gai et une lesbienne viennent partager avec les jeunes leurs expériences de vie en lien avec l'orientation sexuelle et répondent aux diverses questions que ceux-ci peuvent avoir sur le sujet. Depuis quelque temps, les jeunes ont parfois aussi droit à un témoignage d'une personne bisexuelle.

maîtres dépourvus et sans mots lorsque des questions relatives à la « différence » sexuelle leur sont posées ou que des événements à caractère homophobe surviennent, qu'ils impliquent des jeunes de minorités sexuelles ou non. La politique du ministère de la Justice (2009) se trouve indirectement à chapeauter cet objectif. Si l'on y admet la nécessité de sensibiliser et d'éduquer les jeunes à la diversité sexuelle – notamment par la promotion des droits – dans l'un des endroits où l'on retrouve le plus d'homophobie, soit l'école, on reconnaît également l'ampleur du défi que cela peut représenter pour les acteurs sociaux qui les côtoient. D'ordinaire, ceux-ci sont effectivement peu outillés pour aborder cette question, tant les cultures institutionnelles ont l'habitude de la passer sous silence, de l'« invisibiliser » (Ministère de la Justice, 2009).

Ce n'est pas d'hier que l'on initie les jeunes Québécois aux principes du vivre-ensemble. Avant la réforme scolaire de 2000, les cours « Formation personnelle et sociale » et « Enseignement moral » avaient comme objectifs, parmi d'autres, l'apprentissage de valeurs dites démocratiques (civisme, ouverture à l'Autre) et l'amélioration des relations interpersonnelles. Récemment, la volonté politique s'est faite plus manifeste en ce qui concerne le vivre-ensemble, comme en témoigne l'implantation des cours d'ÉCR et « Éducation à la citoyenneté » aux niveaux primaire et secondaire. Plus spécifiquement, le cours ÉCR a comme contenus, pour n'en nommer que quelques-uns, la réflexion sur les valeurs et les prescriptions sociales, l'appréciation de différentes visions du monde et de l'être humain, la capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux ou éthiques et l'ouverture à la diversité religieuse (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2005). Pour sa part, celui d'« Éducation à la citoyenneté », de façon plus globale :

[...] promeut la participation active et éclairée de chaque individu au sein d'une démocratie qui reconnaît au peuple les droits et les libertés grâce auxquels il peut exercer ses responsabilités et son pouvoir de délibération et de représentation; elle comporte aussi une exigence d'ouverture sur le monde qui fasse obstacle au repli sur soi engendré par la crainte de l'inconnu ou de la différence (Conseil supérieur de l'éducation, 1998 : 34).

Dans le réseau universitaire, plus décentralisé, les institutions québécoises ont commencé à former leurs étudiants se destinant à l'enseignement primaire ou secondaire, dans l'optique de les préparer à travailler avec des clientèles diversifiées sur le plan ethnoculturel et religieux. Il s'agit même d'une compétence obligatoire, ce qui signifie que tous les futurs maîtres, peu importe leur concentration, devraient se sentir à l'aise de travailler avec des élèves de différents horizons. Des cours comme « Problématiques interculturelles à l'école québécoise », offert à l'UQAM, et « Pédagogie en milieu urbain », offert à l'UDM, ont cette visée. Sinon, depuis l'entrée en vigueur de la réforme en éducation, les cours d'éducation sexuelle, dans lesquels était abordé très superficiellement le thème de l'homosexualité (Temple, 2005), ne sont plus offerts dans les écoles québécoises. Désormais, la responsabilité d'aborder cette question encore « délicate » incombe à chacun des enseignants, que l'on conçoit par là comme compétents en la matière (Duquet, 2003). Pourtant, le thème de la sexualité n'apparaît pas dans les libellés des cours offerts durant la formation des maîtres québécois, et encore moins celui de la diversité sexuelle. Par conséquent, nous voyons à l'heure actuelle la diversité sexuelle comme le « parent pauvre » de la diversité en éducation,³ si ce n'est en société également.

1.2.5. Du traitement des inégalités en sociologie de l'éducation aux préoccupations éthiques : quels défis pour les futurs maîtres?

La sociologie de l'éducation s'est longtemps intéressée – et s'intéresse toujours – aux facteurs expliquant la reproduction des inégalités *devant* l'éducation. La démocratisation de l'éducation, qui devait solutionner ce problème, s'est en partie avérée un échec. Loin de disparaître, les inégalités se sont plutôt perpétuées aux niveaux supérieurs. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970), de même que ceux de Boudon (1979), ont à cet égard mis en lumière le lourd déterminisme du capital social et du capital culturel. Par la suite, les théories de la résistance (entre autres Giroux, 1983 et McLaren, 1989), féministes (Hooks, 1994) et post-colonialistes (Freire, 2000), qui se revendiquent toutes en quelque part de la pédagogie critique, ont contribué à l'élargissement du spectre des variables pouvant intervenir dans la reproduction des inégalités, mais cette fois-ci *dans* l'éducation : le genre, le handicap, l'origine

³ Cette proposition sera vérifiée plus rigoureusement dans notre projet de recherche.

ethnique et la classe sociale. L'orientation sexuelle n'a que récemment été introduite parmi les marqueurs des inégalités dans l'éducation (Sefa Dei, 2000; Giroux, 2001).

Le foisonnement de la littérature portant sur « l'éducation en tant que vecteur de progrès social » et le rôle des enseignants en ce qui a trait à la transmission de valeurs démocratiques telles que la tolérance, la réciprocité et le civisme – ce qui relève d'une approche plus microsociologique –, constitue également un phénomène nouveau en sociologie de l'éducation (entre autres, Banks, 2001/2008; Sefa Dei, 2000; Ghosh et Abdi, 2004). Règle générale, les auteurs en appellent pour une formation des maîtres et une pratique enseignante qui prennent davantage en compte la diversité et le pluralisme de nos sociétés. Ceci fait écho aux débats portant sur l'éducation inclusive et l'éducation multiculturelle où tous les acteurs du monde de l'éducation – et en particulier les enseignants – sont mis à contribution pour créer des espaces d'apprentissage exempts de discrimination, à l'intérieur desquels tous les élèves ont le sentiment que leur identité et leurs caractéristiques sont reconnues et équitablement représentées. En somme, l'éducation se trouve de plus en plus interpellée, dans nos sociétés qui se complexifient, par les questions touchant à la juste représentation et la dignité. D'une certaine manière, c'est une éthique de la reconnaissance qui semble se déployer dans la sphère de l'éducation. Cela s'applique non seulement à ses espaces physiques (les écoles) mais également aux acteurs y évoluant (les enseignants, les élèves et les autres professionnels de l'éducation). La finalité de cette éthique en ce qui concerne les minorités sexuelles : établir un changement des mentalités qui soit durable, condition primaire de l'atteinte d'une réelle égalité sociale.

En lien avec l'ensemble de ces considérations, nous trouvons pertinent de nous intéresser aux futurs maîtres, dans la mesure où nous ne savons pas s'ils ont les dispositions personnelles, le savoir et les appuis pour être les passeurs, les médiateurs (Gohier, 2002) d'un changement des attitudes et des mentalités en regard de la diversité sexuelle. Certes, la quasi totalité des études portant sur le climat en milieu scolaire en lien avec l'homophobie, du Québec ou d'ailleurs, ont montré le caractère endémique de celle-ci. Cependant, nous ne disposons que de très peu de données en ce qui a trait à la capacité et la volonté des futurs maîtres de conjuguer avec ce problème et d'inculquer des valeurs de tolérance et de réciprocité envers les personnes qui

affichent des préférences affectives et sexuelles différentes de celles de la majorité. Si des auteurs comme Desaulniers et Jutras (2006) rapportent l'éthique en enseignement à la responsabilité de réprimander les élèves qui sont à la source de la discrimination ou du harcèlement en milieu scolaire – ce qui se rapporte à une éthique déontologique –, plusieurs en appellent pour une éthique plus « innovatrice ». Cette dernière implique entre autres que les enseignants établissent un dialogue plus poussé sur les causes et les fondements de ces incidents, afin d'amener les élèves à une réflexion sur la justice et les valeurs démocratiques (Haynes, 1998; Gardner, 2000; Bourgeois, 2004).

La question générale qui balisera notre travail de recherche sera donc la suivante : Dans un contexte québécois où le politique vise la reconnaissance de la diversité sexuelle et incite différents acteurs de la société à s'engager en ce sens, que pose comme défis aux futurs maîtres l'éducation des jeunes quant aux questions de l'homophobie et de la diversité sexuelle? Avant d'établir nos questions spécifiques, nous procéderons d'abord à la revue de la littérature. Cela permettra de mieux circonscrire notre objet.

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'examen des défis posés aux futurs maîtres par l'ÉDSH requiert une revue de la littérature brossant large. En effet, bien que les ouvrages, articles et autres documents abordant directement ou indirectement le sujet soient peu nombreux, les facettes de la question, elles, nous apparaissent multiples. Dans la majorité des cas, nous avons remarqué que leurs auteurs se limitaient à n'aborder qu'une ou bien deux facettes de la question; ceci est probablement attribuable aux particularités de leurs disciplines respectives (psychologie, éducation). Dans les pages qui suivent, nous remédierons à cette lacune qui ne permet qu'une saisie partielle des défis associés à l'ÉDSH. Nous proposons donc une revue de littérature en deux temps : le premier, de l'ordre du « macro-social », renvoie aux considérations externes à l'acteur enseignant, et le deuxième, de l'ordre du « micro-social », aux considérations inhérentes à l'acteur enseignant. Nous voyons effectivement ce dernier comme un « doublet empirico-transcendental », c'est-à-dire positionné – voire coincé – au carrefour des structures sociales, du savoir institutionnalisé et des prescriptions normatives *et* de ses propres perceptions et constructions psychiques, de même que de son autonomie et de son sens de la responsabilité (Genard, dans Gaudet et Quéniart, 2008). Autrement dit, les futurs maîtres constituent des acteurs déterminés qui disposent tout de même d'une réflexibilité et d'une marge de manœuvre dans le déploiement de leurs actions.

En lien avec ce qui vient d'être énoncé, nous nous intéresserons tout d'abord à ce qui a été écrit par rapport aux programmes de formation des maîtres et au curriculum scolaire, deux appuis indéniables à l'ÉDSH. Ensuite, nous nous pencherons sur les attitudes et sentiments des futurs maîtres en ce qui a trait à la non hétérosexualité, et leurs déterminants. La majorité des études s'intéressant aux attitudes et sentiments par rapport à l'homosexualité se sont basées sur des échantillons d'étudiants universitaires de premier cycle provenant de diverses disciplines et de différents pays (Ben-Ari, 1998; Buston et Hart, 2001; Cullen, Wright et Alessandri, 2002; Johnson, Brems et Alford-Keating, 1997; Jones *et al.*, 2002; Maney et Cain 1997; Matchinsky et Iverson, 1996; Sakalli, 2002; Span et Vidal, 2003; Waterman, Reid, Garfield et Hoy, 2001). La question des attitudes et sentiments a aussi été étudiée auprès de quelques groupes professionnels : les militaires (Lingiardi, Falanga et D'Augelli, 2005), les travailleurs sociaux (Berkman et Zinberg, 1997), les professionnels en counseling (Bowers, Plummer et Minichiello, 2005; Satcher et Leggett, 2007) et le personnel médical (Röndahl, Innala et Carlsson, 2004). Des fluctuations plus ou moins importantes au niveau des scores globaux ont

été relevées selon l'occupation des participants et le pays de provenance de ces études; nous verrons ce qu'il en est pour notre population-cible, dans le contexte québécois. Nous discuterons aussi des résistances individuelles les plus communes face à l'inclusion de thématiques associées à la diversité sexuelle dans les enseignements.

Avant d'exposer ce que nous retirons de notre revue de la littérature, nous définirons d'abord deux concepts-clé présents tout au long de notre travail : diversité sexuelle et homophobie. Il ne s'agit pas de poser leurs limites ou d'en faire une critique, mais simplement de faire part de la définition retenue pour chacun.

2.1. Définition des concepts

2.1.1. Diversité sexuelle

Le concept de « diversité sexuelle », essentiellement académique, est « un terme parapluie qui désigne les individus qui s'identifient comme lesbienne, gai, bisexuel, bispirituel, transsexuel, transgenre, intersexuel, queer, ou en termes non-conformistes (LGBTTIQ)⁴ ou bien qui ont des relations sexuelles avec des personnes de même sexe sans déclarer d'identité spécifique (Équipe de recherche SVR, 2011). Utiliser le terme diversité sexuelle permet bien sûr de faire une économie lexicale, mais avant tout de faire preuve d'inclusion. En outre, Van Driel (2007) voit en son utilisation d'autres avantages, sans négliger certains inconvénients qu'il revêt :

The most inclusive concept is sexual diversity. It implies recognition of a continuum of feelings and identities and integrates heterosexual behavior. However the disadvantage is that it is rather vague; heterosexuals may not know what the word refers to. In educational practice, using the concept of sexual diversity as a starting point makes it logical not to focus on identities but on sex education in general. This provides many opportunities but carries the risk that such wide focus will obstruct or dilute the effort to combat specific forms of discrimination. (Van Driel, 2007 : 15-16)

⁴ Dans le cadre de notre recherche, nous préférons toutefois l'acronyme LGBTQ qui est mieux connu.

Selon le chercheur, l'utilisation du terme diversité sexuelle en contexte éducatif permettrait de ne pas uniquement mettre l'accent sur l'identité ou l'orientation sexuelle en tant que telle, mais d'aborder un large éventail de thèmes rattachés à l'éducation à la sexualité. Pour ce qui est de l'idée selon laquelle le terme gommerait le problème de l'homophobie, nous sommes moins en accord avec celle-ci. Par précaution, nous préconiserons toutefois la formule « ÉDSH ».

2.1.2. Homophobie

Selon une définition courante, proposée par (Welzer-Lang, 1994), l'homophobie renvoie aux sentiments de peur et d'aversion que ressentent certains individus à l'égard de l'homosexualité et des personnes d'orientation homosexuelle, ou à l'égard des gens dont l'expression de genre déroge aux normes admises pour leur sexe. Le terme « homophobie » est aussi fréquemment associé à une crainte phobique de l'homosexualité et des personnes non hétérosexuelles ou à une caractéristique d'ordre strictement personnel (voir Richard, 2010; Adams, 1998; Plummer, 1981). Pour notre part, la définition choisie est celle endossée par le politique et montre que loin de se situer au seul niveau de l'affect ou du psychologique, l'homophobie peut avoir des conséquences concrètes et observables. Elle va comme suit :

Toutes les attitudes négatives pouvant mener au rejet et à la discrimination, directe et indirecte, envers les gais, les lesbiennes, les personnes bisexuelles, transsexuelles et transgenres, ou à l'égard de toute personne dont l'apparence ou le comportement ne se conforme pas aux stéréotypes de la masculinité ou de la féminité (Ministère de la Justice, 2009 : 14; CDPDJ, 2007 : 12)

Si le ministère de la Justice du Québec reconnaît « que les préjugés à l'égard des personnes de minorités sexuelles persistent et continuent de se manifester par des attitudes et comportements homophobes, dans nos institutions ou dans la population en général », nous sommes d'avis que le mot « hétérosexisme » convient mieux lorsque l'on parle des institutions, en l'occurrence des « pratiques qui occultent la diversité des orientations et des identités sexuelles [...], entre

autres en tenant pour acquis que tout le monde est hétérosexuel » (Ministère de la Justice, 2009 : 14).

2.2. Les considérations externes à l'acteur enseignant

2.2.1. Les programmes de formation des maîtres : la thématique de la diversité sexuelle sous-exploitée, l'acquisition de connaissances et de compétences compromise

Sherwin et Jennings (2006) ont réalisé une étude visant à évaluer la couverture des thématiques reliées à l'orientation sexuelle dans les programmes de formation des futurs maîtres de niveau secondaire. En tout, 77 universités publiques états-uniennes y ont participé, celles-ci étant chargées de la formation de 8 300 à 11 500 étudiants annuellement. La sélection des participants a été faite de manière à ce que les grandes régions des États-Unis soient représentées (Ouest, Mid-Ouest, Nord-Est et Sud). Les données ont été recueillies en ayant recours à un questionnaire informatisé, et visaient spécifiquement à déterminer la fréquence à laquelle le thème de la diversité sexuelle était abordé, dans quel(s) cours, le type d'informations présenté, de même que la perception quant aux clientèles scolaires à risque. Le questionnaire a été rempli par les directeurs ou coordinateurs des programmes d'éducation et reflètent, par conséquent, les perceptions et évaluations d'individus qui ne sont nécessairement au courant de tout ce qui se passe dans les salles de cours universitaires. Néanmoins, les données sont révélatrices : les thématiques reliées à l'orientation sexuelle font l'objet d'un traitement minimal durant la formation des futurs maîtres états-uniens, ce qui nuit à l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives chez ces derniers, ainsi qu'à leur capacité d'assurer le contrôle du problème de l'homophobie en milieu scolaire (par la répression ou l'éducation). Autrement dit, les étudiants en enseignement au secondaire n'auraient pas, une fois leur formation dûment complétée, suffisamment de connaissances et de compétences en ce qui a trait à la diversité sexuelle.

Ferfolja et Robinson (2004), deux auteures qui comptent parmi ceux et celles ayant le plus écrit au sujet de l'éducation universitaire en lien avec la diversité sexuelle – nous les citerons à quelques reprises dans cette revue de la littérature – apportent un éclairage complémentaire

aux résultats des deux chercheurs américains. En effet, leur étude a été effectuée auprès de professeurs d'université chargés de la formation des maîtres. Au total, 40 professeurs de la Nouvelle-Galles du Sud, en Australie, ont répondu à un questionnaire examinant l'éducation anti-homophobie dans les programmes préparant pour l'enseignement primaire ou secondaire (volet quantitatif). Les professeurs ayant été ciblés sont ceux qui sont les plus susceptibles d'intégrer des contenus relatifs à la diversité sexuelle dans leurs cours. Par exemple, ceux chargés de l'enseignement de cours tels que « Sociologie de l'éducation », « Justice sociale et diversité culturelle » et « Développement personnel » ont été approchés. Sinon, quinze autres professeurs ont pris part à des entrevues en profondeur, ceci afin d'obtenir une perspective plus compréhensive de leurs perceptions et expériences en lien avec ce type d'éducation (volet qualitatif). Soulignons que l'étude de Ferfolja et Robinson (2004) a suscité un intérêt indéniable chez les professeurs de minorités sexuelles : autour du quart des personnes interrogées se sont identifiées gaies, lesbiennes ou bisexuelles. Bien que cette étude soit fort pertinente, c'est avant tout sur celle de Sherwin et Jennings (2006), plus exhaustive, que nous mettrons l'accent.

2.2.2. La prise en compte de la diversité sexuelle, moins prioritaire que celle des « autres formes » de diversité

Dans un premier temps, les directeurs ou coordinateurs ont été invités à établir les priorités de leurs programmes en matière de « diversité humaine ». En utilisant le classement forcé (*forced ranking*), Sherwin et Jennings (2006) ont ainsi pu déterminer l'importance relative accordée à chacune des six formes de diversité présentées dans le questionnaire : la diversité ethnique et/ou culturelle, la diversité linguistique, la diversité économique (classes sociales), la diversité sur le plan des habiletés et des besoins spécifiques (handicaps intellectuels et physiques), la diversité des genres et, enfin, la diversité des orientations sexuelles. Le classement a été fait par le biais d'une échelle de type Likert en six points, allant de 1 (la moins prise en compte) à 6 (la plus prise en compte). L'option 0, qui signifie qu'une forme de diversité ne fait l'objet d'aucune couverture durant la formation des maîtres, était également offerte aux répondants.

En se basant sur les moyennes des réponses, la diversité ethnique et culturelle apparaît comme la plus prise en compte ($M = 5,25$)⁵, suivie de la diversité sur le plan des habiletés et des besoins spécifiques ($M = 4,20$), de la diversité linguistique ($M = 3,65$) et de la diversité économique ($M = 3,48$). La diversité des genres vient en cinquième position ($M = 2,71$) et la diversité des orientations sexuelles en sixième position, soit la dernière ($M = 1,26$). Les pourcentages viennent étayer ces résultats : 52,2% des répondants ont mentionné que la diversité ethnique et culturelle constitue la forme de diversité dont la couverture était la plus importante (réponse 6), alors que 26,1% ont mentionné qu'il s'agissait plutôt de la diversité sur le plan des habiletés et des besoins spécifiques, 15,9% la diversité linguistique et 2,9% la diversité économique. Aucun directeur ou coordinateur de programmes n'a classé la diversité des genres et la diversité des orientations sexuelles parmi les plus prises en compte. En contrepartie, 60,9% des répondants ont classé la diversité des orientations sexuelles comme la moins prise en compte dans le cursus de formation initiale des maîtres (réponse 1), si ce n'est qu'elle n'est tout simplement pas du tout considérée; c'est ce qu'ont spécifié 11,6% des répondants. Ainsi, de l'avis de 72,5 % de cet échantillon, la prise en compte de la diversité sexuelle serait nettement moins prioritaire que celles d'autres formes de diversité.

Le constat est pratiquement identique chez Ferfolja et Robinson (2004). Règle générale, de l'avis des professeurs d'université qui disent inclure des perspectives gaies/lesbiennes ou l'éducation anti-homophobie dans leurs enseignements – 80% de l'échantillon – ces dernières ne sont que superficiellement intégrées. Ainsi, elles ne reçoivent pas forcément une attention particulière, au même titre que des thèmes ou domaines comme le racisme, le bilinguisme, les études de genre ou les études autochtones. Habituellement, très peu de temps est accordé aux perspectives gaies et lesbiennes ou à l'éducation anti-homophobie; à la limite elles seront utilisées en tant qu'exemples, sans aller en profondeur et dans les nuances. Par ailleurs, aux dires des auteures, une écrasante majorité des professeurs sondés estiment que traiter des questions de justice sociale se rapportant au racisme, au multiculturalisme et aux questions autochtones est beaucoup plus pressant que traiter de celles concernant la diversité sexuelle.

⁵ La lettre *M* désigne « moyenne ».

Une autre donnée intéressante – qui n’avait pu être explorée dans l’étude Sherwin et Jennings (2006) – est que pour la majorité des répondants, l’éducation anti-homophobie est avant tout importante et pertinente pour des élèves de niveau secondaire, plus matures pour être exposés à des contenus ayant trait, de près ou de loin, à la sexualité :

Its perceived importance and relevance were seen to decrease across the educational sectors from secondary to early childhood, with some participants maintaining that anti-homophobia issues were more important and pertinent to pre-service teachers who will, in the future, deal with adolescents than younger children [...] (Ferfolja et Robinson, 2004 : 13).

Cependant, environ le quart des répondants ont indiqué qu’ils considéraient toutes les questions de l’ordre de la justice sociale également importantes pour la formation des futurs maîtres, que ceux-ci se destinent à l’enseignement au primaire ou au secondaire.

2.2.3. Les enseignements reliés à la diversité sexuelle, en moins grande connexion avec la pratique enseignante

Dans un deuxième temps, lorsque les directeurs ou coordinateurs de programmes sont interrogés à savoir si la formation en enseignement qu’ils proposent couvre explicitement les orientations sexuelles en tant que forme de diversité, 60% répondent par l’affirmative. Par explicitement, Sherwin et Jennings entendent « the topic has been generally agreed upon by full-time faculty and is expected to be covered in particular courses » (2006 : 213). Parmi ces programmes dit inclusifs, 38,8% ont inclus des enseignements reliés à la diversité sexuelle durant les cours d’introduction à la discipline, 90,3% les ont inclus dans le cadre des cours de fondements de l’éducation (philosophiques, sociaux, culturels ou psychologiques), 30,8% dans les cours portant sur les méthodes d’enseignement, et 17,9% dans les cours pratiques. Ces résultats contrastent fortement avec ceux de la couverture des autres formes de diversité. Parmi ces mêmes programmes, les directeurs ou coordinateurs ont en effet rapporté qu’il a été question de la « diversité humaine » – excepté la diversité des orientations sexuelles – dans 74,4% des cours d’introduction à la discipline, dans 97,4% des cours de fondements de

l'éducation, dans 92,3% des cours portant sur les méthodes d'enseignement et, finalement, dans 92,3% des cours pratiques. De l'avis des auteurs, la quasi absence des enseignements reliés à la diversité sexuelle dans les cours pratiques n'est pas sans conséquences en ce qui a trait à l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives chez les enseignants en devenir, ainsi qu'à leur vigilance face au climat homophobe pouvant régner dans les écoles secondaires :

In short, even among inclusive programs, it appears that sexual orientation as a diversity topic tended to be isolated in foundation courses while other forms of diversity were provided greater integration across programs in a wider variety of courses such as teaching methods and student teaching/practica. This means that the closer preservice teachers moved to actual interactions with sexual-minority students and parents/guardians (as well as homophobic/heterosexist school cultures), the less instruction regarding sexual orientation diversity they received. Thus, as the topic potentially became more relevant, programs attended less to the topic, choosing to isolate it in largely theoretical courses such as foundations (often placed at the beginning of programs) (Sherwin et Jennings, 2006 : 213-214).

Par ailleurs, les programmes de formation inclusifs (60%) abordent diverses thématiques en lien avec l'orientation sexuelle. Il ressort de l'enquête que 79,5% d'entre eux ont abordé les attitudes et sentiments par rapport à la non-hétérosexualité, 74,4% les problèmes en lien avec l'orientation sexuelle que les jeunes peuvent vivre (abus de drogues et d'alcool, décrochage scolaire, suicide, harcèlement, etc.), 70% les expériences spécifiques des jeunes gais et lesbiennes en milieu scolaire, 69,2% l'existence des familles homoparentales, 51,3% les expériences des jeunes issus de familles homoparentales et 33,3% les causes de l'orientation sexuelle. Si ces thématiques sont perçues comme pertinentes et utiles en elles-mêmes, il n'en demeure pas moins que Sherwin et Jennings (2006) considèrent que celles pouvant aisément s'insérer dans les enseignements futurs des étudiants sont insuffisamment traitées. Par exemple, seulement 25,6% des programmes de formation inclusifs ont intégré des contenus relatifs à la culture gaie et lesbienne contemporaine, et 15,4% des contenus relatifs à l'histoire du mouvement homosexuel. De manière plus préoccupante, seulement 17,9% ont souligné les contributions des gais et lesbiennes aux diverses disciplines enseignées dans les écoles secondaires (sciences, mathématiques, sports, sciences sociales) et 38,5% ont mentionné

l'inclusion des contenus en rapport avec la diversité sexuelle dans les programmes officiels des écoles publiques. De l'avis des auteurs, il s'avère périlleux que les programmes de formation des maîtres mettent tant d'emphase sur les attitudes (négatives) et les problèmes auxquels doivent souvent faire face les minorités sexuelles, d'où l'intérêt de s'inspirer de certains courants comme l'éducation multiculturelle :

While other efforts in multicultural education have expanded educators' understanding of the cultural and intellectual contributions made by diverse groups and individuals, little is being done to prepare teachers to reform curriculum content to affirm gay and lesbian youth or demonstrate to all students the contributions of gays, lesbians, transgendered, and bisexual individuals in the content areas (Sherwin et Jennings, 2006 : 214).

Ferfolja et Robinson (2004) n'ont pas exactement examiné dans quels cours les enseignements reliés à la diversité sexuelle s'inséraient. Par contre, les deux auteures australiennes se montrent inquiètes face au fait que même dans les cours propices à l'inclusion de ce type d'enseignements (« Sociologie de l'éducation », « Justice sociale et diversité culturelle », « Développement personnel », etc.), le cinquième (20%) des professeurs interrogés ont indiqué ne pas inclure du tout les perspectives gaies/lesbiennes ou l'éducation anti-homophobe; nul besoin de mentionner que cette proportion serait probablement plus élevée dans le cas des cours pratiques. Toutefois, dans quelques cas, celles-ci ont été effleurées quand il a été question des problématiques en lien avec le genre. Qui plus est, un professeur a justifié sa décision de les omettre pour la simple raison que la diversité sexuelle n'apparaissait pas dans le descriptif officiel du cours.

2.2.4. La perception des clientèles scolaires « à risque » : une sous-évaluation de l'importance de l'homophobie en milieu scolaire et de ses impacts

Dans un troisième temps, les directeurs ou coordinateurs de programmes ont été appelés à se prononcer quant au risque encouru, pour certaines clientèles scolaires, par le fait de présenter des caractéristiques reliées à une forme ou l'autre de diversité. Sherwin et Jennings (2006) ont

défini le concept de risque comme suit : « potential for school failure, drop out, substance abuse, destructive behaviors, targets for harassment and aggression, or suicide » (p. 212). Les formes de diversité qui ont été présentées aux répondants sont les mêmes qu'au point précédent, celles-ci faisant référence à l'origine ethnique et/ou culturelle, à la langue, à la classe économique, aux handicaps physiques et/ou intellectuels, au genre ainsi qu'à l'orientation sexuelle. Ici, l'exercice consistait à établir un classement des formes de diversité selon le degré de vulnérabilité scolaire, psychologique ou physique qu'elles peuvent entraîner chez des élèves. Toujours par classement forcé, les directeurs ou coordinateurs de programmes ont eu à répondre à l'aide d'une échelle de type Likert en six points, allant de 1 (le moins de risques) à 6 (le plus de risques). L'option 0, qui veut dire « aucun risque pour les élèves », était une fois de plus proposée aux répondants.

Il ressort de l'examen des moyennes aux réponses que c'est la classe économique qui est perçue comme la forme de diversité exposant les élèves au plus de risques ($M = 4,59$), suivi de l'origine ethnique et/ou culturelle ($M = 3,97$), de la langue ($M = 3,56$) et des handicaps physiques et/ou intellectuels ($M = 3,20$). L'orientation sexuelle et le genre arrivent en cinquième et sixième position respectivement, et ce, avec des moyennes de 2,92 et 1,85. En vérifiant les pourcentages, on constate que 45,5% des directeurs ou coordinateurs de programmes ont convenu que la classe économique exposait au plus de risques (réponse 6), tandis que 21,2% ont dit qu'il s'agissait de l'origine ethnique et/ou culturelle, 13,6% l'orientation sexuelle, 10,6% les handicaps physiques et/ou intellectuels et, enfin, 4,5% la langue. Aucun répondant n'a identifié le genre comme étant la forme posant les jeunes au plus de risques. À l'autre bout du spectre (réponses 0 et 1), 48,5% ne voient à peu près pas, voire pas du tout, de risques associés au genre. En ce qui concerne l'orientation sexuelle, cette proportion se chiffre à 27,3%. D'une certaine manière, il semble y avoir une sous-évaluation de l'importance de l'homophobie en milieu scolaire et de ses impacts sur les jeunes, telle qu'elle a notamment été démontrée par les études de Kosciw et ses acolytes (2008/2006) et, à l'échelle du Québec, par Chamberland (2010). C'est une situation qui ne semble pas être sur le point d'être corrigée étant donné que la prise en compte de la diversité sexuelle est perçue comme moins prioritaire que celle des autres formes de diversité, sans compter sa quasi absence des cours préparant les futurs maîtres aux réalités du terrain.

Ferfolja et Robinson (2004), pour leur part, brossent un portrait moins sombre de la situation. De ce qui est ressorti de leurs entrevues en profondeur, un certain nombre de professeurs chargés de la formation des maîtres reconnaissent l'association existant entre la violence, le harcèlement et l'isolement des jeunes de minorités sexuelles *et* le taux élevé d'idéations suicidaires et de suicide chez ce groupe. Du lot, quelques-uns conçoivent la nécessité d'éveiller les futurs maîtres à l'homophobie que peuvent vivre ces jeunes. L'enjeu est d'atténuer ou de contrer l'homophobie en milieu scolaire, voire de convier les enseignants en devenir à agir comme modèle auprès de l'ensemble de la communauté scolaire. Les propos d'une professeure sont évocateurs :

Because homophobia is in part an issue of violence, particularly violences perpetuated by males. It harasses and polices both girls and boys. Because all teachers at some stage of their careers are going to be teaching gay/lesbian students—that they need to be aware of the classroom practices that perpetuate homophobia (Ferfolja et Robinson, 2004: 14).

Les propos d'une autre professeure sont aussi évocateurs, mais soulèvent la nécessité de porter une attention particulière au milieu, rural dans ce cas :

I think it's important. It's no secret that the suicide rate in rural areas is quite high particularly for males. I don't think there's a lot of role modelling of homosexual adults or significant people for them. And I think they're going to be influencing a lot of people's lives and a lot of them are going to do it in rural areas. So, if there's not anti-homophobia education there's going to be this vicious cycle continuing in terms of ignorance and silences, and I think that's fairly destructive (Ferfolja et Robinson, 2004: 14-15).

2.2.5. Le curriculum scolaire formel : des possibilités limitées d'éduquer à la diversité sexuelle

Une poignée d'études empiriques ont documenté le traitement réservé à l'homosexualité ou à la diversité sexuelle dans le curriculum formel du secondaire, plus spécifiquement dans les

manuels scolaires. À l'échelle de la France, la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE) l'a fait en 2008. L'étude de l'organisme s'est penchée sur la façon dont sont traitées les questions de l'égalité et des discriminations pour l'ensemble des matières enseignées à l'école française (éducation civique, français, anglais, histoire et géographie, etc.), en plus de s'attacher à repérer la présence de stéréotypes renvoyant à des motifs de discrimination comme l'origine, le sexe, le handicap, l'âge et l'orientation sexuelle. Dans une autre étude, plus modeste, les Américains Snyder et Broadway (2004) se sont intéressés aux contenus relatifs à la sexualité et à l'homosexualité dans huit manuels de biologie destinés à des élèves états-uniens.

Nous ne sommes pas pour autant en reste au Québec : Temple (2005) et Richard (2010) ont réalisé des études similaires avec des échantillons de manuels québécois. Temple (2005) a scruté à la loupe 20 manuels scolaires de cinq matières distinctes, enseignées avant la récente réforme en éducation : Formation personnelle et sociale, Éducation morale, Économie familiale, Biologie humaine et Éducation religieuse et morale. Au total, 610 pages ayant rapport avec la sexualité et les relations humaines ont été répertoriées, et c'est à partir de ce corpus que la chercheuse a effectué ses analyses. Pour sa part, Richard (2010) a évalué les contenus de trente et un manuels utilisés depuis la réforme, tous recommandés par le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD). Les matières représentées et le nombre de manuel(s) vérifié(s) pour chacune de ces matières sont les suivants : HEC (n = 13), ÉCR (n = 2), Science (n = 13), EPS (n = 2) et de Monde contemporain (n = 1). Ces études méritent une attention particulière, car elles sont bien appuyées sur le plan méthodologique et correspondent à la réalité de l'école québécoise, en particulier celle de Richard (2010) qui s'inscrit dans un contexte post-réforme. Désormais, l'éducation à la sexualité (y compris à la diversité sexuelle) peut être incorporée à pratiquement n'importe quel cours, selon l'initiative personnelle des enseignants; tous les enseignants, et non plus spécialement un seul⁶, sont susceptibles d'aborder ces questions à un moment ou l'autre avec les élèves (Duquet, 2003).

⁶ Avant la réforme, les enseignants de Formation personnelle et sociale étaient ceux désignés pour l'éducation à la sexualité.

L'examen de la littérature scientifique eu égard à la couverture de la diversité sexuelle dans les manuels scolaires québécois revêt une grande importance pour notre objet de recherche. En effet, les manuels scolaires orientent et teintent fortement les contenus éducatifs transmis aux élèves québécois par les enseignants (Lebrun, 2006; Spallanzani, 2001). Par conséquent, tout indique qu'une absence, une quasi absence ou un traitement hétérosexiste des contenus reliés à la diversité sexuelle dans les manuels scolaires peuvent limiter les occasions offertes aux futurs maîtres d'ÉDSH, de même qu'influer leurs discours à cet égard. Du moins, Temple est de cet avis : "With no curriculum guide or text to draw on, teachers may be even more hesitant to initiate discussions of same-sex sexuality" (2005 : 287).

Dans les prochaines lignes, nous ferons part des résultats de ces quatre études en distinguant l'évaluation quantitative des manuels scolaires de leur évaluation qualitative. Précisons que l'accent sera plus mis sur celle de Richard (2010), qui a pris soin de diversifier son échantillon de pair avec les nouvelles orientations du système scolaire québécois. Il ne sera pas question des programmes scolaires, vu qu'il n'y est jamais fait mention du mot « homosexualité » ou de tout autre mot du registre de la diversité sexuelle.⁷

2.2.5.1. L'évaluation quantitative des manuels scolaires

Si l'étude de la HALDE (2008) met en lumière, à des degrés divers, la persistance des inégalités, de la discrimination et des stéréotypes pour les motifs de l'origine, du sexe, du handicap et de l'âge, elle souligne que c'est ni plus ni moins l'impasse qui est faite sur le sujet de l'orientation sexuelle, et ce, même dans les manuels d'éducation civique. En effet, la recherche de mots-clés comme « orientation sexuelle », « homosexualité », « homosexuel », « lesbienne », « bisexuel » et « homophobie » s'est avérée infructueuse pour les 29 manuels scolaires du collège et du lycée examinés. En ce qui a trait à la « représentation visuelle » de la diversité sexuelle, une seule des 3097 illustrations présentes dans l'ensemble des manuels y

⁷ C'est d'ailleurs pour cette raison que Richard ne s'est pas intéressée aux programmes dans son analyse du curriculum formel de l'école secondaire québécoise. Elle n'en discute toutefois pas dans son mémoire; c'est en contactant la chercheuse que nous avons eu cette information.

était consacrée; il s'agissait d'une photo « cliché » prise lors d'une parade de la fierté gaie et lesbienne à Paris.

Richard (2010) a aussi procédé à une recherche par mots-clés. Parmi les 31 manuels constituant son échantillon – au total, 17 568 pages ont fait l'objet d'une vérification – seulement 41 termes référant à l'orientation sexuelle ou à l'homosexualité ont été dénombrées. Les manuels des cours HEC et ÉCR sont ceux qui contenaient le plus de mentions, soit 27 et 10 respectivement. Sinon, 4 mentions ont été répertoriées dans les manuels de Science et aucune dans les manuels d'EPS et de Monde contemporain. Donc, en moyenne, ce sont dans les manuels d'ÉCR, suivi de ceux d'HEC, que l'on retrouve la plus grande concentration desdites mentions. En général, ces dernières étaient de type énumération (27/41), qui « ont en commun d'énoncer sans développer l'un des termes référant à l'orientation sexuelle » (Richard, 2010 : 81), et le tiers restant (13/41) développait de façon plutôt superficielle sur une des facettes du sujet. Qui plus est, une seule définition de l'orientation sexuelle a pu être relevée dans toutes les pages consultées. Il n'est dès lors pas étonnant d'apprendre que la grande majorité (29/41) des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la diversité sexuelle s'insèrent dans des encadrés ou sont extirpés du corps du texte. Enfin, seulement trois illustrations ayant à voir avec l'homosexualité ont été trouvées dans les 31 manuels, l'une d'elles montrant un couple de jeunes lesbiennes.

Temple (2005), quelques années auparavant, était parvenue à des résultats comparables avec les manuels datant d'avant la réforme. En effet, 577 des 610 pages sélectionnées, soit près de 95% du corpus d'analyse, ne faisaient aucune référence à la sexualité ou aux relations entre personnes de même sexe. De plus, 133 pages (22%) ont défini la sexualité comme étant l'hétérosexualité – des relations entre hommes et femmes exclusivement – et 33 pages (5,4%) ont fait référence à l'homosexualité ou à la diversité sexuelle de quelque manière que ce soit. En somme, les sujets relatifs à la non-hétérosexualité étaient généralement ignorés. Au mieux, ils étaient rapidement mentionnés, sans qu'il n'y ait de développements un tant soit peu étoffés. Même les manuels de Formation personnelle et sociale, soit ceux couvrant les thématiques en lien avec la sexualité le plus substantiellement (273 des 610 pages de l'échantillon), abordaient de façon simpliste et réductrice ces sujets.

2.2.5.2 L'évaluation qualitative des manuels scolaires

Sur un plan plus qualitatif, Richard (2010) a également évalué les contextes d'association des extraits relatifs à l'orientation sexuelle ou à l'homosexualité. Si la plupart s'inscrivent dans un contexte *neutre* (25/41), énumérant par exemple « les groupes sociaux susceptibles de faire l'objet de stéréotypes » (Bélanger *et al.*, dans Richard, 2010 : 81), les 16 autres s'insèrent dans un contexte soit négatif, soit positif. Plus spécifiquement, onze extraits étaient accolés à un contexte négatif, l'association prédominante étant faite avec les mouvements de négation des droits civils et la persécution des homosexuels par le régime nazi durant la Seconde Guerre mondiale. Cela a spécifiquement été observé dans les manuels d'HEC. Les cinq autres extraits, quant à eux, étaient accolés à un contexte positif. Dans ces cas, Richard (2010) a noté qu'il était entre autres question de l'évolution des droits des minorités sexuelles au Canada et des campagnes de sensibilisation contre l'homophobie. En tous les cas, cependant, les auteurs de ces manuels s'en tenaient aux faits établis, sans laisser transparaître leurs propres jugements.

Pour ce qui est des principales thématiques par le biais desquelles sont abordées l'orientation sexuelle ou la diversité sexuelle, l'Holocauste vient en tête de liste avec 10 mentions. Suivent derrière les lois/mariage (8 mentions), la Charte québécoise et les droits (6 mentions), les groupes ou associations (4 mentions), puis la discrimination/homophobie et la diversité/tolérance qui récoltent 3 mentions chacune. Ceci, de l'avis de Richard, « suggère un traitement de l'homosexualité propre aux contextes québécois et canadiens » (2010 : 84). Le traitement de ces sujets n'en reste pas moins léger :

Ainsi, l'on peut dégager de l'examen du curriculum formel que, lorsque l'homosexualité est abordée dans les manuels scolaires, ce n'est pas tant pour son potentiel éducatif à proprement parler, mais plutôt en tant que notion *soutien*, comme illustration des apprentissages formellement explicités par le programme de formation. Notre analyse du curriculum formel de l'école secondaire met donc à l'évidence qu'à défaut de prescription claire dans le programme de formation, les contenus relatifs aux orientations sexuelles n'existent à proprement parler pas (Richard, 2010 : 131-132).

En raison du nombre plus important de mentions qu'ils comportent, les manuels d'HEC se prêtaient bien à des analyses plus approfondies. D'une part, Richard (2010) souligne que dans le volet portant sur les droits et libertés, qui fait partie du contenu de formation du premier cycle du secondaire pour cette matière, dix mentions de l'homosexualité se concrétisaient dans la partie « privation des libertés et des droits » – en l'occurrence par le biais de la thématique de l'Holocauste –, mais aucune dans celle nommée « lutte et conquête des libertés et droits ». Sinon, la jeune chercheuse constate que les enseignements concernant les groupes minoritaires font l'objet d'efforts différentiels. En procédant à un examen sommaire des représentations de ceux-ci dans les manuels du premier cycle, elle constate que chacun consacre entre quatre et vingt-cinq pages complètes à l'antiracisme et aux droits civiques des Noirs américains, entre deux et onze pages au féminisme et droits des femmes et entre huit et douze pages à l'Holocauste et à l'histoire du peuple juif. En plus, il y est présenté des figures emblématiques de ces groupes (vivantes ou décédées), des dates et événements décisifs de leur histoire, de même que les textes de loi attestant de leur égalité légale. Toutefois, en concordance avec ce qui a été énoncé précédemment, l'attention semble avoir bifurqué pour le groupe des minorités sexuelles :

Bien que tout un pan des enseignements de ces manuels portent sur les luttes des droits civils et sur les groupes minoritaires, ils ne comprennent en moyenne que de rares mentions de l'homosexualité ou de la diversité sexuelle, principalement en lien avec l'Holocauste et sous la forme d'encadrés ou de légendes d'illustration (Richard, 2010 : 97).

Sinon, en dépit du fait que, d'une part, les manuels d'ÉCR affichent la plus grande concentration de mentions de l'homosexualité et que, d'autre part, les thématiques qui y sont abordées sont diversifiées, les références à ce sujet se situent presque toujours dans des encadrés, des légendes ou des tableaux. Ceci ne favorise probablement pas une couverture en profondeur de la question en contexte de classe. Enfin, dans les manuels de Science, qui comptent à peine 4 mentions, les contenus « prennent forme de manière décousue, sans orientation principale » (Richard, 2010 : 88).

Pour sa part, Temple (2005) a remarqué que lorsque les auteurs traitaient de la sexualité et des relations entre individus de même sexe, cela était presque toujours fait en accolant ces thèmes à des contextes négatifs. Autrement dit, ceux-ci étaient réduits à de simples pratiques sexuelles – la « mécanique » – et, bien souvent, associés au risque pour la santé et le bien-être : 26 des 33 pages (80%)⁸ les ont en effet traitées par le biais de thématiques telles que la toxicomanie, les infections transmissibles sexuellement et la prostitution. Rarement cela était-il fait en parlant des relations amoureuses et familiales, de la vie quotidienne ou des événements marquants de la vie, qui laissent place aux contextes positifs et distancient, par le fait même, des représentations stigmatisant la diversité sexuelle. Snyder et Broadway (2004), dans la même veine, ont aussi souligné que parmi les huit manuels de biologie échantillonnés, les trois qui faisaient mention de l'homosexualité ou de la bisexualité les ont associées au VIH/sida ou à l'injection de drogues intraveineuses. De plus, la sexualité humaine y était exclusivement présentée en fonction de la reproduction et de la complémentarité des sexes. Par ailleurs, pour en revenir à Temple (2005), les définitions de la diversité sexuelle se limitaient presque toujours à l'homosexualité masculine; elles n'incluaient qu'en de rares cas l'homosexualité féminine et la bisexualité. Ces découvertes ont suffi à la Canadienne pour brosser le portrait pessimiste qui suit :

Throughout these books, I found evidence of institutionalized heterosexism in four clear ways: through the maintenance of a rigid dichotomy between heterosexuality and homosexuality; through 'heteronormativity', which posits heterosexuality as the only 'normal' sexuality; through the problematization of same-sex sexuality as unnatural, abnormal, or otherwise inferior; and, as an integral part of these three processes, through maintaining a strict distinction between male/masculine and female/feminine. This distinction, of course, is necessary to the dichotomization of sexualities. [...] I see this ignoring of same-sex sexuality as part of the process of institutionalized heterosexism: a way of making clear that heterosexuality is the only normal sexuality and thus the only sexuality relevant to students (Temple, 2005 : 280).

⁸ Rappelons que ces 33 pages représentent le 5% de l'échantillon où il était question de l'homosexualité ou de la diversité sexuelle, sans égard au traitement leur étant réservé.

Pour conclure, c'est dans les manuels d'Éducation morale que l'on retrouvait le plus de mentions en lien avec la diversité sexuelle formulées en contexte positif, soit 6 sur 7. En contrepartie, une seule mention de ce type a été répertoriée dans les manuels d'Économie familiale⁹. Enfin, les manuels d'Éducation religieuse et morale sont ceux qui ont fait le plus piètre figure : même s'ils comptent pour 22% des 610 pages analysées, 42% des mentions en contexte négatif en provenaient.

2.3. Les considérations inhérentes à l'acteur enseignant

2.3.1. Les attitudes, sentiments et connaissances des futurs maîtres en ce qui a trait à l'homosexualité : de possibles freins à la volonté d'éduquer à la « différence » sexuelle

Un nombre relativement important d'études quantitatives sur les attitudes et sentiments des enseignants et futurs maîtres par rapport à l'homosexualité ont été publiées au cours des deux dernières décennies. Si la plupart sont américaines (Sears, 1992; Morgan, 2003; Mudrey et Médina-Adams, 2006; Wyatt *et al.*, 2008), une recherche bibliographique permet d'en répertorier une canadienne (Dowling *et al.*, 2007) et une autre espagnole (Pérez-Testor *et al.*, 2010). Utilisant généralement des échelles psychométriques standardisées, ces études ont permis d'évaluer d'un point de vue global ces attitudes et sentiments, mais aussi d'examiner quels pouvaient en être les déterminants (sexe, religiosité, appartenance ethnique, connaissances relatives à l'homosexualité, etc.). Un constat en émerge : la totalité des auteurs en appellent pour une sensibilisation des futurs maîtres à la non hétérosexualité, puisque l'association entre attitudes/sentiments négatifs et volonté moindre d'éduquer à la diversité sexuelle – ou du moins à l'homosexualité –, est démontrée.

Nous distinguerons les attitudes des sentiments dans la mesure où Sears, figure de proue de la recherche en cette matière, précise que « since the conceptualization of homophobia as a

⁹ Dans une discussion sur l'évolution des familles, maintenant désuète, on faisait référence à l'homoparentalité : « Certains juristes estiment que la prochaine étape dans le concept évolutif de famille aura une incidence sur les couples de même sexe. De plus en plus visibles, ces couples ont revendiqué leurs droits depuis plus de 25 ans au Canada. Il se peut que leur statut familial soit un jour défini conformément à la législation canadienne sur les droits de l'homme » (traduction libre).

research construct nearly 20 years ago, there is an agreement that attitudes and feelings must be treated as separate constructs » (Sears, 1992, p. 40). Ainsi, les attitudes font référence à diverses croyances et opinions par rapport à l'homosexualité, aux personnes homosexuelles et à des enjeux pouvant les concerner. Quant aux sentiments, ceux-ci font référence aux sentiments et émotions pouvant être ressentis au cours des interactions avec une ou des personne(s) non hétérosexuelle(s), et ce, dans des contextes et situations des plus variés (Sears, 1992). Nous ferons aussi état des résultats aux tests de connaissances par rapport à l'homosexualité. Si la variable « connaissances » n'est souvent que mise en relation avec les variables « attitudes » et « sentiments » – à ce moment, elle tient le rôle de variable indépendante – il arrive qu'elle soit considérée comme telle. Par conséquent, nous jugeons qu'il est pertinent d'en présenter ici les résultats.

De plus, considérant que notre recherche s'intéresse aux futurs maîtres québécois ayant une expérience pratique en milieu secondaire, il nous apparaît justifié d'inclure non seulement les études s'intéressant aux futurs maîtres, mais également celles s'intéressant aux enseignants expérimentés. À l'occasion, nous ferons également part de résultats obtenus auprès d'autres professionnels de l'éducation. Ceci devrait nous permettre d'obtenir un portrait plus complet de ce qui a été écrit sur les attitudes, sentiments et connaissances de ces acteurs du milieu éducatif, et les déterminants de ceux-ci.

2.3.1.1. Les résultats globaux

Dans cette partie, nous présenterons les résultats globaux aux différents outils standardisés, et ce, en les regroupant selon leur provenance. Il sera fort utile de se référer au chapitre V où nous traitons de la méthodologie, car la composition des instruments y est plus détaillée; nous avons opté pour la mettre en dehors de notre revue de la littérature par souci d'économie d'espace. Aussi, il sera bon de se rapporter à la liste des acronymes pour obtenir le nom complet de ces outils

2.3.1.1.1. Les études américaines

Au début des années 1990, Sears (1992) publiait les résultats d'une première étude d'envergure examinant les attitudes et croyances du personnel scolaire face à l'homosexualité, et la façon dont celles-ci s'actualisaient à l'école. Cette enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de conseillers scolaires et d'étudiants en enseignement de la Caroline du Sud. Un constat majeur s'en est dégagé : bien qu'ils souhaitent, en tant que professionnels engagés pour le bien et le succès de tous les élèves, être plus proactifs au niveau du soutien des élèves gais et lesbiennes, cette volonté se trouve généralement entravée par des niveaux élevés de préjugés personnels, d'inconfort et de peur. Autrement dit, la vertu tend à s'amenuiser à mesure que les dispositions individuelles se révèlent. En pratique, leurs interventions contre l'homophobie et leur engagement envers ces élèves étaient plutôt limités. À titre d'exemple, près des deux tiers des conseillers scolaires ont exprimé des attitudes négatives marquées par rapport à l'homosexualité, et la moitié a affirmé qu'elle ne serait pas à l'aise de travailler avec un ou une collègue ouvertement gai ou lesbienne.

En ce qui concerne les 258 futurs maîtres sondés, leur score moyen sur le plan des attitudes par rapport à l'homosexualité, mesuré grâce à l'instrument ATH, s'est établi à 45. Il s'agit d'un score milieu, 0 témoignant des attitudes les plus positives et 100, des plus négatives. Quant aux sentiments et émotions, mesurés avec l'IH, leur score moyen s'est chiffré à 65. Encore ici, un score de 0 témoigne des sentiments et émotions les plus positifs et 100, des plus négatifs. Plus spécifiquement, 80% des futurs maîtres ont manifesté des sentiments et émotions négatifs par rapport aux personnes homosexuelles et, reprenant la catégorisation de Hudson et Ricketts (1980), 37% se sont classés parmi les *high-grade homophobic*. Pour ce qui est des connaissances relatives à l'homosexualité, évaluées par le biais de l'instrument KH, la majorité des futurs maîtres ont bien répondu à 10 des 14 items proposés. Toutefois, en moyenne, leur note globale n'a été que de 57,5%.

Sans avoir recours à des échelles standardisées à proprement parler, Sears (1992) a aussi pris le pouls des attitudes et comportements des futurs maîtres en lien avec la question de l'homosexualité en milieu scolaire. Ici, les répondants ont eu à se projeter dans la profession

enseignante car ils ne disposaient que de peu, voire pas du tout, d'expérience en milieu de pratique au moment de la passation du questionnaire. Tout de même, en ce qui concerne les interactions en classe, 29% ont été d'accord pour dire qu'ils discuteraient de l'homosexualité avec les élèves, alors que 24% ont répondu qu'il leur serait assez difficile de se comporter de façon équitable avec un élève ouvertement homosexuel. Au niveau du *counseling*, 49% ont été d'avis qu'il est approprié pour un enseignant de fournir à un élève homosexuel du matériel d'aide et de soutien, et 36% ont affirmé qu'ils seraient à l'aise si un élève voulait leur parler de son orientation sexuelle. C'est toutefois au niveau du harcèlement que les futurs maîtres témoignent du plus de proactivité : 86% réprimanderaient un élève harcelant un autre élève en raison de son orientation réelle ou perçue; 64% montreraient leur désaccord face à un membre de la faculté faisant des commentaires désobligeants au sujet d'un élève homosexuel; 64% réprimanderaient un élève faisant des remarques négatives au sujet des personnes homosexuelles; 42% ignoreraient les farces des étudiants au sujet de l'homosexualité. Enfin, sur le plan du respect des individus et de leurs droits, 62% ont été d'accord pour dire qu'un enseignant doit se donner la mission de réduire les attitudes négatives par rapport à l'homosexualité, et 32% ont affirmé qu'ils travailleraient dans leur communauté pour éliminer la discrimination envers les hommes gais et les femmes lesbiennes.

Dans la même veine, l'étude de Mudrey et Médina-Adams (2006) avait comme objectif explicite de calquer l'étude de Sears (1992) afin d'établir s'il y avait eu, au cours des quinze dernières années, une évolution significative sur le plan des attitudes, sentiments et connaissances des futurs maîtres en regard de l'homosexualité. Pour ce faire, les deux chercheuses ont interrogé un échantillon similaire de 200 étudiants en enseignement d'une université du Midwest américain. Par la suite, leurs résultats ont été comparés avec ceux initialement obtenus par Sears afin de quantifier les écarts éventuels.¹⁰ Considérant que la société américaine avait démontré, durant cette période, une plus grande ouverture à l'égard des groupes minoritaires, y compris les gais et lesbiennes, Mudrey et Médina-Adams (2006) ont d'emblée postulé en une amélioration significative sur ces trois plans. Si aucune différence significative n'a été relevée au niveau des attitudes avec un score moyen de 46 (1 point d'écart avec l'étude de Sears), les chercheuses en dénotent une au niveau des sentiments et émotions.

¹⁰ Les mêmes instruments ont été utilisés, bien entendu.

En effet, le score moyen a été de 56, soit un écart de 9 points avec la mesure initiale. Globalement, les futurs maîtres se sont donc montrés plus à l'aise dans leurs interactions avec des personnes de minorités sexuelles. Qui plus est, la différence a été encore plus marquée au niveau des connaissances, et ce, avec 12,9 points d'écart. Ainsi, les étudiants en enseignement sondés par Mudrey et Médina-Adams (2006) ont fait beaucoup mieux en obtenant, en moyenne, une note de 70,4.

Pour sa recherche doctorale, Morgan (2003) s'est intéressé aux attitudes et connaissances des enseignants et futurs maîtres par rapport à l'homosexualité. Alors que les attitudes ont été évaluées à l'aide de la version longue de l'instrument ATLG, les connaissances l'ont été avec une version bonifiée du KH, qui comporte plus d'items. Un échantillon de 408 répondants, provenant de 7 institutions d'enseignement supérieur offrant de la formation en enseignement et en éducation de Caroline du Nord, de Virginie et du district de Columbia, a été constitué. Une attention particulière a été portée à sa sélection afin d'inclure des répondants inscrits en éducation spécialisée, programme identifié comme étant plus propice à aborder la question de l'homosexualité et à favoriser l'ouverture à cet égard, et des enseignants déjà en emploi (inscrits à la formation continue). Les personnes interrogées provenaient du secteur secondaire ou s'y destinaient, mais une partie d'entre elles étaient du secteur primaire ou projetaient d'y travailler une fois leur formation universitaire dûment complétée.

Pour ce qui est des attitudes par rapport à l'homosexualité, la moyenne s'est chiffrée à 73,9 pour l'ensemble des répondants. Ce résultat correspond à un score moyen-bas, l'addition des réponses permettant d'obtenir des scores se situant entre 20 (attitudes très positives) et 180 (attitudes très négatives). Autrement dit, les répondants affichaient des attitudes légèrement négatives par rapport à l'homosexualité. Toutefois, Morgan (2003) nous met en garde contre ce qui se cache derrière cette moyenne peu élevée: si 57,4% des répondants tombent dans la catégorie « attitudes légèrement négatives », ce sont tout de même 35,5% d'entre eux qui tombent dans celle des « attitudes modérément négatives » et 7,1% dans celle des « attitudes extrêmement négatives ». Donc, en tout et partout, un peu plus de 40% des futurs maîtres sondés affichaient des attitudes dites préoccupantes vis-à-vis de l'homosexualité. Par ailleurs,

le nombre de bonnes réponses au test de connaissances a été de 9,71 sur 18. Par conséquent, l'échantillon pris dans sa globalité s'est mérité une note de 53,9%.

Enfin, et plus récemment, Wyatt *et al.*, (2008) ont mené enquête d'envergure auprès d'étudiants inscrits à un cours sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, obligatoire pour ceux et celles se destinant à l'enseignement au secondaire. Deux universités du Texas se sont prêtées à l'exercice : l'une dans le centre de l'État, et l'autre dans le sud. En tout, pas moins de 485 étudiants, dont 334 s'étant identifiés comme de futurs maîtres, ont complété un questionnaire d'enquête. Contrairement aux auteurs précédents, Wyatt *et al.*, (2008) n'ont pas mesuré les connaissances par rapport à l'homosexualité. Seules les attitudes l'ont été, et ce, par le biais de la version courte de l'ATLG. Cette version de l'instrument comporte dix items et propose une échelle de 1 à 5; les scores peuvent ainsi s'étendre de 10 (attitudes très positives) à 50 (attitudes très négatives). Dans l'ensemble, il s'est avéré que les participants affichaient des attitudes « incertaines » envers les personnes gaies et lesbiennes, la moyenne s'étant chiffrée à 24,6. Pour les sous-échelles¹¹, des scores-milieu ont aussi été rapportés. Toutefois, les attitudes envers les hommes gais se sont avérées légèrement plus négatives. Sur un score pouvant aller de 5 à 25 pour chacune des sous-échelles (même logique d'interprétation), la moyenne a été de 11,90 pour celle concernant les femmes lesbiennes et de 12,7 pour celle concernant les hommes gais.

2.3.1.1.2. L'étude espagnole et l'étude canadienne

L'enquête des Espagnols Pérez-Testor *et al.* (2010) se distingue des autres dans la mesure où elle est la seule à avoir été réalisée en dehors de l'Amérique du Nord. Son échantillon est composé de 254 enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire, inscrits à un cours de formation continue d'une université de Barcelone. Ceux-ci ont accepté de répondre à un questionnaire évaluant leurs attitudes et sentiments à l'égard de l'homosexualité. En Espagne, la formation continue est une activité requise pour tous les enseignants des écoles publiques et

¹¹ Étant donné que la moitié des items fait référence à l'homosexualité féminine et l'autre moitié à l'homosexualité masculine, il est aussi possible d'évaluer distinctement les attitudes envers les femmes lesbiennes (ATL) et celles envers les hommes gais (ATG).

privées comme moyen d'y améliorer la qualité de l'enseignement. Les résultats que nous nous apprêtons à présenter sont donc basés sur des informations ayant été collectées auprès d'enseignants qui bénéficient d'un bon niveau d'expérience.

Dans un premier temps, les données recueillies grâce à l'instrument SOPH montrent que 3,3% des enseignants ont présenté des « attitudes fanatiques » envers les personnes homosexuelles, 9,2% ont fait preuve de « préjugés subtils » et 87,5% ont adopté une attitude « égalitaire ». Donc, dans l'ensemble, on peut dire de cet échantillon qu'il manifestait des attitudes plutôt positives par rapport à l'homosexualité. Qui plus est, notons que le score moyen pour le *Subtle Prejudice* a été un peu plus élevé que celui de l'*Overt Prejudice* (2,8 et 2,6 respectivement)¹². Dans un deuxième temps, en ce qui a trait aux sentiments, mesurés par le biais de l'outil DBVB, le score moyen a été de 1,9 pour les valeurs personnelles et de 2,6 pour le comportement probable. Même si l'écart entre les deux est de moins d'un point, les tests statistiques signalent une différence significative. Ceci veut dire que même si les valeurs d'un individu commandent une aisance dans une situation impliquant une personne homosexuelle, celles-ci ne sont pas toujours garantes d'un comportement effectif, allant en ce sens.

L'étude de Dowling *et al.* (2007), menée auprès d'un échantillon (n = 52) d'étudiants en enseignement au secondaire provenant d'une grande université ontarienne, est d'un grand intérêt pour notre recherche, pour une raison principale. Nous croyons que les résultats obtenus par ces auteures sont susceptibles de se rapprocher de ceux que l'on obtiendrait avec un échantillon comparable au Québec. En effet, le contexte juridico-politique propre aux minorités sexuelles et la faveur populaire à l'égard d'enjeux tels que le mariage entre conjoints de même, l'égalité en matière de droits et l'homoparentalité sont sensiblement les mêmes d'une province canadienne à une autre (Léger Marketing, 2004). Sur le plan des sentiments et émotions¹³, jaugés avec l'IH, le score moyen de l'échantillon a été de 31,5, plaçant celui-ci

¹² L'instrument peut être considéré dans son entièreté ou décomposé en deux sous-échelles : *Subtle Prejudice* (SP) et *Overt Prejudice* (OP). La première mesure les attitudes fortement hostiles et virulentes, alors que la deuxième mesure les attitudes négatives moins affirmées, plus discrètes.

¹³ Dowling *et al.* (2007) utilisent cependant le mot « attitudes » pour désigner ce que nous appelons les sentiments et émotions par rapport à l'homosexualité. Nous avons clarifié plus tôt la définition de ceux-ci.

dans la catégorie des *low-grade nonhomophobic*.¹⁴ Pour ce qui est des connaissances, évaluées avec l'instrument KH, le nombre moyen de bonnes réponses a été de 10,9 sur 14. Exprimé en pourcentage, ce résultat donne une note globale de 77,9%, soit le meilleur résultat à avoir été trouvé dans la littérature.

Les attitudes ont été évaluées plus qualitativement, c'est-à-dire sans avoir recours à une échelle psychométrique. Un peu à la manière de Sears (1992), Dowling *et al.* (2007) ont pris le pouls des attitudes et comportements des futurs maîtres en lien avec l'homosexualité en milieu scolaire. Les répondants ont une fois de plus eu à se projeter dans la profession enseignante, car ils ne disposaient pas d'expérience pratique lors de l'enquête. D'abord, ils ont eu à indiquer ce qu'ils feraient s'ils entendaient des commentaires relatifs à l'homosexualité utilisant péjorativement les termes *fag*, *queer*, *gay* ou *lesbo*. Parmi les 57 répondants, 38 diraient « on n'utilise pas des mots de ce type dans ma classe », 16 iraient plus loin en éduquant les jeunes quant à la diversité sexuelle ou en les motivant à participer à une discussion sur le sujet (par exemple, expliquer que ces termes sont comparables à des injures pour des motifs liés à l'origine ethnique, à l'apparence physique ou à la religion), 10 suggéreraient l'utilisation d'autres mots moins polémiques, et 8 réprimanderaient l'élève ou lui donneraient une retenue.¹⁵

Dans un autre ordre d'idées, les répondants ont eu à expliquer comment, selon eux, les écoles devraient faire face aux questions relatives à l'orientation sexuelle. Près de la moitié, soit 27, a répondu que le meilleur moyen consistait à en parler dans des cours obligatoires ou lors d'activités spéciales; 17 qu'il fallait promouvoir la compréhension et le respect de la diversité sexuelle au même titre que d'autres formes de diversité; 10 qu'il fallait adapter les services ou les rendre plus accueillants pour les élèves de minorités sexuelles; 6 que les écoles devraient fournir de la formation et du soutien au personnel enseignant au sujet de la diversité sexuelle; et 4 que les écoles devraient adopter des politiques claires visant à enrayer l'homophobie en milieu scolaire. Seulement 3 répondants ont été d'avis que les écoles ne devraient pas faire

¹⁴ Spécifions que les items de l'IH ont été légèrement remaniés afin de rendre l'instrument plus inclusif. Les mots « gai », « lesbienne » et « homosexuel » ont été remplacés par l'acronyme LGBT.

¹⁵ Le total n'égalait pas 57 étant donné que les répondants avaient la possibilité de fournir plus d'une réponse.

quoi que ce soit, ce qui porte à croire que la très grande majorité de ces futurs maîtres afficheraient des attitudes favorables par rapport à l'homosexualité si on les mesurait à l'aide d'un instrument standardisé.

2.3.1.2. Les analyses différenciées

Parmi les variables ayant été mises en relation avec les attitudes et sentiments par rapport à l'homosexualité – et dans certains cas les connaissances –, quelques-unes ressortent du lot : le sexe, la religiosité et l'appartenance ethnique, ainsi que les connaissances relatives à l'homosexualité. Il sera ici question de la nature et des associations existantes. D'autres variables, moins tenues en compte dans les écrits mais tout de même pertinentes, viendront compléter le portrait.

2.3.1.2.1. Selon le sexe

De ce qui ressort des données d'enquête (Sears, 1992; Morgan, 2003; Mudrey et Médina-Adams, 2006; Pérez-Testor *et al.*, 2010), le sexe ne serait pas un déterminant majeur des attitudes et sentiments par rapport à l'homosexualité chez les enseignants et futurs maîtres. Seuls Jordan Wyatt *et al.* (2008) et Dowling *et al.* (2007) ont fait état d'écarts entre les hommes et les femmes. Dans le cas des premiers, il s'est avéré que les répondants de sexe masculin affichaient des attitudes un peu plus négatives par rapport aux hommes gais. Toutefois, cela n'a pas été observé par rapport aux femmes lesbiennes. Dans le cas des seconds, les répondants de sexe masculin ont montré des sentiments plus négatifs par rapport à l'homosexualité en général. Les auteurs en concluent qu'il est impératif, dans tout effort visant à favoriser l'ouverture à la « différence » sexuelle, de recenser les préjugés et stéréotypes les plus endossés par les étudiants masculins dans l'optique de les inviter à une réflexion critique sur leur position.

En ce qui a trait aux connaissances, les résultats apparaissent contradictoires. Alors que les femmes ont obtenu des scores moins élevés dans l'étude de Sears (1992), elles ont fait légèrement mieux que les hommes dans celle de Mudrey et Médina-Adams (2006). Sinon, les autres auteurs ayant mesuré les connaissances à l'aide de l'instrument KH (Morgan 2003; Dowling *et al.*, 2007) n'ont pas procédé à des analyses différenciées en fonction du sexe.

2.3.1.2.2. Selon la religiosité et l'appartenance ethnique

L'examen simultané des variables « religiosité » et « appartenance ethnique » est attribuable au fait qu'il existerait une intersection entre les deux, mais que l'importance relative de la première par rapport à la deuxième serait plus grande dans la prédiction des attitudes et sentiments eu égard à l'homosexualité. Dans leurs travaux, Negy et Eisenman (2005) et Schulte et Battle (2004) ont effectivement démontré que la prédiction des attitudes et sentiments envers les personnes gaies et lesbiennes était avant tout fonction de la pratique religieuse, et moins de l'appartenance ethnique ou culturelle. Déjà, en 1992, Sears lançait un appel à la communauté scientifique afin qu'elle intègre et creuse davantage l'impact de la variable « culture » dans des recherches subséquentes auprès d'enseignants et de futurs maîtres. Constatant des attitudes plus négatives chez les Afro-Américains que chez les Blancs, Sears admettait néanmoins la nécessité de raffiner ces analyses.

Bien que l'appel ait reçu peu d'écho, les résultats demeurent intéressants en eux-mêmes. Mudrey et Médina-Adams (2006) ont montré que les individus de groupes minoritaires (entendus comme non Blancs) obtenaient en moyenne des scores plus élevés sur les échelles des attitudes et sentiments que ceux du groupe majoritaire, traduisant un rejet de l'homosexualité et des personnes non hétérosexuelles. De plus, les connaissances par rapport à l'homosexualité étaient plus grandes du côté des Blancs, ce qui d'ailleurs corrobore les résultats de Sears (1992). Par contre, Jordan Wyatt *et al.* (2008) n'ont relevé aucun écart significatif au niveau de l'appartenance ethnique, répartie en trois groupes en raison d'effectifs limités : les Blancs, les Latino-Américains et les autres (incluant les Afro-Américains et les Asiatiques). Encore là, les auteurs indiquent qu'il aurait été souhaitable d'inclure la variable

« religiosité » dans le questionnaire d'enquête pour nuancer ces résultats. Enfin, Pérez-Testor et ses collaborateurs (2010) ont noté que les répondants considérant se sentir moins à l'aise au contact d'une personne homosexuelle (sentiments), à la fois au niveau de leurs valeurs personnelles et de leurs comportements probables, sont ceux qui ont dit avoir des croyances religieuses et fréquenter les établissements religieux. Le constant a été le même en ce qui a trait aux attitudes.

2.3.1.2.3. Selon les connaissances relatives à l'homosexualité

Pour la totalité des études répertoriées, les connaissances relatives à l'homosexualité constituent une variable incontournable dans la prédiction des attitudes et sentiments par rapport à l'homosexualité. Dans l'enquête de Sears (2002), les *low scorers* (connaissances faibles) au test KH ont démontré des attitudes et sentiments beaucoup moins favorables que les *high scorers* (connaissances élevées). Dans celle de Dowling *et al.* (2007), une corrélation positive importante a été dénotée entre les sentiments et les connaissances : plus le savoir des futurs maîtres par rapport à la diversité sexuelle est élevé, plus leurs sentiments à l'égard des personnes non hétérosexuelles ont tendance à être favorables. Autre donnée intéressante : quand la variable « connaissances » est croisée avec la variable « engagement »¹⁶, une autre corrélation positive est relevée. Pour ces auteures, il apparaît dès lors justifié de penser que ceux et celles étant les mieux renseignés quant aux enjeux et réalités touchant les minorités sexuelles seront plus susceptibles, dans leur pratique professionnelle, de s'engager de quelque façon que ce soit auprès d'élèves de ce groupe. De plus, selon Morgan (2003), il appert que le fait d'avoir reçu une éducation formelle quant aux besoins spécifiques des élèves LGBT ou sur des questions relatives à la diversité sexuelle dans un cours universitaire, un cours de formation continue ou un atelier a un impact positif sur le plan des attitudes et sentiments. Ceci

¹⁶ Exemples d'énoncés (niveau d'accord et autres) : « Aider les élèves gais, lesbiennes, bisexuel(le)s et transgenres qui font face à des problématiques reliées à l'orientation sexuelle m'apparaît gratifiant », « Jusqu'à quel point êtes-vous intéressé(e) à augmenter vos connaissances et vos habiletés pour mieux intervenir auprès des élèves gais, lesbiennes, bisexuel(le)s et transgenres? », « Dans quel mesure considérez-vous qu'il revient aux enseignants d'aider et de soutenir les élèves gais, lesbiennes, bisexuel(le)s et transgenres? ».

s'applique autant aux futurs maîtres qu'aux enseignants, groupes faisant tous deux partie de son échantillon.

2.3.1.2.4. Selon les autres variables

Des analyses différenciées ont également été faites selon d'autres variables. Entre autres, Sears (1992) a pu établir qu'il n'y avait pas de différence significative sur le plan des attitudes et sentiments selon la concentration au baccalauréat en enseignement (langues, sciences, mathématiques, etc.). Même constat chez Morgan (2003), qui n'a pas trouvé d'écart entre les étudiants en éducation spécialisée et ceux dans les autres concentrations. De plus, Mudrey (2006) et Pérez-Testor *et al.* (2010) n'ont relevé aucune différence selon le niveau d'enseignement projeté ou actuel (préscolaire, primaire ou secondaire); les scores moyens aux échelles ont été identiques.

Dans un autre ordre d'idées, Jordan Wyatt (2008) a évalué l'impact de la « philosophie » quant à l'éducation sexuelle. Il s'est avéré on ne peut plus clair : les répondants s'auto-déclarant « conservateurs » affichent des attitudes par rapport à l'homosexualité plus négatives que les « modérés » ou les « libéraux »; spécifions que le score moyen des « libéraux » a été plus bas que celui des « modérés ». Pour leur part, Pérez-Testor *et al.* (2010) ont associé le fait d'avoir dans son entourage des amis ou connaissances gais ou lesbiennes à des attitudes et sentiments plus favorables. Ajoutons que 75,5% des participants ont répondu qu'ils ont ou ont déjà eu un ami gai, et 49,8% une amie lesbienne. De plus, 46,5% ont ou ont déjà eu des élèves gais et/ou lesbiennes dans leurs classes.

2.3.2. Les « résistances » des futurs maîtres quant à l'inclusion des questions gais et lesbiennes dans les enseignements

Les professeures et chercheures australiennes Robinson et Ferfolja (2001, 2002) apportent un éclairage plus qualitatif en ce qui a trait aux défis posés par la prise en compte de la diversité sexuelle et de l'homophobie en éducation. Leurs écrits sont basés sur leurs expériences et

réflexions en tant que responsables, depuis près d'une décennie, d'un cours de premier cycle universitaire portant sur la diversité et la justice sociale. Ce cours est obligatoire pour les étudiants en enseignement au primaire ou secondaire d'une université de la région métropolitaine de Sydney. Les auteures identifient six résistances chez les futurs maîtres : les stéréotypes et idées fausses, les discours autour du « bon enseignant » et de la neutralité des valeurs, la religion, la morale et les valeurs culturelles, les « privilèges » soi-disant excessifs accordés aux minorités, l'association possible à l'homosexualité, ainsi que le report du blâme sur les victimes d'homophobie. Il en sera question dans les prochaines lignes et, en quelques occasions, nous les corroborerons avec les conclusions et résultats d'autres auteurs.

2.3.2.1. Les stéréotypes et idées fausses

De l'avis de Robinson et Ferfolja (2001, 2002), plusieurs stéréotypes et mythes au sujet des personnes homosexuelles sont endossés par les futurs maîtres, ce qui reflète la prégnance d'idées erronées à un niveau socioculturel plus large. Du lot, on retrouve entre autres l'idée selon laquelle ces personnes sont hypersexualisées et qu'elles feront des propositions sexuelles à quiconque du même sexe. Dès lors, les gais et lesbiennes sont souvent perçus comme des « recruteurs » cherchant à élargir leur bassin de partenaires potentiels ou, du moins, de sympathisants. Cette croyance serait davantage partagée par les futurs maîtres se destinant à l'enseignement primaire, eux qui ont affaire à des clientèles scolaires qu'on dit innocentes et vulnérables. Elle se trouve renforcée par la fréquente association entre homosexualité masculine et pédophilie, qui perdurerait en raison, notamment, des scandales d'abus sexuels ayant marqué certaines communautés religieuses. Dans l'ensemble, le fait d'aborder des questions reliées à l'homosexualité en classe serait considéré par un bon nombre de futurs maîtres comme une « méthode » d'endoctrinement à l'homosexualité.

2.3.2.2. Les discours autour du « bon enseignant » et de la neutralité des valeurs

Le discours autour du « bon enseignant », qui met l'accent sur la mécanique de l'enseignement – et en particulier de la gestion de classe –, domine la formation initiale des enseignants et éclipse plus souvent qu'autrement le traitement des questions d'équité de tous types. Par conséquent, les futurs maîtres seraient portés à reléguer au bas de la liste des priorités les discussions ou débats en classe au sujet, par exemple, de l'égalité des sexes, des groupes ethniques ou des individus aux orientations sexuelles diverses. Bien avant passeraient les réprimandes en raison de l'agitation ou de l'inattention, de même que le contrôle des conflits entre élèves. Pourtant, Ferfolja et Robinson (2002) soulignent qu'il arrive que ces derniers soient justement alimentés par des problèmes d'iniquité. Ce discours quant au « bon enseignant » prend souvent appui sur celui voulant que les « bons enseignements » reposent sur une pédagogie dépouillée de valeurs (*value-free pedagogy*) et sur la croyance selon laquelle les enseignants ne devraient pas se positionner en tant que supporters de questions controversées, du registre de la justice sociale. Quant à elles, les auteures ne croient pas en la neutralité des valeurs, encore moins au besoin de devoir la mettre en pratique :

However, schools and teachers are not value-neutral and, through their philosophies, pedagogies, and the overt and covert curricula, often perpetuate and constitute the prevailing dominant socio-cultural discourses operating within society that reinforce inequalities. The discrimination, silences, and marginalization around lesbian and gay issues in schooling are just one example of the way this process operates. In addition, teachers are subjectively positioned within these discourses and hence bring their own beliefs and prejudices to the classroom. Consequently, it is imperative that pre-service teachers recognize that as individuals, their practices are often value-laden. (p. 59).

Donc, un « bon enseignant » en serait plutôt un capable de reconnaître son potentiel à renforcer et perpétuer les inégalités et la discrimination, et qui démontre une sensibilité en faveur de l'inclusion de pratiques pédagogiques inclusives. De ce que constatent Ferfolja et Robinson (2002), rares seraient les futurs maîtres prompts à se porter à la défense de causes (homosexualité ou autres), inaction cautionnée par les facultés d'éducation chargées de leur formation.

2.3.2.3. La religion, la morale et les valeurs culturelles

Les valeurs religieuses, morales et culturelles des futurs maîtres ne sont pas sans teinter la manière dont ils se représentent la place de l'homosexualité ou de la diversité sexuelle dans les enseignements scolaires. Toutefois, les résistances découlant de ces valeurs s'expriment de façons multiples, complexes et parfois même contradictoires. Par exemple, Ferfolja et Robinson (2002) ont noté qu'une partie de leurs étudiants, pourtant en accord avec les discours religieux opposés aux relations non hétérosexuelles, parvenaient à réconcilier leurs croyances avec le rôle idéalisé de l'enseignant « bon Samaritain ». De la sorte, l'impératif de souci et de respect envers l'Autre – le prochain, pourrait-on dire – l'emportait et servait de tremplin pour l'adoption d'un discours plus égalitaire sur les personnes homosexuelles et les enjeux les concernant. Bien qu'émettant certains bémols, ces étudiants semblaient favorables à leur laisser une certaine place dans leurs enseignements futurs. En contrepartie, d'autres étudiants religieux ou endossant une morale conservatrice n'hésitaient pas à verbaliser haut et fort leur désapprobation face à la prise en compte de l'homosexualité ou de la diversité sexuelle en éducation, voire dans toute autre sphère de la vie sociale. D'ailleurs, ces résistances puisaient fréquemment à même les stéréotypes et idées fausses identifiés plus tôt.

Qui plus est, plusieurs futurs maîtres sont d'avis que la totalité des questions relatives à la sexualité, et encore plus celles remettant en question « the heterosexual status quo » (p. 60), doivent être abordées dans la sphère privée. Pour eux, la responsabilité d'éduquer à la sexualité est une tâche qui n'incomberait qu'aux parents des élèves. Ceci s'ajoute à la croyance largement répandue chez les futurs maîtres selon laquelle l'homosexualité, et prôner l'ouverture face à celle-ci, va automatiquement à l'encontre des valeurs et de la morale des parents. Cela serait encore plus vrai dans le cas des parents d'élèves appartenant à des groupes religieux plus conservateurs ou réputés pour être hostiles face à l'homosexualité. Dans le même ordre d'idées, les élèves issus de ces familles accueilleraient moins favorablement les enseignements portant sur la diversité sexuelle. De la sorte, le défi d'intégrer ce type de contenus se trouverait fortement augmenté avec eux; du moins s'agit-il des conclusions

auxquelles sont parvenus quelques auteurs (van Driel, 2007; Betteridge et van Dijk, 2007; Lund, 2007; Kahn, 2007; Hooghe *et al.*, 2010). En minimisant ainsi les discussions et débats axés sur ces sujets, les futurs maîtres compteraient s'épargner les foudres des parents, des élèves, mais également des directions d'établissement qui peuvent se montrer récalcitrantes à leur égard. Ce ne sont donc pas seulement les individus qui valideraient l'occultation de la non-hétérosexualité en éducation, mais aussi les institutions scolaires.

Par ailleurs, Ferfolja et Robinson (2002) dénotent des contradictions parmi les futurs maîtres dès que les inégalités et la discrimination ne sont pas de l'ordre de la sexualité. En effet, certains sont favorables à se porter défenseurs de problématiques en lien avec la justice sociale comme le racisme et le sexisme, même si cela implique d'aller à contre-courant des croyances et valeurs des parents. Pour d'autres, l'homosexualité et les enjeux s'y rapportant transcendent la définition même de la justice sociale; autrement dit, cela n'aurait strictement rien à voir avec cela. En somme, il existerait une hiérarchie parmi les différentes formes de discriminations à traiter en classe, au sein de laquelle celle basée sur l'orientation sexuelle occuperait une position résolument subalterne.

2.3.2.4. Les « privilèges » excessifs accordés aux minorités

Aux dires d'un bon nombre de futurs maîtres, concéder une place plus importante aux questions liées à l'homosexualité ou à la diversité sexuelle en classe reviendrait à se plier aux exigences démesurées des groupes d'intérêts gais et lesbiens. Autrement dit, ce serait accorder trop de poids à leurs demandes en tant que groupe minoritaire, au détriment de la volonté de la majorité hétérosexuelle. À cet égard, Ferfolja et Robinson (2002) rapportent les propos évocateurs d'un de leurs étudiants : « I sometimes think that the will of the majority is lost in louder voices of special interest group » (p. 61). Dans la même veine, les politiques éducatives anti-diffamation et anti-discrimination, dont l'objectif consiste à atténuer les inégalités pouvant être vécues par les élèves de minorités sexuelles, sont parfois perçues comme discriminatoires en elles-mêmes. Assimilées à la discrimination positive, ces politiques se préoccuperaient trop

de ce groupe spécifique et ignoreraient, par le fait même, les difficultés affligeant le plus grand nombre d'élèves.

D'autre part, les enseignements scolaires liés à l'homosexualité ou à la diversité sexuelle sont souvent considérés inutiles et non pertinents par les futurs maîtres. De l'avis de certains d'entre eux, les élèves seraient peu ou pas du tout intéressés par ces questions. Il serait alors difficile d'obtenir une bonne participation aux discussions, débats et activités se déroulant en classe. D'autres, de leur côté, pensent que ce serait forcer les élèves à adopter une position politiquement correcte en regard de la non-hétérosexualité. En outre, les auteures ajoutent qu'il existe un présupposé quasi incontestable selon lequel tous les élèves sont hétérosexuels.

2.3.2.5. L'association possible à l'homosexualité

En tant que professeurs d'université, Ferfolja et Robinson (2002) ont entendu à plusieurs reprises des étudiants en enseignement s'inquiéter des soupçons d'homosexualité pouvant être éveillés s'ils venaient à inclure des thématiques reliées à l'homosexualité ou à la diversité sexuelle dans leurs enseignements. Cette crainte serait essentiellement formulée par les hommes, qui doivent composer avec des représentations de genre plus cristallisées :

Dominant constructions of masculinity serve not only to “other” the gay man, but also to question the masculinity and sexuality of the pre-service teacher. [...] This fear of being positioned as lesbian or gay by association is not uncommon, especially amongst young men, where their masculinity and sexuality are constructed within the rigid boundaries of hegemonic masculinity (p. 62).

Même les étudiants les plus motivés à instaurer dans leur pratique professionnelle une pédagogie soucieuse de la justice sociale formulent cette crainte. En démontrant ainsi une « affinité » avec le mouvement homosexuel, ils ont non seulement peur d'être harcelés ou marginalisés par leurs amis, mais également par leurs futurs élèves et collègues de travail. Les auteurs expliquent cela par la connaissance du stigmate social associé à l'homosexualité réelle

ou perçue, et le désir de la plupart des futurs maîtres de ne pas subir de la discrimination homophobe. Cela n'est pas seulement vécu par eux : d'autres auteurs ont montré que les enseignants gais et lesbiennes usent de diverses stratégies pour dissimuler leur orientation sexuelle aux élèves – et aussi aux autres membres du personnel –, par crainte de perdre leur crédibilité, d'être victimes d'insultes ou de harcèlement, de se voir refuser des promotions ou se faire congédier (Chamberland et Lebreton, à paraître; Woods et Harbeck, 1991; Ferfolja, 2004). Dès lors, peu d'initiatives visant à ÉDSH sont mises de l'avant (Woog, 1995; Jennings, 1994; Khayatt, 1997).

2.3.2.6. Le report du blâme sur les victimes

Une part non négligeable de la résistance des futurs maîtres à intégrer des contenus scolaires relatifs à l'homosexualité ou à s'engager dans la lutte contre l'homophobie est attribuable à un discours qui tend à blâmer la personne pour le harcèlement ou la violence qu'elle subit. Comme l'indiquent Ferfolja et Robinson (2002), les gais et lesbiennes « [...] are often perceived as inherently "abnormal" or "sick." In this process, lesbians/gays become demonized because of their sexuality and seen as ultimately responsible for the harassment inflicted upon them » (p. 62). Considérant que la sexualité est souvent vue comme un choix individuel, les gais mériteraient ainsi les « punitions » qui leur sont affligées en raison de leur non-conformisme aux préférences hétérosexuelles de la majorité. Cette propension à blâmer la « victime » serait beaucoup plus répandue dans le cas des personnes dont l'expression de genre ne correspond pas à leur sexe (un homme trop féminin, une femme trop masculine). Par conséquent, selon plusieurs futurs maîtres, être gai ou lesbienne s'avère plus « tolérable » si les normes en matière de genre sont respectées.

De plus, ce que Ferfolja et Robinson (2002) appellent la « normalisation généralisée du harcèlement » est une nouvelle façon qu'ont certains enseignants en formation initiale de justifier le harcèlement en milieu scolaire contre les élèves s'identifiant comme gai ou lesbienne, ou ceux perçus comme tels. Il y aurait effectivement une croyance partagée selon laquelle tous les élèves sont harcelés à un moment ou à un autre, que c'est une partie

nécessaire du développement d'un individu, et que les jeunes en ont besoin pour apprendre à « survivre ». Par conséquent, toutes les formes de harcèlement ou de discrimination sont perçues comme étant similaires et apolitiques, puisque simplement inhérentes au passage de la jeunesse à l'âge adulte.

CHAPITRE III

PROGRAMME DE RECHERCHE

Nous sommes désormais en mesure de relever les points essentiels à retenir de notre revue de la littérature et les aspects que nous souhaitons mieux documenter avec notre recherche. Ceci nous permettra de poser nos questions spécifiques, de même que notre hypothèse de travail. Cette partie de notre mémoire constitue notre programme de recherche : elle sera suivie de notre orientation théorique.

3.1. Points essentiels à retenir de la revue de la littérature, et lacunes à combler

Dans un premiers temps, nous avons examiné les considérations externes à l'acteur enseignant en ce qui a trait aux défis associés à l'éducation à la diversité sexuelle. Pour ce qui est de la formation universitaire des maîtres, il s'est avéré que les directeurs ou coordinateurs des programmes interrogés par Sherwin et Jennings (2006) et les professeurs sondés par Ferfolja et Robinson (2004) considéraient la prise en compte de la diversité sexuelle moins prioritaire que celle d'« autres formes » de diversité, notamment la diversité culturelle. Par ailleurs, ces mêmes auteurs ont mis en lumière que les enseignements reliés à la diversité sexuelle étaient d'ordinaire en moins grande connexion avec la pratique enseignante – par exemple, placés en début de programme dans les cours de fondements de l'éducation au lieu de l'être dans les cours pratiques terminaux – ou alors absents des cours dans lesquels ils auraient pourtant pu être facilement intégrés (« Sociologie de l'éducation », « Justice sociale et diversité culturelle », etc.). Enfin, sur le plan de la perception des clientèles scolaires « à risque » (suicide, décrochage scolaire, etc.), il existait une sous-évaluation de l'importance de l'homophobie en milieu scolaire et de ses impacts sur les jeunes, particulièrement au sein du

groupe ciblé par Sherwin et Jennings (2006). Le constat qui se dégage de tout cela est le suivant : dans les programmes de formation des futurs maîtres, le thème de la diversité sexuelle est escamoté, ce qui compromet l'acquisition de connaissances et de compétences cruciales sur le sujet. Nous avons ici l'état de la situation pour l'Australie et les États-Unis, mais nous ne disposons pas de celui pour le Québec. Une collecte de données s'impose donc. Et qui de mieux que les futurs maîtres pour nous fournir la lecture la plus juste de leur formation – et de surcroît de leurs expériences pratiques – en ce qui concerne la diversité sexuelle?

Toujours par rapport aux considérations externes à l'acteur enseignant, nous nous sommes intéressé en second lieu au traitement réservé à l'homosexualité et à la diversité sexuelle dans les manuels scolaires; ces derniers constituent des « guides » de premier ordre pour les enseignants, d'où notre intérêt de s'y arrêter. L'accent a été mis en grande partie sur l'enquête de Richard (2010), qui a sélectionné un échantillon de manuels scolaires en circulation depuis la réforme en éducation. Dans l'ensemble, ses résultats corroborent ceux obtenus par d'autres chercheurs ou organisations (Temple, 2005; HALDE, 2008), dans d'autres contextes. Il ressort des analyses que le curriculum scolaire formel offre des possibilités très limitées d'ÉDSH. En effet, l'évaluation quantitative des manuels scolaires montre sans équivoque que le thème de la diversité sexuelle n'est pratiquement jamais abordé. Quand il l'est, c'est essentiellement dans les manuels d'HEC et d'ÉCR. Qu'à cela ne tienne, les développements étoffés, qui fournissent une information de qualité invitant à la discussion, sont à peu près inexistantes. Pourtant, depuis la mise en place de la réforme, le mandat d'éduquer à la sexualité (et par le fait même à la diversité sexuelle) devrait pouvoir être assumé par tous les enseignants. On voit bien que certains, entre autres les enseignants en Science, sont au départ désavantagés sur ce point. De plus, lorsqu'il est fait mention de la diversité sexuelle, le terme ou les quelques lignes en question sont généralement placés dans un encadré, une légende ou une liste en retrait du corps du texte. Sinon, l'évaluation qualitative des manuels scolaires a montré que les extraits traitant de la diversité sexuelle étaient fréquemment accolés à un contexte négatif, un contexte d'association fort étant l'Holocauste. Tout de même, les lois, le mariage, la Charte québécoise et les droits sont d'autres contextes d'association forts qui laissent une marge pour un traitement plus positif. En somme, l'absence, la quasi absence ou le traitement négatif ou

hétérosexiste des contenus relatifs à la diversité sexuelle dans les manuels limitent fort probablement les opportunités des futurs maîtres d'éduquer les jeunes du secondaire et de les « ouvrir » à la diversité sexuelle. Dès lors, il importe de s'enquérir de l'appréciation qu'ont les futurs maîtres du curriculum scolaire en regard de cette thématique spécifique, et d'établir clairement le rôle tenu par le manuel scolaire dans les pratiques pédagogiques lui étant reliées.

En réponse au traitement réducteur réservé à la diversité sexuelle dans le curriculum formel, les enseignants sont souvent contraints de se rebattre sur le curriculum informel, qui inclut les enseignements non obligatoires ou non prévus, découlant de divers contextes. Il semble donc qu'« à défaut de se concrétiser de manière claire et prévisible, la décision d'aborder ou non le sujet de l'homosexualité à l'école secondaire est tributaire des velléités et motivations des acteurs du milieu scolaire, [...], et n'est pas sans être accompagnée de plusieurs craintes (malaise, craintes d'éventuelles répercussions) et limites (manque de formation, manque de temps) » (Richard, 2010 : 150). Pourtant, selon ce qui se dégage de l'étude de Richard – qui a également interrogé des enseignants et des jeunes de minorités sexuelles – « les enseignants, principaux acteurs du curriculum informel, sont à peine plus prompts à inclure de telles informations » (2010 : 132). L'importance d'interroger par entrevue des étudiants en enseignement en fin de parcours prend tout son sens, puisqu'ils sont peut-être plus portés que leurs prédécesseurs, justement, à aborder le sujet de la diversité sexuelle en classe. Il reste par contre à savoir comment cela est fait.

Dans un autre ordre d'idées, le soutien des administrations scolaires (directions d'établissements, commissions scolaires) et des syndicats en tant qu'appui à l'éducation à la diversité sexuelle a à peine été investigué. Seuls McCabe et Rubinson (2008) ont souligné cet aspect, qui nous apparaît pourtant déterminant. Dans les groupes de discussion qu'ils ont menés auprès de futurs maîtres, les deux chercheurs américains se sont effectivement rendus compte que la volonté personnelle des participants d'éduquer à la non-hétérosexualité s'amenuisait lorsque leurs initiatives étaient peu ou pas du tout cautionnées par les autorités scolaires. Nous tâcherons donc de combler cette lacune en sondant les futurs maîtres québécois sur l'importance qu'ils accordent à ces appuis.

Dans un deuxième temps, nous avons examiné les considérations inhérentes à l'acteur enseignant en ce qui a trait aux défis associés à l'ÉDSH. La littérature portant sur les attitudes, sentiments et connaissances par rapport à la non-hétérosexualité étant volumineuse, nous lui avons accordée une place de choix. En ce qui a trait aux attitudes, force est de constater que les scores, dans l'ensemble, se sont avérés faibles; les futurs maîtres ont manifesté des attitudes plutôt positives face à la « différence sexuelle ». D'ailleurs, cette tendance vers une plus grande « ouverture » s'est accentuée dans les études les plus récentes. Le même constat peut être formulé en ce qui a trait aux sentiments : les scores ont été bas, témoignant d'une aisance dans les interactions avec des personnes de minorités sexuelles. Malgré que les auteurs (Sears, 1992; Morgan, 2003; Mudrey et Médina-Adams, 2006; Jordan Wyatt *et al.*, 2008, Dowling *et al.*, 2007; Pérez-Testor *et al.*, 2010) aient associé des attitudes et sentiments négatifs par rapport à la non-hétérosexualité avec une volonté moindre des maîtres d'ÉDSH, nous croyons que leur poids ou leur impact dans l'évaluation des défis allant de pair avec ce type d'éducation est à minimiser. Mais peut être que la difficulté de discriminer de manière plus précise ceux qui ont des attitudes négatives de ceux qui affichent véritablement des attitudes positives relève du recours à des instruments de mesure inadéquats ou bien dépassés. Nous en discuterons dans le chapitre traitant de la méthodologie. La même réflexion pourrait être fait au sujet de la mesure des sentiments. Nous la mettons cependant de côté – comme nous l'écartérons de notre questionnaire d'enquête –, car au même titre que les répondants de l'enquête de Pérez-Testor *et al.* (2010), les jeunes adultes Québécois connaissent presque tous une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle dans leur entourage. En effet, 83,2% des élèves de niveau collégial ont dit en connaître au moins une et, de ce nombre, 61,1% ont dit que c'était un ami ou une amie.¹⁷ Ajoutons que le fait de connaître une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle est corrélé avec des attitudes plus positives eu égard à la diversité sexuelle (Chamberland *et al.*, 2010). La mesure des connaissances sera également écartée, pour deux raisons : d'une part, les scores sont de plus en plus élevés et, d'autre part, ces connaissances n'ont à peu près rien à voir avec un savoir effectif quant aux pratiques pédagogiques à adopter eu égard à la diversité sexuelle ou l'homophobie.

¹⁷ Cette proportion est probablement un peu plus élevée chez les étudiants universitaires, qui sont de quelques années leurs aînés.

Les Australiennes Robinson et Ferfolja (2001, 2002) ont apporté un autre éclairage en ce qui a trait aux considérations inhérentes à l'acteur enseignant. Se basant sur leurs propres expériences, elles ont identifié les « résistances » les plus communes des futurs maîtres face à l'inclusion des questions gaies et lesbiennes dans leurs enseignements. Du lot, on retrouve : les stéréotypes et idées fausses, les discours autour du « bon enseignant » et la neutralité des valeurs, la religion, la morale et les valeurs culturelles, les « privilèges » soi-disant excessifs accordés aux minorités, l'association possible à l'homosexualité et le report du blâme sur les victimes d'homophobie. Ces résistances, si elles existent chez les futurs maîtres québécois, sont plus faciles à capter par le biais d'une approche qualitative.

3.2. Questions de recherche et hypothèse

Il nous est désormais possible de proposer des questions spécifiques de recherche. Voici d'abord la question générale que nous avons proposé au chapitre I, qui demeure la même :

Dans un contexte québécois où le politique vise la reconnaissance de la diversité sexuelle et incite différents acteurs de la société à s'engager en ce sens, que pose comme défis aux futurs maîtres l'éducation des jeunes quant aux questions de l'homophobie et de la diversité sexuelle?

À cette question générale se greffent nos questions spécifiques, au nombre de quatre. C'est en nous inspirant des modalités de la grammaire de la responsabilité de Genard (2009) que nous les formulons :

1) *Quelle est la préparation des futurs maîtres en ce qui a trait à la diversité sexuelle et l'homophobie?* Nous nous pencherons notamment sur les contenus de leur formation universitaire, les contextes dans lesquels s'insèrent ce type d'enseignements et l'accent mis sur la diversité sexuelle en comparaison avec d'autres formes de diversité humaine. Ainsi, ce sont leurs compétences et capacités en lien avec la diversité sexuelle et l'homophobie, formellement acquises, que nous jaugerons. La modalité « savoir » est ici mobilisée.

2) *Quelles sont les attitudes et représentations des futurs maîtres vis-à-vis de la diversité sexuelle et de l'homophobie?* Nous nous intéresserons ici à leurs croyances et opinions par rapport à l'homosexualité, aux personnes homosexuelles et à des enjeux pouvant

concerner ces dernières. Nous verrons aussi comment ils perçoivent la problématique de l'homophobie en milieu scolaire. Nous postulons que les attitudes et représentations sont une bonne mesure-étalon de la volonté des futurs maîtres de contrer l'homophobie ou d'établir un dialogue constructif autour de la diversité sexuelle. La modalité « vouloir » est ici mobilisée.

3) *Quelles évaluations les futurs maîtres font-ils de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et quelle importance leur accordent-ils?* Nous recueillerons entre autres leur avis en ce qui concerne les programmes et manuels scolaires et, à un niveau plus large, les directions d'établissements et les syndicats. La modalité « pouvoir » est ici mobilisée.

4) *Quelles sont les différentes pratiques pédagogiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et l'homophobie?* Par cette question, nous pourrions évaluer dans quelle mesure les futurs maîtres se sentent « éthiquement investis » par l'éducation à la différence sexuelle. Ces pratiques seront évaluées à l'aune de la théorie des actes civils de Pharo. La modalité « devoir » est ici la principale à être mobilisée.

Par l'ensemble de ces questions spécifiques, nous devrions être en mesure de mesurer les écarts de « vertu » entre les prescriptions hautement normatives émanant du politique et des documents énonçant les lignes directrices de l'éducation au Québec en ce qui a trait à la socialisation scolaire – nous avons montré qu'elles semblent être, pour ce qui est des minorités sexuelles, de l'ordre de la reconnaissance, du respect et de la juste représentation – et les réalités de la pratique enseignante lorsque vient le moment de se positionner vis-à-vis les thématiques encore délicates que sont la diversité sexuelle et l'homophobie; ceci constituera notre objectif de recherche principal. Nous verrons également jusqu'à quel point les pratiques des futurs maîtres eu égard à l'homophobie et à la diversité sexuelle s'insèrent dans les théories de la socialisation scolaire que nous avons présentées précédemment.

Nous proposons donc cette hypothèse de recherche : les défis posés aux futurs maîtres quant à l'éducation des jeunes sur ces questions n'auraient plus tant à voir avec leurs dispositions personnelles (attitudes, volonté) qu'avec une formation et des appuis normatifs insuffisants ou inappropriés. Autrement dit, les modalités « vouloir » et « devoir » seraient secondaires à celles de « savoir » et « pouvoir » dans la détermination et l'évaluation des défis posés aux futurs maîtres par l'ÉDSH.

CHAPITRE IV

ORIENTATION THÉORIQUE

Nous préférons la notion d'« orientation théorique » à celle de « cadre conceptuel », car il nous apparaît difficile de circonscrire notre objet de recherche dans une grille de lecture et d'analyse univoque, à laquelle plusieurs auteurs auraient contribué. Nous utiliserons donc plusieurs concepts provenant de théories complémentaires. En effet, notre objectif d'étudier les défis que pose aux futurs maîtres – des acteurs singuliers – l'éducation des jeunes quant à la diversité sexuelle et l'homophobie ne nous semble réalisable qu'en passant au préalable par une théorie sociale plus large, puis par une théorie où il est question de la régulation des rapports sociaux. Ceci étant dit, notre choix s'arrête sur les théories de la reconnaissance, de la socialisation scolaire et de l'action. Dans les prochaines lignes, nous articulerons ces théories et nous en relèverons les fondements et concepts qui seront utiles à notre analyse, et ceux qui le seront moins.

4.1. Les théories de la reconnaissance

Avant tout chose, précisons que les théories de la reconnaissance sont celles qui ont initié toute la réflexion par rapport à notre objet de recherche; elles correspondent à la préoccupation de chercheur que nous avons en amont. Trois auteurs, complémentaires, sont ici retenus : Nancy Fraser, Axel Honneth et Charles Taylor. Alors que la théorie de la justice de Fraser (qui s'attarde aussi à la redistribution) exige une réponse forte des institutions face aux dénis de reconnaissance, celle des deux autres philosophes insiste sur le caractère éminemment intersubjectif et dialogique de l'identité et des conséquences du mépris. Examinons ce que nous en retenons pour nos fins.

4.1.1. La théorie de la justice de Fraser : distribution, reconnaissance et stratégies correctives et transformatives

La théorie de la justice de Fraser prend à la fois compte des injustices socioéconomiques et des injustices de type culturel ou symbolique. Les premières, de l'ordre de la redistribution, sont « le produit de la structure économique de la société et peuvent prendre les formes de l'exploitation (voir les fruits de son travail appropriés par d'autres), de la marginalisation économique (être confiné à des emplois pénibles, mal payés ou se voir dénier l'accès à l'emploi) ou du dénuement » (Fraser, 2005 : 16). Les deuxièmes, de l'ordre de la reconnaissance, sont « le produit des modèles sociaux de représentation, d'interprétation et de communication, et prend les formes de la domination culturelle (être l'objet de modèles d'interprétation et de communication qui sont ceux d'une autre culture, et qui sont étrangers ou hostiles à la sienne propre), de la non-reconnaissance (devenir invisible sous l'effet de pratiques autoritaires de représentation, de communication et d'interprétation de sa propre culture) ou de mépris (être déprécié par les représentations culturelles stéréotypiques ou dans les interactions quotidiennes) » (Fraser, 2005 : 17).

En dépit du fait que Fraser conçoive la redistribution et la reconnaissance comme étant intrinsèquement liées, c'est évidemment sur cette dernière que nous insisterons. En effet, de l'avis de la philosophe, les injustices vécues par les minorités sexuelles prennent racine dans l'hétérosexisme, une construction autoritaire de normes favorisant l'hétérosexualité, qui va de pair avec l'homophobie, c'est-à-dire la dévalorisation culturelle de l'homosexualité. Ceci fait en sorte que « leur sexualité est dénigrée, les personnes homosexuelles sont sujettes à la honte, au harcèlement, à la discrimination, à la violence et au refus d'une égale protection, phénomènes constituant tous fondamentalement des dénis de reconnaissance » (2005 : 24). Fraser emploie ainsi le terme wébérien de « groupe statutaire » pour désigner les minorités sexuelles, dans la mesure où les injustices qu'elles vivent ne sont pas attribuables aux stricts rapports de production mais plutôt au moins haut degré d'estime, d'honneur et de prestige dont elles jouissent par rapport à d'autres groupes de la société. Ces évaluations culturelles défavorables qui entravent la parité de participation, c'est-à-dire se voir refuser la possibilité de participer à l'interaction sociale sur un pied d'égalité avec les autres en raison de la mésestime, ne sont en aucun cas justifiables :

Se voir dénier la reconnaissance [...] , ce n'est pas simplement être victime des attitudes, des croyances et des représentations méprisantes, dépréciatives ou hostiles des autres. C'est être empêché de participer en tant que pair à la vie sociale, en conséquence de modèles institutionnalisés de valeurs culturelles qui constituent certaines personnes en êtres ne méritant pas le respect ou l'estime. Dans la mesure où ces modèles de mépris sont institutionnalisés, ils entravent la parité de participation, tout aussi sûrement que les inégalités de type distributives. [...] le déni de reconnaissance est affaire de manifestations publiques et vérifiables d'obstacles au statut de membres à part entière de la société imposés à certaines personnes, et ces obstacles sont moralement indéfendables, qu'ils distorsionnent ou non la subjectivité (Fraser, 2005 : 50-51).

Ainsi, les évaluations culturelles défavorables ne se retrouvent pas seulement dans la société civile : elles sont inscrites à même les institutions publiques et leurs pratiques et, d'un point de vue démocratique, il est impératif d'y remédier. Ceci est fort pertinent pour notre recherche qui voit l'homophobie en milieu scolaire comme un problème social, mais également comme une opportunité pour les institutions scolaires – importants espaces de socialisation –, d'amorcer, voire d'établir, un dialogue constructif autour de la question de la diversité.

À ce sujet, la théorie de Fraser envisage deux stratégies pour vaincre la non-reconnaissance institutionnelle des groupes statutaires : la correction et la transformation. Le but principal est de leur redonner la dignité qui leur revient, de même que des chances égales en ce qui a trait à la participation. Alors que les stratégies correctives visent à corriger les effets inéquitables des dispositions sociales sans toucher aux structures sociales qui les génèrent, les stratégies transformatrices, en revanche, visent à corriger les effets injustes précisément en restructurant le cadre institutionnel sous-jacent. Afin d'inscrire la reconnaissance dans le « possible » et la durée, les stratégies transformatrices ont l'air préférables. Par contre, comme le fait remarquer Fraser, « les réformes qui semblent correctives dans l'abstrait peuvent avoir des effets transformateurs dans certains contextes, pourvu qu'ils soient recherchés méthodiquement et radicalement » (2005 : p. 95). Ceci renvoie à des politiques publiques, et leurs corrélats institutionnels, qui :

d'un côté « engageraient l'identité des personnes et satisferaient certains de leurs besoins tels qu'ils sont interprétés dans les cadres existants de reconnaissance (respect, juste représentation, etc.) et de redistribution (chances, en emploi ou en éducation équitables, etc.) et, d'un autre côté, initieraient une trajectoire de changement au sein de laquelle des transformations plus radicales deviendraient praticables avec le temps » (Fraser, 2005 : 97).

À cela, Fraser donne le nom de « réformes non réformistes », dans la mesure où celles-ci ont comme particularité de pouvoir être revues selon les contextes, en réponse à des causes et perceptions des injustices qui peuvent évoluer. Pour ce qui nous intéresse, retenons de la théorie de la justice de Fraser – et surtout du « pôle » reconnaissance – que les institutions, puisqu'elles reproduisent la non-reconnaissance à l'égard de certains groupes en société comme les minorités sexuelles, se doivent de déployer des stratégies et des actions concrètes visant à la contrer. À terme, ce sont non seulement les groupes dévalués qui en profitent, mais l'ensemble de la société. Retenons également que toutes ces stratégies et actions méritent d'être considérées, dans la mesure où chacune peut contribuer, à long terme, à contrecarrer les dénis de reconnaissance.

4.1.2. Les apports de Honneth et de Taylor : dialogisme, (re)construction identitaire et rapport positif à soi

D'emblée, Honneth affirme que « les exigences de reconnaissance ont comme moteur les sentiments de mépris, d'humiliation et de déni qui nous affectent psychologiquement en tant que personnes extrêmement sensibles et vulnérables à la manière dont nous traite la société » (Honneth, dans Halpern, 2005). Bien que Fraser reproche à Honneth d'incorporer à sa théorie critique de la société une dimension psychologisante, celle-ci peut aussi être envisagée en tant que « tremplin », car elle se transfère rapidement dans l'arène sociale par le biais de revendications, de « luttes pour la reconnaissance » (Honneth, 2000). En outre, le philosophe allemand distingue trois principes de reconnaissance dans nos sociétés modernes, qui eux-mêmes correspondent à trois sphères sociales différentes : l'amour, les droits et la solidarité.

Le principe de l'amour s'inscrit dans la sphère de l'intimité et désigne tous les rapports affectifs qui nourrissent les rapports amicaux, amoureux et familiaux. C'est grâce à l'expérience de l'amour que chaque individu peut accéder à la confiance en soi. Quant au principe de la solidarité, celui-ci s'inscrit dans la sphère de la collectivité. Selon Honneth, « la solidarité [...] est conditionnée par des relations d'estime symétrique entre des sujets individualisés (et autonomes) ; s'estimer en ce sens, c'est s'envisager réciproquement à la lumière de valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune » (Honneth, 2000 : 157). Afin de pouvoir accéder au sentiment d'estime de soi, chacun, notamment dans le travail, doit se considérer comme utile à la collectivité en apportant sa contribution. Enfin, la notion d'égalité interpelle la sphère des relations juridiques. Chacun doit avoir les mêmes droits que les autres pour développer le sentiment de respect de soi. Pour Honneth, ce sont ces trois principes qui déterminent les attentes légitimes de l'individu et son identité (ou l'une de ses identités) sera compromise dès qu'un des principes de reconnaissance ne sera pas respecté.

Comme le fait remarquer Lamarche (2008), Honneth s'en remet à une conception des institutions en tant qu'« expressions de la reconnaissance ». Ceci implique que les institutions (politiques, juridiques et autres) ne produisent pas d'elles-mêmes des injustices. De la sorte, elles ne feraient que refléter les injustices déjà présentes au sein de la société entre individus et groupes d'individus. Il ne peut donc pas y avoir des dénis de reconnaissance institutionnalisés, soit des injustices produites par les institutions. Du coup, les institutions ne peuvent prétendre être des sources de reconnaissance ou des lieux pour y parvenir. Ainsi, en misant sur le postulat hégélien de l'intersubjectivité de l'identité, Honneth s'intéresse davantage à la formation positive de l'identité individuelle par le biais du dialogue et de la communication qu'aux injustices vécues par certains groupes dépréciés en société, et aux moyens institutionnels de combattre ces injustices.

Taylor abonde dans le même sens que Honneth en ce qui concerne l'identité. L'identité, soit ce qui nous permet de définir qui nous sommes et d'atteindre notre idéal d'authenticité est, selon lui, constamment appelée à se (re)définir en fonction de nos contacts avec les autres et des

regards qu'ils posent sur nous; notre identité est forgée par « dialogisme ». Autrement dit, la construction identitaire se fait à travers les échanges intersubjectifs avec ce que George Herbert Mead appelle les *significant others*, et cette prégnance de l'« autrui généralisé » (Taylor, 2003) peut autant conduire à l'épanouissement qu'à la dévalorisation.

La thèse est que notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres : une personne ou un groupe de personnes peut 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. La non-reconnaissance ou la reconnaissance inadéquate peuvent causer du tort et constituer une forme d'oppression, en emprisonnant certains dans une manière d'être fautive, déformée et réduite (Taylor, 1994 : 41-42).

D'où l'importance d'instaurer, selon le philosophe canadien, une politique de la reconnaissance qui prenne réellement en compte les différences et qui s'éloigne, de ce fait, de l'utopie de l'égalité universelle.

Le reproche est que l'ensemble prétendument neutre de principes de dignité politique aveugles aux différences est, en fait, le reflet d'une culture hégémonique. Tel qu'on le voit fonctionner, seules les minorités ou les cultures supprimées sont contraintes de prendre une forme étrangère. Par conséquent, la société prétendument généreuse et aveugle aux différences est non seulement inhumaine (parce qu'elle supprime les identités), mais aussi hautement discriminatoire par elle-même, d'une façon subtile et inconsciente (Taylor, 1994 : 63).

La dimension « politique » est donc plus centrale dans l'œuvre de Taylor que dans celle de Honneth, pour la simple raison que l'État qui se veut démocratique est appelé à garantir, par quelque moyen que ce soit, la reconnaissance de l'identité culturelle des individus ou groupes d'individus. Loin de mener au repli sur soi ou au communautarisme, la volonté de reconnaître la différence permet de contourner les rapports négatifs à soi, voire ceux envers la société (et ainsi éviter son éclatement).

Chez Honneth et chez Taylor, l'accent est mis sur l'identité. La solidité de sa structure est tributaire des interactions avec autrui, du dialogisme. La non-reconnaissance de l'identité d'un individu (ou d'un groupe d'individus) peut entraîner des demandes de « réparation » et des luttes afin de renforcer l'estime personnelle, condition minimale de la participation à la vie en société. Mais, contrairement à Fraser, les deux philosophes n'exigent pas des institutions qu'elles apportent des réponses fortes aux dénis de reconnaissance. Qu'à cela ne tienne, il nous apparaît pertinent de prendre en compte les pensées de Honneth et de Taylor : non pas tant pour l'idée de (re)construction identitaire et de l'estime de soi – qui sont du ressort de la redistribution pour Fraser – que pour le fait que la reconnaissance des groupes comme les minorités sexuelles ne peut être orchestrée uniquement par les institutions. Des acteurs de diverses sphères de la vie sociale, selon leurs propres valeurs ou conceptions de ce que constitue le juste, peuvent de leur propre chef décider d'agir en tant que « vecteurs » de reconnaissance. Dans le cadre de la socialisation scolaire, nous concevons les futurs maîtres, dans leurs pratiques pédagogiques guidées à la fois par les médiations normatives (exigences ministérielles, formation universitaire, programmes scolaires, curriculum formel, manuels scolaires, etc.) et par les subjectivités personnelles (volonté de combattre la discrimination, sensibilité envers la « différence », etc.) en tant que potentiels vecteurs de reconnaissance eu égard aux minorités sexuelles.

4.2. Les théories de la socialisation scolaire

Pour faire le pont entre société et éducation, nous avons choisi trois auteurs qui se sont penchés sur la question de la socialisation scolaire : Amy Gutmann, François Galichet et Elizabeth Cohen. Alors que la première propose une théorie plus large, les deux autres se soucient davantage de l'opérationnalisation pratique de leur théorie respective. Une fois de plus, nous en exposerons les grandes lignes puis dégagerons une lacune commune.

4.2.1. La théorie démocratique de l'éducation de Gutmann : délibération, non-répression et non-discrimination

Dans son ouvrage « Democratic Education » (1987), Amy Gutmann propose une théorie démocratique de l'éducation où la question délicate de l'autorité, c'est-à-dire du *qui peut et qui devrait* prendre part aux décisions relevant de l'éducation des jeunes, est discutée. En outre, cette théorie met l'accent sur ce que Gutmann appelle la « reproduction sociale consciente », soit « la façon dont les citoyens sont ou devraient être habilités à influencer une éducation qui, à son tour, façonne les valeurs politiques, les attitudes et les modes de comportement des futurs citoyens » (Gutmann, 1987 : 14, traduction libre). La philosophe s'élève ainsi en bloc contre les groupes et individus qui attribuent à l'École un strict rôle de socialisation politique au *statu quo*, ce à quoi elle donne le nom de « reproduction sociale inconsciente ». Autrement dit, il est tout à fait légitime de la part des citoyens de faire pression sur les institutions scolaires afin qu'elles s'adaptent aux réalités sociales émergentes. Assimiler éducation et socialisation politique va donc à l'encontre des vertus démocratiques : « When education is so assimilated, it is easy to lose sight of the distinctive virtue of a democratic society, that it authorizes citizens to influence how their society reproduces itself » (Gutmann, 1987 : 15).

Amenant parmi d'autres le cas de l'éducation à la sexualité, Gutmann met en garde contre le danger de confier trop de pouvoir à l'État, aux familles ou aux seuls professionnels de l'éducation en ce qui a trait aux orientations et contenus scolaires; tous doivent donner leurs points de vue et opinions à ce sujet. Ce n'est que par la délibération critique, processus au sein duquel la réciprocité et le respect entre individus sont centraux, que ces différents acteurs peuvent parvenir à un accord commun à ce sujet. De l'avis de Gutmann, un tel « democratic state of education » :

[...] recognizes the value of parental education in perpetuating particular conceptions of the good life, [...] recognizes the value of professional authority in enabling children to appreciate and to evaluate ways of life other those favored by their families (and) [...] recognizes the value of political education in predisposing children to accept those ways of life that are consistent with sharing the rights and responsibilities of citizenship in a democratic society. A democratic state is therefore committed to allocating educational authority in such a way as to provide its

member with an education adequate to participate in democratic politics, to choosing among (a limited range) of good lives, and to sharing in the several sub-communities, such as families, that impart to the lives of its citizens (1987: 42).

C'est également la méthode de la délibération critique qui sera mise de l'avant durant la socialisation scolaire des jeunes, la seule permettant aux jeunes de faire des choix éclairés parmi les différentes conceptions de la vie bonne et les valeurs, de même que d'apprécier les différences interindividuelles qui parfois dérangent.

Deux principes clé sous-tendent la théorie démocratique de l'éducation de Gutmann (1987) : la non-répression et la non-discrimination. Le principe de non-répression stipule qu'aucun groupe en société (par exemple, un groupe religieux) ne peut imposer sa vision du monde ou une conception spécifique de la vie bonne qui viendrait interférer sur les contenus et le déroulement de la délibération critique en milieu scolaire. De la sorte, toutes les questions touchant de près ou de loin à la tolérance, au respect d'autrui et à la dignité des individus y ont droit de cité car ces valeurs sont fondatrices de la démocratie. En ce sens, l'École ne peut prétendre en une totale neutralité. Quant au principe de non-discrimination en éducation, celui-ci stipule qu'aucun individu ou groupe d'individus ne peut être exclu de la délibération pour des motifs reliés au sexe, à l'origine ethnique ou à tout autre motif pouvant être associé à l'exclusion.

Partant de cela, les thématiques relatives à la diversité sexuelle et à l'homophobie auraient tout à fait leur place durant la socialisation scolaire des jeunes. Toutefois, la théorie de Gutmann reste générale : elle ne nous renseigne pas sur comment peut s'opérationnaliser la délibération critique en classe, ni même sur le rôle de l'enseignant à cet égard. Tout porte cependant à croire que ce dernier devrait envoyer un message cohérent à celui du politique et de la population en général, à savoir que l'homophobie est inacceptable et que les personnes de minorités sexuelles méritent respect et reconnaissance. Les deux auteurs que nous nous apprêtons à présenter apportent un éclairage partiel à cette lacune.

4.2.2. L'éducation à la citoyenneté et la socialisation scolaire chez Galichet : crise des légitimités, pédagogie du conflit et intercompréhension

Partant du principe que la société n'est décidément plus un « ensemble cohérent et bien déterminé de valeurs, mais plutôt déterminé par des normativités multiples et exclusives » (Galichet, 1998 : 143) et que la société néolibérale contemporaine a favorisé l'apparition de modes de socialité défective, du triomphe de l'individualisme et de l'« analphabétisme social », Galichet considère que « l'éducation à la citoyenneté doit donc être abordée en termes de gestion de conflits et non simplement d'inculcation, d'appropriation ou de transmission » (Galichet, 1998 : 139). Certes, les institutions scolaires tentent d'inculquer aux jeunes une normativité éthique ou civique qui correspond aux idéaux politiques et sociaux de la société dans laquelle elles se trouvent. Cependant, ce « modèle mimétique » d'éducation à la citoyenneté a comme désavantages de ne pas valoriser le dialogue critique, le partage avec autrui et la coopération en dépit des cultures et des expériences de vie variées. Une pédagogie du conflit, qui va au-delà d'une éthique de la communication habermassienne où l'on tente de parvenir à un consensus par la discussion, est ce que préconise Galichet :

Le problème n'est pas d'inculquer telle valeur ou ensemble de valeurs plutôt que tel autre. Il est de permettre l'émergence d'un questionnement, d'une inquiétude qui arrache l'enfant ou l'adolescent au confort d'un plein et second accord avec soi-même et de l'acceptation passive de l'altérité d'autrui : « Lui c'est lui, moi c'est moi ». Il est donc moins de « construire une identité » que, à l'inverse, d'ébranler une identité trop massive et y introduire la divergence et la dissonance; il n'est pas de préparer à la coexistence et à la tolérance, mais au contraire, de mettre en scène l'incommensurable abîme qui me sépare d'autrui et m'oblige (au sens moral du terme) à m'intéresser à lui (Galichet, 1998 : 146).

Envisagée de cette manière, la socialisation scolaire devrait permettre la réalisation d'une société dite pédagogique. Dans ce modèle idéal de société, il s'agit d'« être responsable de ses concitoyens, de se montrer concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand nous les estimons aberrants. C'est vouloir non seulement débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté » (Galichet, 2005 : p. 47).

La pédagogie de « tous à tous » (Galichet, 2005 : p.112), ici érigée au rang de valeur, est préalable à l'atteinte d'une égalité réelle; elle a une dimension politique où la justice est centrale.

Pour en revenir à la pédagogie du conflit en tant que telle, le rôle de l'enseignant en est un de mise en scène (en se basant de préférence sur des faits marquant l'actualité) et de gestion des conflits entre légitimités et subjectivités individuelles. Il doit veiller à ce qu'il y ait « affrontement des préoccupations contradictoires qui divisent ses élèves – non pas seulement entre eux, mais aussi en eux – sur des questions aussi brûlantes dans leur implication personnelle que la sexualité, la toxicomanie, la déviance, les droits de l'homme, le racisme » (Galichet, 1998 : 143). En aucun cas l'enseignant ne doit s'interposer pour imposer sa propre « morale », ou celle préconisée par la société homogénéisante (et par le curriculum, également) : il doit uniquement veiller à ce que chacun s'affronte dans le respect.

Dans ce modèle de socialisation scolaire axé sur l'intercompréhension et la coopération, où l'éducation à la citoyenneté n'est pas propre à une seule matière mais peut à tout moment avoir lieu, l'enseignant est rapporté à un arbitre qui n'a pas à exercer de pression sur les valeurs des élèves. Bien que fort intéressant, ce modèle nous laisse perplexe quant à son creux normatif. Dans les sociétés où l'on ne cherche pas à niveler les différences des citoyens et où la diversité humaine va jusqu'à être valorisée par le politique – parfois plus que par la population en général – l'enseignant doit-il en toutes circonstances se montrer axiologiquement neutre avec ses élèves? En ce qui a trait à la diversité sexuelle, dont la légitimité dans la sphère publique est relativement récente, en plus d'être source de tensions multiples dans l'enceinte scolaire, il nous est permis d'en douter. Gardons toutefois en tête l'intérêt d'établir si la pédagogie du conflit s'insère dans les pratiques des futurs maîtres eu égard à la diversité sexuelle et l'homophobie.

4.2.3. L'« instruction complexe » chez Cohen : équité, inégalités des statuts et coopération

Dans la mesure où Elizabeth Cohen développe une théorie de l'instruction complexe axée sur la coopération entre les élèves (Cohen et Lotan, 1997; Ouellet, 2002), nous pouvons la situer

dans la lignée de théoriciens comme Galichet. Cependant, sa perspective est moins critique que celle de Galichet : il ne s'agit pas explicitement d'ébranler les valeurs ou les légitimités de chacun des élèves, mais avant tout de les convier à s'entendre et à s'apprécier mutuellement. Concrètement, de petits groupes de travail hétérogènes sont formés par l'enseignant. Par hétérogènes, Cohen entend des groupes où l'on retrouve des jeunes d'origines ethniques, de classes sociales et d'habiletés en matière d'apprentissage variées. L'objectif est de renverser la propension de la majorité à exclure et ne pas reconnaître la contribution des élèves qui s'écartent de la « norme » et sont, pour cette raison, moins populaires ou appréciés. Ce modèle, qui n'engage pas de discussions critiques ou de débats, est intéressant en ce qu'il cherche à remédier aux problèmes d'iniquité entre les élèves, à instaurer l'égalité statutaire. Plus spécifiquement, Cohen met de l'avant trois principes pour créer des classes équitables, qui font « justice à la diversité » (Cohen, dans Ouellet, 2002 : 143) : favoriser l'interaction en rendant les groupes responsables, changer les attentes de compétences pour créer des interactions égalitaires, et fournir aux enseignant(e)s une supervision positive basée sur une observation systématique de leur classe.

L'instruction complexe faisant appel à plus de compétences et de savoirs (intellectuels, culturels, etc.) que l'instruction régulière, il plane une part d'incertitude lorsque l'enseignant(e) propose des tâches et des activités aux groupes. En effet, l'enseignant n'a plus comme rôle d'aider les élèves à trouver des solutions à leurs problèmes ou conflits : seul celui de faire participer à l'interaction les éléments faibles des groupes lui revient. Par conséquent, les élèves n'ont pas le choix de mobiliser les connaissances et les habiletés de chacun. Ils deviennent ainsi responsables de la vitalité de leur groupe, des relations latérales et de la coconstruction des savoirs.

L'enseignant apprend à déléguer l'autorité à des groupes hétérogènes d'élèves qui ont une autonomie considérable pour solutionner des problèmes et créer des produits en travaillant à des tâches stimulantes. Plutôt que de dire aux élèves quoi penser et comment exécuter leurs tâches, l'enseignant crée les conditions pour que l'apprentissage puisse se faire en fournissant au groupe des instructions générales sur une fiche d'activité, du matériel riche et des indications sur des ressources additionnelles pertinentes. Il limite l'instruction directe à la période d'orientation

au début et de retour à la fin de l'activité (Cohen, dans Ouellet, 2002 : 142).

Par rapport à cela, on notera que l'enseignant perd son rôle de « transmission culturelle ». De plus, l'accent est davantage mis sur l'amélioration de la participation et des résultats scolaires que sur l'apprentissage de valeurs démocratiques. À la limite, la réciprocité et le respect de l'Autre doivent émerger naturellement, du simple contact et des échanges entre élèves ayant été soigneusement placés en groupes par l'enseignant pour la réalisation d'une activité :

Parce que dans l'instruction complexe les tâches exigent une multiplicité de perspectives et diverses contributions pour trouver une solution créatrice à un problème, les élèves ne parviendront vraisemblablement pas à réaliser un produit de groupe satisfaisant à moins d'échanger des idées. Lorsqu'il y a des tels échanges, on est en présence d'un modèle d'interdépendance réciproque : la contribution de chaque personne est une ressource importante pour les autres membres du groupe (Cohen, dans Ouellet, 2002 : 147)

La délibération critique, la pédagogie du conflit et le rétablissement des statuts inégaux par la coopération – concepts importants des théories présentées et qui recourent à un certain degré les préoccupations des théories de la reconnaissance –, sont pertinents pour notre recherche. Cependant, elles ont toutes cette lacune de réduire le rôle de l'enseignant à celui d'arbitre qui veille à ce que les discussions, débats et échanges ne tombent pas dans l'intolérance ou l'irrespect. Pour notre part, nous nous élevons contre cette posture qui évacue à peu près toute éthique (morale) de la pratique enseignante et qui empêche une analyse plus fine des actions que pourraient entreprendre les futurs maîtres en réaction à l'homophobie en milieu scolaire ou à une volonté d'éduquer à la différence sexuelle.

4.3. Les théories sociologiques de l'action

Dans cette section, qui clôturera la partie orientation théorique, nous présenterons tout d'abord ce qui est commun aux différentes théories de l'action. Ensuite, nous exposerons brièvement la théorie de la grammaire de la responsabilité de Jean-Louis Genard, suivie de la théorie des actes civils de Patrick Pharo. Ces deux théories, où l'acteur est le pivot central, nous semblent offrir des possibilités d'analyse pertinentes en lien avec notre objet de recherche.

4.3.1. Point de vue de l'acteur, connaissance et convergence : des points communs aux diverses théories de l'action

Les théories sociologiques de l'action se situent dans le prolongement de la théorie weberienne en qui a trait à l'activité sociale. Selon la définition proposée par Weber : « Nous entendons pas « activité » un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un acte extérieur ou intime, d'une omission ou d'une tolérance), quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. Et par activité « sociale », l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement » (Weber, dans Bateman, 2004 : 397). Par conséquent, les conduites individuelles seront dites sociales dès qu'elles sont investies, par la personne qui agit, d'un sens qui tient compte des comportements d'autrui et qui les vise. Comme Bateman le fait remarquer, « Weber met l'accent sur une interaction où l'attribution de sens est une activité nécessaire – fondatrice même – de l'échange social » (Bateman, 2004 : 397-398).

Malgré l'existence d'un grand nombre de théories de l'action, souvent identifiées comme relevant de la sociologie pragmatique, Paul Ladrière, dans son livre *Pour une sociologie de l'éthique* (2001), en dégage trois composantes fondamentales. Dans un premier temps, ces théories s'intéressent au point de vue de l'acteur, de celui ou de celle qui agit. Dès lors, trois éléments doivent être pris en compte : le projet d'action, la situation d'action et l'interprétation de la situation :

L'action est accomplie comme étant la réalisation d'un projet d'action fondé sur une interprétation de la situation. L'action est la mise en œuvre d'un objectif que l'on s'est donné. Elle intervient, pour la modifier, dans une situation. La situation est cette parcelle de l'environnement de l'acteur qu'il perçoit comme terrain possible de son intervention, comme une opportunité d'agir. L'interprétation de la situation consiste à voir en elle la possibilité d'agir de manière significative, c'est-à-dire avec l'intention et dans le but de réaliser son projet, son objectif (Ladrière, 2001 : 277).

Dans un deuxième temps, les théories de l'action ont ceci de commun qu'elles envisagent l'acteur social en tant qu'être de connaissance. Celui-ci est doté d'un savoir exprimable, communicable par le biais de propositions et d'énoncés. À cet égard, Ladrière précise que les théories de l'action ne peuvent être rapportées aux théories du comportement comme le sont les approches béhavioristes, puisque l'action découle toujours, en quelque part, de l'acquisition préalable d'un savoir. Dans un troisième temps, enfin, les théories de l'action, dans leur ensemble, admettent la nécessité d'un minimum de convergence en ce qui a trait au savoir des partenaires d'interaction. Il doit y avoir « une coïncidence suffisante des interprétations données de la situation pour que l'action puisse effectivement avoir lieu » (Ladrière, 2001 : 277). De ce fait, la communication, qui de toute évidence engage un échange d'informations, est un élément non négligeable de l'action.

4.3.2. La théorie de la grammaire de la responsabilité de Genard : savoir, pouvoir, devoir et vouloir

Dans son ouvrage *La grammaire de la responsabilité*, paru en 1999, Jean-Louis Genard établit le parcours sociohistorique de la notion de responsabilité. Il étudie ce qu'il nomme le modèle responsabilisant de l'action, et plus exactement les différentes interprétations de la notion de responsabilité à travers la modernité. Le principal intérêt de cette grille réside dans les différentes modalités de la responsabilité que l'auteur s'applique à dégager. Ce terme est incontournable chez Genard : il se cache, derrière lui, la supposition voulant que les individus distinguent intuitivement diverses inflexions lorsqu'ils s'interrogent par rapport à la responsabilité d'un acteur ou, encore, son niveau de responsabilité. Reprenant les quelques

options suggérées par les linguistes qui analysent les discours à connotation éthique ou morale, Genard propose quatre lorgnettes à partir desquelles la responsabilité de l'acteur peut être scrutée : le savoir, le pouvoir (dans le sens de possibilité), le devoir et le vouloir. Toutefois, contrairement aux linguistes, le souci premier de la grammaire de la responsabilité n'est pas lexical – débusquer l'apparition d'un mot – mais sémantique, c'est-à-dire « mettre au jour l'émergence et le déploiement d'un modèle d'interprétation de l'action » (Genard, 1999 : 22).

En effet, lorsque, dans une interaction langagière, nous contestons une attitude ou un comportement, nous le faisons en nous référant à cette grammaire, comme autrui nous répondra d'ailleurs en y recourant également. De tels échanges langagiers porteront précisément (sans faire encore référence au contenu substantiel des conduites) sur une évaluation des quatre modalités : le devait-il?; l'a-t-il voulu?; savait-il ce qu'il en était, ce qu'il en serait?; le pouvait-il? C'est par rapport à ces questions que nous jugerons des responsabilités; c'est par rapport à elles que, le cas échéant, nous atténuerons la rigueur de notre jugement, que nous serons prêts à fournir ou accepter des excuses. Était-ce de la naïveté ou de la négligence? de la méchanceté ou de l'impuissance? de la mauvaise volonté ou de l'ignorance? un acte pleinement intentionnel ou de la lâcheté? de l'insouciance ou de la malveillance?... La considération des devoirs pertinents, la justesse normative des positions assumées; celle du vouloir et de sa qualité (courage, détermination...); celle du savoir et de la connaissance de la situation, des conséquences prévisibles...; celle enfin du pouvoir et de ses obstacles... telles sont les évaluations qui sont susceptibles de nous orienter dans nos évaluations des responsabilités. (Genard, 1999 : 39-40).

Selon Genard, ces quatre modalités – savoir, pouvoir, devoir, vouloir – s'inscrivent au cœur des interactions langagières mais aussi au cœur des mondes vécus. Leur modalisation se fait selon deux axes spécifiques : l'axe horizontal (objectivation/subjectivation) renvoie à la dimension rationnelle objective de l'action et à la dimension subjective, autrement dit réinterprétée par un sujet potentiellement capable de répondre de ses actes. Pour ce qui est de l'axe vertical (virtualisant/actualisant), celui-ci renvoie aux actions possibles ou désirées d'un côté, aux actions ayant effectivement lieu de l'autre côté. Genard propose le tableau ci-dessous, en précisant que la modélisation de la responsabilité sous l'angle de l'opposition ne doit en

aucun cas conduire à son ontologisation; il y a l'idée d'un dynamisme, une fluidité entre les verbes.

Modalisation	Objectivante	Subjectivante
Virtualisante	Devoir	Vouloir
Actualisante	Savoir	Pouvoir

Source : Genard, 1999 : 39

Pour notre part, notre intuition est que la grille proposée par Genard est empiriquement féconde pour l'étude de notre objet de recherche; il nous apparaît pertinent de le passer sous son crible puisqu'il touche à des questions qui sont résolument éthiques. En effet, la grammaire de la responsabilité nous conduit, par exemple, à s'enquérir des contenus de la formation des futurs maîtres (savoir) ainsi que de leurs attitudes face à la diversité sexuelle et leur volonté d'éduquer les jeunes à cet égard (vouloir). Toutefois, nous garderons bien en tête que « les processus de responsabilisation [...] se construisent aujourd'hui prioritairement comme des processus articulés sur les modalités actualisantes de la grammaire des modalités, savoir et pouvoir [...] » (Genard, dans Cantelli et Genard, 2007 : 61).

4.3.3. La théorie des actes civils de Pharo

S'inspirant de Weber, mais également de Grice (qui cherche à mieux saisir les intentions des acteurs dans leurs pratiques) et de Habermas (qui voit « l'autrui » comme l'interprète par excellence de l'acte lui étant destiné), Pharo développe une théorie des actes civils dont l'objectif est de limiter l'analyse de l'action (par le langage, les mouvements du corps, l'abstention, etc.) à la dimension la plus éclairante d'un point de vue sociologique, en l'occurrence celle de ses effets cognitifs, affectifs et normatifs sur autrui. L'acte civil en lui-même se définit comme « un acte accompli par une première personne en direction d'une seconde personne en sachant que celle-ci en aura connaissance, et de telle façon qu'elle en ait

effectivement connaissance » (Pharo, 2001 : 51).¹⁸ À son avis, un sujet qui comprend un acte qui lui est adressé apprend par cet acte quelque chose de nouveau sur autrui et sur le monde. Il doit en outre le subir sur le plan affectif, pour enfin l'évaluer par rapport à des normes de justice. Pharo distingue neuf grandes familles morales d'actes civils, et ce, sur la base de deux critères distincts : 1) la direction du bien, dans le sens sensible ou moral des termes « bien » et « mal », vers l'agent, le destinataire, ou un tiers, et 2) la direction de la liberté ou de la contrainte, au sens physique ou au sens symbolique, vers l'agent ou le destinataire. On se retrouve de la sorte avec :

« des *actes bons pour autrui* qui sont dirigés vers le bien ou la liberté du destinataire ou d'un tiers, comme par exemple « aider », « disculper », « complimenter », « délivrer », « réparer »...et qui font en principe plutôt plaisir au destinataire;

des *actes de profit* qui sont dirigés vers le bien ou la liberté de l'agent, comme par exemple « employer », « flatter », « se justifier », « tricher »...;

des *actes mauvais pour autrui* qui sont dirigés vers le mal ou la contrainte du destinataire ou d'un tiers, comme par exemple « accuser », « dénigrer », « décourager », « humilier », « se venger », « trahir »... et qui sont en principe plutôt douloureux pour le destinataire;

des *actes directifs* qui orientent ou soumettent la liberté d'agir du destinataire, comme par exemple « appeler », « demander », « interdire », « faire peur », « persuader », « surveiller »...;

des *actes humbles* qui, au contraire, soumettent la liberté de l'agent à l'orientation du destinataire, comme par exemple, « accepter », « respecter », « servir », « s'excuser », « travailler »...;

des *actes d'opposition* entre les directions du bien et de la liberté de l'agent et du destinataire, comme par exemple « désapprouver », « attaquer », « protester », « refuser », « se disputer »...;

¹⁸ Il est à noter que le terme « personne » peut autant désigner un individu singulier qu'un groupe d'individus.

des *actes de séparation* entre les directions du bien et de la liberté de l'agent et du destinataire, comme par exemple « dédaigner », « exclure », « rompre »...

des *actes d'union* entre les directions du bien et de la liberté de l'agent et du destinataire, comme par exemple « converser », « commémorer », « faire la fête », « s'associer »;

des *actes assertifs*, dans lesquels la direction du bien et de la liberté est variable suivant le contenu de l'assertion, comme par exemple « affirmer », « attester », « nier »... – ce contenu pouvant rester neutre ou au contraire faire basculer l'acte dans l'une ou l'autre des huit familles qui précèdent ». (Pharo, 2004 : 328-329)

La théorie des actes civils de Pharo constitue un outil catégoriel intéressant car il permet d'une part de déterminer comment les acteurs, ici considérés en tant que sujets moraux, sont les plus portés à se comporter dans des situations données et, d'autre part, les comportements qu'ils veulent faire adopter à leur(s) partenaire(s) d'interaction. D'autre part, il permet de saisir le large spectre des actions pouvant être déployées par les acteurs. Il devient de ce fait possible de mesurer les écarts de « vertu » entre les prescriptions normatives émanant du social, du politique ou de l'institutionnel et les actions entreprises par les individus.

Le sociologue français nous met toutefois en garde contre la propension des chercheurs à inférer le sens des actions et leurs conséquences. Et pour cause : la théorie des actes civils s'intéresse à l'appréhension morale par l'agent des effets prévisibles de son action sur autrui, du sens qu'il lui donne, ainsi qu'à la manière dont il conçoit sa responsabilité à l'égard d'autrui (Pharo, 2001 : 51-53). Ainsi, il importe de prêter attention aux discours des acteurs, en gardant par contre en tête qu'ils occupent des positions pouvant influencer sur la portée morale de leurs actions. Pharo insiste donc sur la nécessité de s'enquérir des conditions logiques d'apparition des actes civils afin d'en éviter la distorsion (Pharo, 2001 : p. 63). Surtout axée sur le sens des actions et leur insertion dans un cadre normatif, la théorie de Pharo vient compléter celle de Genard offrant plus de possibilités en termes analytiques.

CHAPITRE V

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Tel que nous l'avons précisé plus tôt, notre population cible est constituée des futurs maîtres québécois. Nous les avons choisis de préférence aux enseignants expérimentés, notamment parce qu'ils ont été les spectateurs des avancées socio-juridiques des LGBT et de leur visibilité accrue dans les médias, et que le corps professoral les prépare de plus en plus, dans les facultés d'éducation, à faire face aux défis de la diversité (ethnique, sur le plan des habiletés). En ce sens, le choix de cette population permet l'étude de notre objet sous des angles multiples.

Dans les pages qui suivent, nous détaillerons la méthodologie que nous avons employée pour répondre à nos questions de recherche et tester notre hypothèse. Il sera question des deux outils auxquels nous avons eu recours : d'abord de notre questionnaire d'enquête (volet quantitatif), puis de nos entretiens semi-directifs (volet qualitatif). Spécifions toutefois que le questionnaire d'enquête constitue l'effort principal de notre recherche, et que les entretiens semi-directifs viennent s'ajouter en support à celui-ci.

5.1. Le questionnaire d'enquête

5.1.1. Choix du matériau

Nous avons opté pour un questionnaire d'enquête, car cet outil permet d'opérationnaliser les concepts ayant été amenés par notre question de recherche principale et les questions spécifiques sous-jacentes. De plus, il permet de vérifier notre hypothèse de recherche d'un point de vue quantitatif par une simple mise en relation des variables concernées. Mais surtout, ce choix permet de consigner une importante quantité d'informations sur les défis que pose aux futurs maîtres l'ÉDSH, et ce, auprès d'un nombre appréciable de répondants. Cela n'a jamais été fait de manière exhaustive dans le passé : ni au Québec, ni ailleurs.

En effet, l'outil (voir l'annexe A) mis au point comporte 37 questions, la presque totalité fermées et composées de plusieurs items ou sous-questions. Il rassemble les diverses facettes du problème ayant jusqu'à maintenant été étudiées de façon éparsée par les chercheurs. De ce nombre, 21 concernent directement la formation universitaire des futurs maîtres, leurs attitudes par rapport à la diversité sexuelle, leur évaluation de divers appuis normatifs à l'ÉDSH, de même que leurs pratiques pédagogiques en lien avec cette dernière (questions 9 à 25, et 37). Les 16 autres questions sont de nature sociodémographique ou scolaire (questions 1 à 8 et 26 à 33). Elles servent d'une part à établir le profil des participants et, d'autre part, à procéder à des analyses différenciées. Ce type d'analyses sera utile pour vérifier si les associations ou liens entre variables recensés à travers la littérature scientifique existent aussi chez notre population cible (par exemple, entre attitudes et sexe), sans compter qu'elles permettront d'en explorer de nouveaux. Nous conviendrons donc que le premier groupe de questions tiendra généralement le rôle de variables dépendantes et le deuxième, de variables indépendantes.

5.1.2. Conception du questionnaire

Le questionnaire d'enquête que nous avons bâti tient compte de notre revue de littérature et de notre orientation théorique, et comporte des variables devant apporter réponse à chacune de nos quatre questions de recherche spécifiques. Bien entendu, une même variable pourrait apporter un éclairage à plus d'une question. Cependant, nous les classons en fonction de ce qui semble le plus approprié. Voici donc les variables ayant été retenues pour chacune de ces questions :

1) Pour évaluer la préparation des futurs maîtres en ce qui a trait à la diversité sexuelle et l'homophobie :

- Le degré de couverture de la thématique de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre par les professeurs durant la formation des futurs maîtres (Q9). L'évaluation de la couverture d'autres formes de « diversité humaine » (ethnoculturelle, religieuse) est aussi faite à titre comparatif; nous nous inspirons ici de l'enquête menée par Sherwin et Jennings (2006).

- L'existence ou non de discussions et d'enseignements formels au sujet des familles homoparentales durant la formation universitaire (Q9.1).
- La répartition (nombre de cours, noms des cours) des discussions et enseignements sur les familles homoparentales et la diversité sexuelle (Q9.2).

2) Pour prendre le pouls des attitudes et représentations des futurs maîtres vis-à-vis de la diversité sexuelle et de l'homophobie :

- La perception quant à l'importance d'aborder ou de parler de la thématique de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre à des élèves afin qu'ils y soient sensibilisés (Q10). Toujours en s'inspirant de Sherwin et Jennings (2006), d'autres formes de diversité humaines sont incluses afin de pouvoir évaluer le positionnement de la diversité sexuelle.
- L'échelle d'« homonégativité moderne » (Morrison et Morrison, 2002), instrument servant à mesurer les attitudes négatives par rapport à la diversité sexuelle (Q24). Il a été développé par des chercheurs canadiens. Leur postulat : l'homonégativité, loin de disparaître chez les jeunes adultes fréquentant les établissements d'enseignement supérieur, prend dorénavant des formes plus modernes qui font moins intervenir des objections morales et religieuses que des arguments dits pragmatiques (demandes en matière d'égalité illégitimes, insistance trop grande sur les différences hétéros/homos, discrimination comme chose du passé, etc.).

Cet instrument nous semble mieux adapté au contexte québécois que l'ATLG développé par Herek (1988), qui comporte des items tels que « L'homosexualité féminine est un péché », « L'homosexualité masculine est une menace pour plusieurs de nos institutions sociales de base », « Le nombre croissant de lesbiennes est un indicateur du déclin de la morale et des valeurs américaines » et « L'homosexualité est une forme inférieure de sexualité » (traduction libre). Il nous apparaît également plus approprié que l'ATH, élaboré par Sears (1991). En effet, ce dernier comporte des items comme « L'homosexualité est contre nature », « Le mariage homosexuel ne devrait pas être légalisé » et « Je ne voudrais pas que des homosexuels habitent près de chez moi » (traduction libre). Si le SOPH, développé par Quiles del Castillo *et al.* (2003) et repris par Pérez-Testor *et al.* (2010) aurait pu convenir – deux exemples d'items : « En raison de leur orientation sexuelle, les homosexuels n'atteindront jamais le même niveau de développement personnel que les hétérosexuels », « Tout comme les immigrants adoptent les coutumes de leur pays d'accueil, les homosexuels devraient faire de même et se montrer plus modérés » (traduction libre) – nous préférons nous en tenir à une mesure canadienne qui a démontré sa validité. Par ailleurs, répétons que nous n'incluons pas de mesure des sentiments par rapport à la diversité sexuelle dans le questionnaire d'enquête, pour des raisons dont nous avons déjà discuté.

- Les facteurs pouvant inciter/encourager les futurs maîtres à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves et, en contrepartie, les facteurs pouvant les décourager à le faire. Ceux que nous avons choisi d'inclure recourent en grande partie les résistances énumérées par Robinson et Ferfolja (2001, 2002). Puisque que plusieurs facteurs sont de l'ordre de la « vertu », nous avons opté

pour les inclure dans la partie traitant des attitudes et représentations de la diversité sexuelle et de l'homophobie.

3) Pour connaître les évaluations que les futurs maîtres se font de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et l'importance qu'ils leur accordent :

- L'opinion quant aux deux formes de « diversité humaine » les plus difficiles à aborder avec des élèves du secondaire. L'idée est de voir en quelle « position » se classe la diversité sexuelle (Q11).
- Le niveau d'accord à divers énoncés portant sur l'inclusion de la diversité sexuelle dans des contextes variés (formation universitaire, curriculum scolaire, etc.) (Q22).
- L'anticipation du niveau d'aisance dans diverses situations en lien avec la diversité sexuelle pouvant se présenter en milieu scolaire ou en classe. Certaines servent à éclaircir ou nuancer les réponses fournies au point précédent (Q23).

4) Pour connaître les différentes pratiques pédagogiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et l'homophobie :

- L'évaluation de la fréquence des situations/incidents au cours desquels des élèves se sont fait intimider, insulter, exclure ou harceler par d'autres élèves pour des motifs reliés à l'orientation sexuelle (réelle ou perçue) et/ou l'expression du genre (Q12). Encore une fois, ces motifs sont mis en relation avec d'autres ayant aussi à voir avec la « diversité humaine ».
- La fréquence rapportée des remarques générales du type « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai » en classe (Q13), la perception de celles-ci (Q14A) et les interventions préconisées (Q14B).
- La prévalence des insultes en classe usant des termes « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » (Q15), la fréquence des interventions (Q16) et les raisons invoquées pour ne pas intervenir (Q17).
- Les suggestions et recommandations des enseignants-associés ou autres membres du personnel des écoles (où les stages/suppléances ont été réalisés) pour faire face aux insultes à caractère homophobe (Q18 et Q19).
- La tenue (ou non) de débats ou discussions avec les élèves sur des sujets relatifs à la diversité sexuelle durant les stages/suppléances (Q20), et raisons pour les tenir (Q21).

La première ébauche du questionnaire d'enquête ainsi constitué a été soumise à l'épreuve du pré-test. Six personnes de l'Université du Québec à Montréal y ont participé : une personne responsable de la formation pratique des futurs maîtres (placement en milieu de stage), un

chargé de cours au BES, deux étudiants en fin de parcours en EPS, une étudiante en ASS, et un autre en Éducation préscolaire et en enseignement primaire. Bien que cette dernière personne ne faisait pas partie de notre population cible, cela ne posait pas de problème à cette étape. L'objectif était de repérer les questions difficiles à comprendre, tendancieuses ou alors celles manquantes qui pourraient s'avérer pertinentes. Secondairement, nous avons pu estimer le temps requis pour la complétion du questionnaire et l'appréciation générale du thème.

En somme, les participants au pré-test ont trouvé que notre questionnaire était bien conçu et complet. De plus, les questions proposées n'ont pas suscité d'interrogations ou de doutes notables. La personne responsable de la formation pratique des futurs maîtres et le chargé de cours au BES nous ont toutefois suggéré quelques variables d'ordre scolaire qui seraient utiles pour dresser le profil des répondants. Sinon, le temps moyen nécessaire pour compléter le questionnaire a été de 25 minutes et l'expérience du pré-test semble avoir été appréciée des participants. Quelques-uns nous ont confié que le sujet traité était très original et qu'il correspondait à des problématiques réelles. D'ailleurs, dans quelques cas, il s'en est suivi une longue discussion sur des expériences vécues en milieu de stage ou durant la formation universitaire, ce qui nous a confirmé la pertinence d'effectuer des entrevues en face-à-face. Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons jugé que notre outil était suffisamment au point pour passer à la collecte de données.

5.1.3. Processus d'échantillonnage

Il a été convenu que la distribution de notre questionnaire d'enquête auto-administré auprès de la population-cible, les futurs maîtres, se déroulerait pendant une période de cours. Cette façon de faire présente de nombreux avantages : l'obtention d'un taux de réponse avoisinant la barre du 100% (les répondants sont « captifs »), un nombre substantiel de questionnaires complétés en une seule distribution, une participation sans égard à l'intérêt personnel pour le sujet, et la possibilité de lancer des invitations pour prendre part à une éventuelle entrevue en face-à-face (Blais et Durand dans Gauthier, 2009; Ganassali, 2009; Quivy et van Campenhout, 2006). La méthode moins onéreuse du questionnaire web avait initialement été considérée, mais rejetée

vu les faibles taux de réponse qu'elle donne habituellement. De toute façon, nous étions prêts à assumer les coûts reliés à un questionnaire papier auto-administré (impression, déplacements pour passation, etc.).

Au départ, cinq universités ont été prévues pour la constitution de notre échantillon : l'UQAM, l'UDM, l'UL, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), ainsi que l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Par de tels choix, nous comptions évaluer les variations régionales et institutionnelles par rapport à certaines variables. De plus, il nous semblait important d'obtenir une bonne représentativité géographique. Ensuite, les sites web des départements d'éducation de chacune de ces universités ont été consultés afin de cibler des cours où notre questionnaire d'enquête pourrait être distribué. Comme les professeurs ou chargés de cours bénéficient d'une grande marge de manœuvre dans l'aménagement de leurs cours, nous les avons contactés directement, sans passer préalablement par les directions des programmes pour obtenir une autorisation. Seuls les cours de tronc commun de 3^e ou 4^e année du BES ont été considérés, étant donné qu'ils regroupent des étudiants de toutes les concentrations (FLP, SHUS, Science et technologie, Mathématiques, etc.) et qu'à ce stade, les étudiants du BES ont pour la plupart un bon bagage théorique et une expérience pratique appréciable.¹⁹ L'objectif était ainsi de se constituer un échantillon en diversité, à la fois sur le plan géographique et des concentrations au BES. Nous avons donc sélectionné, de préférence, des cours portant sur les fondements de l'éducation et sur l'éthique en enseignement. Par contre, puisqu'aucun plan d'échantillonnage strict n'était prévu, l'échantillon finalement obtenu en demeure un de convenance et n'est, par conséquent, aucunement représentatif de l'ensemble des futurs maîtres québécois. Le tableau 5.1. ci-dessous, présente les effectifs obtenus au final par établissement et concentration.

¹⁹ Ils sont mieux positionnés pour parler de leur formation, sans compter qu'ils bénéficient d'une bonne expérience pratique en milieu scolaire : des stages obligatoires et des suppléances – bien avant d'avoir terminé leur formation, bon nombre de futurs maîtres ont eu l'occasion de faire des suppléances – ont été réalisés.

Tableau 5.1.
Distribution des répondants selon l'établissement et la concentration au BES - Effectifs
(Échantillon final)

	UQAM	UDM	UL	TOTAL
Français, langue première (FLP)	14	0	14	28
Sciences humaines/univers social (SHUS)	18	23	10	51
Mathématiques	14	0	24	38
Science et technologie	7	0	11	18
Éthique et culture religieuse (ÉCR)	1	0	5	6
Éducation physique et à la santé (EPS)	15	0	0	15
Anglais, langue seconde	0	0	4	4
Autres	1	0	2	3
TOTAL	70	23	70	163

D'emblée, précisons que les collectes de données à l'UQAR et à l'UQAC n'ont pu avoir lieu. Ceci est attribuable au fait qu'à la session Hiver 2010, moment réservé à cette étape de notre recherche, les étudiants de ces universités étaient en formation intensive²⁰ ou en stage pratique. De plus, quelques professeurs ou chargés de cours n'ont pas donné suite à nos courriels et à nos messages téléphoniques. Par conséquent, nous nous retrouvons uniquement avec des futurs maîtres formés dans des universités urbaines, d'où l'impossibilité de dégager des différences régionales qui tiennent la route. En outre, l'on peut constater que seuls des étudiants en SHUS ont été interrogés à l'UDM. Il ne nous a pas été possible de distribuer notre questionnaire dans un cours de tronc commun durant cette même session pour les raisons précisées plus haut, et nous ne voulions pas rater la chance d'inclure cette université. Dans la même veine, les étudiants inscrits en EPS proviennent tous de l'UQAM, et certaines concentrations sont très peu représentées dans l'échantillon final. Ceci invite à la prudence dans l'interprétation des

²⁰ Lors de certaines sessions, des cours sont donnés en accéléré afin de permettre aux étudiants de passer aux stages pratiques en milieu scolaire. À ce moment, il devient moins facile d'empiéter sur le précieux temps de classe des professeurs ou chargés de cours.

corrélations utilisant la variable « concentration au BES ». Il en sera plus longuement question dans les lignes qui suivent.

5.1.4. Présentation de l'échantillon obtenu

Les cours durant lesquels notre questionnaire d'enquête a été distribué sont les suivants : « Séminaire de fin d'études », « Didactique », « Éthique en enseignement » et « Fondements de l'éducation ».²¹ Avant de procéder à chacune des distributions, nous nous sommes présentés (parcours universitaire et professionnel, raisons derrière le choix de notre sujet) puis avons lu à voix haute les consignes figurant sur la page couverture. Nous avons aussi fait la lecture des objectifs de l'enquête apparaissant à l'endos de la page couverture. De la sorte, tous étaient en mesure de donner un consentement éclairé. Au total, 163 futurs maîtres au secondaire ont accepté de répondre. Les questionnaires nous ayant été retournés non complétés se comptant sur les doigts de la main, notre taux de réponse est très élevé bien que non quantifiable. Les tableaux 5.2. et 5.3. permettent de prendre connaissance des profils sociodémographique et scolaire des répondants.

Le profil sociodémographique révèle que la majorité (59,6%) de nos répondants est âgée de 22 à 24 ans, et un bon pourcentage est aussi âgé de 28 ans ou plus (17,8% de l'échantillon). Sur le plan du sexe, nous nous retrouvons avec une bonne représentation des hommes et des femmes (42,9% et 57,1%). Une poignée des répondants ont déclaré un groupe d'appartenance autre que « Québécois d'origine canadienne-française », et seulement 8,6% sont nés à l'extérieur du Québec. En ce qui concerne la religion, 67,9% se sont déclarés catholiques et la plupart des autres ont dit qu'ils n'avaient aucune religion ou bien qu'ils étaient athées (22,2%). Parmi ceux ayant déclaré une appartenance religieuse, le cinquième (20%) se sont dits pratiquants. Donnée fort intéressante, qui rejoint celle de Pérez-Testor *et al.* (2010) : une forte proportion de 92,6% ont répondu connaître au moins une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle. De ce fait, nous ne pouvons affirmer que les réalités auxquelles peuvent être confrontées les minorités sexuelles

²¹ Afin de préserver l'anonymat des répondants, nous préférons ne pas spécifier les noms exacts de ces cours, ni les associer à une université visitée.

sont complètement étrangères aux futurs maîtres, et ce, sans égard à leur formation. Enfin, les répondants s'étant eux-mêmes définis comme non hétérosexuels sont au nombre de 7 parmi les 163 que compte notre échantillon final.

Quant au profil scolaire, force est de constater la sous-représentation de l'UDM par rapport à l'UQAM et l'UL. En ce qui concerne les concentrations au BES, certaines sont aussi sous-représentées. On songe par exemple songer à ÉCR ($n = 6$). Ces faibles effectifs sont en partie attribuables au fait que très peu d'étudiants sont finissants dans cette concentration, récemment introduite au BES. Ces deux constats confirment la nécessité de procéder à des regroupements pour l'étape des analyses différenciées. Autrement, tel que souhaité, la majorité des répondants en étaient à leur dernière année de formation (80,9%) et avaient eu l'occasion de faire des suppléances (72,8%), souvent pour l'équivalent de plusieurs jours de travail ($M = 146,9$ heures). Par ailleurs, des stages ont été également effectués pour l'ensemble des niveaux du secondaire (1 à 5), ce qui nous porte à croire que les questions portant spécifiquement sur les expériences en milieu scolaire reflètent bien ce qui peut s'y passer, d'un point de vue général. Enfin, mentionnons que pour un emploi éventuel, les futurs maîtres affichent une légère préférence pour l'enseignement au deuxième cycle du secondaire (23,0%). Grosso modo, le profil scolaire obtenu correspond à la population que nous souhaitons atteindre.

Tableau 5.2.
Profil sociodémographique des répondant(e)s – N = 163

Variables	N	%
Âge		
21 ans	4	2,5
22 ans	27	16,6
23 ans	41	25,2
24 ans	29	17,8
25 ans	18	11,0
26 ans	8	4,9
27 ans	7	4,3
28 ans ou plus	29	17,8
Sexe		
Masculin	70	42,9
Féminin	93	57,1
Groupe d'appartenance ¹		
Québécois d'origine canadienne-française	141	87,0
Québécois d'origine canadienne-anglaise	0	0,0
Européen	9	5,6
Caribéen	4	2,5
Africain	5	3,1
Latino-américain	0	0,0
Maghrébin ou Moyen-oriental	7	4,3
Asiatique	3	1,9
Américain des États-Unis	0	0,0
Canadien d'une autre province	2	1,2
Autochtones/Premières nations	1	0,6
Autres	0	0,0
Lieu de naissance		
Québec	148	91,4
Hors-Québec	14	8,6
Appartenance religieuse		
Catholique	110	67,9
Protestante	4	2,5
Musulmane	8	4,9
Orthodoxe chrétienne	0	0,0
Juive	0	0,0
Bouddhiste	1	0,6
Hindoue	0	0,0
Sikhe	0	0,0
Aucune religion, athée	36	22,2
Autre	3	1,9
Pratique religieuse ²		
Pratiquant(e)	25	20,0
Non pratiquant(e)	100	80,0
Connaissance d'une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle		
Oui	151	92,6
Non	12	7,4
Autodéfinition		
Hétérosexuel(le)	156	95,7
Gai ou lesbienne	5	3,1
Bisexuel(le)	1	0,6
En questionnement/ne sait pas comment se définir	1	0,6

1. Le total n'égalé pas 100% en raison des mentions multiples.

2. Ceux et celles ayant répondu « Aucune religion, athée » ont été exclus.

Tableau 5.3.
Profil scolaire des répondant(e)s – N = 163

Variables	N	%
Université de provenance		
Université de Montréal (UDM)	23	14,1
Université Laval (UL)	70	42,9
Université du Québec à Montréal (UQAM)	70	42,9
Concentration/programme d'études		
Français, langue première (FLP)	28	17,2
Sciences humaines/univers social (SHUS)	51	31,3
Mathématiques	38	23,3
Science et technologie	18	11,0
Éthique et culture religieuse (option Histoire ou Univers social) (ÉCR)	6	3,7
Éducation physique et à la santé (EPS)	15	9,2
Adaptation scolaire et sociale (ASS)	1	0,6
Anglais, langue seconde	4	2,5
Autres	2	1,2
Niveau d'avancement du baccalauréat		
3 ^e année	16	9,9
4 ^e année (finissants)	131	80,9
Autres	15	9,3
Niveau(x) pour lesquels des stages ont été effectués		
Secondaire 1	94	57,7
Secondaire 2	93	57,1
Secondaire 3	103	63,2
Secondaire 4	106	65,0
Secondaire 5	91	55,8
Secteur « Adultes »	11	6,7
Classes spéciales/troubles de comportement	7	4,3
Autres	12	7,4
Ont déjà fait de la suppléance...		
Oui	118	72,8
Non	44	27,2
Nombre approximatif d'heures de suppléance		
De 1 à 30 heures	40	36,4
De 31 à 150 heures	44	40,0
151 heures et plus	26	23,7
Moyenne		146,9
Médiane		50,0
Niveau d'enseignement privilégié (emploi futur)		
Secondaire 1	6	3,7
Secondaire 2	7	4,3
Secondaire 3	6	3,7
Secondaire 4	13	8,1
Secondaire 5	23	14,3
Secondaire 1er cycle, peu importe l'année (sec. 1 ou 2)	20	12,4
Secondaire 2e cycle, peu importe l'année (sec. 3, 4 ou 5)	37	23,0
Primaire OU autant au primaire qu'au secondaire	12	7,5
Importe peu	27	16,8
Autres	10	6,2

5.1.5. Procédure pour la présentation des résultats

Nous présentons nos résultats quantitatifs en trois temps : d'abord nous les illustrons sous forme graphique, ensuite nous les interprétons de façon textuelle et, une fois cela fait, nous faisons état des analyses différenciées statistiquement significatives et dignes d'intérêt. À cet égard, nous avons déterminé que le risque d'erreur que nous étions prêts à encourir pour les tests du khi carré et les comparaisons de moyennes était au plus de 5% ($p \leq 0,05$); il s'agit du taux habituellement admis dans le domaine des sciences sociales (Trudel et Antonius, 1991). Il est ici important de noter que nous ne précisons le risque d'erreur (p) et la force du lien entre variables (V de Cramer)²² que lorsque nous donnerons les pourcentages pour les modalités comparées (par exemple, hommes versus femmes). En tout les cas, le logiciel SPSS est celui qui a été utilisé pour effectuer les analyses.

Considérant que l'application du test du khi deux nécessite le respect de critères serrés (pas plus de 20% des effectifs théoriques ne doivent être inférieurs à 5), nous avons dû procéder à des regroupements de modalités pour quelques variables sociodémographiques et scolaires : Voici ces regroupements :

- Âge (sociodémo.) : 21 à 24 ans / 25 ans ou plus.
- Appartenance et pratique religieuses (sociodémo.) : Déclarent une religion + pratiquants / Déclarent une religion + non pratiquants / Aucune religion, athées.
- Université de provenance : Formés dans la région de Montréal (UDM et UQAM) / Formés dans la région de Québec (UQAM).
- Concentration/programmes d'études : Sciences humaines (SHUS et ÉCR) / Maths et Sciences (Mathématiques et Sciences et technologie) / Langues (FLP et Anglais, langue seconde / EPS / Autres²³

²² Le V de Cramer a une valeur se situant entre 0 et 1. On s'entend généralement pour dire qu'une valeur de 0,100 dénote un lien faible, 0,250 un lien modéré et 0,500 et au-delà, un lien fort (Trudel et Antonius, 1991).

²³ Les répondants en « Langues » et en « Éducation physique et à la santé » ont été exclus des analyses différenciées en raison du fait que les effectifs pour ces modalités sont trop faibles. En même temps, cela nous a permis de contrer l'« effet établissement », car tous les futurs maîtres en Éducation physique proviennent de l'UQAM.

D'autres variables sont également utilisées pour nos analyses différenciées : le sexe, le niveau d'enseignement pour lequel un stage a été effectué, le fait d'avoir déjà fait de la suppléance et le nombre approximatif d'heure de suppléance. Toutefois, en raison d'effectifs trop faibles à certaines modalités, nous ne pouvons pas retenir les variables « Groupe d'appartenance », « Lieu de naissance », « Connaissance d'une personne gaie, lesbienne ou bisexuelle » ainsi que « Niveau d'avancement du baccalauréat » pour ce type d'analyses.

5.1.6. Limites de ce choix méthodologique

L'usage d'un questionnaire d'enquête dans le cadre de notre recherche de maîtrise présente quelques limites. Premièrement, le phénomène de la désirabilité sociale ou, si l'on préfère, la propension à fournir des réponses politiquement correctes en fonction de son statut social ou de l'emploi occupé (Blais et Durand dans Gauthier, 2009; Quivy et van Campenhoudt, 2006; Ganassali, 2009), peut avoir contribué à fournir un portrait quelque peu déformé des défis posés aux futurs maîtres par l'ÉDSH. Dans notre cas, cela peut avoir particulièrement joué en ce qui concerne les attitudes et représentations de la diversité sexuelle et de l'homophobie. En effet, les exigences formulées à l'endroit des enseignants – par les parents, les directions et les organisations énonçant les grandes orientations de l'Éducation – comprennent notamment le traitement équitable de tous les élèves, peu importe leurs caractéristiques ou différences, et des habiletés et une éthique professionnelles à même de faire face aux problèmes sociaux et aux interrogations des jeunes en découlant. Deuxièmement, le questionnaire d'enquête a comme autre limite de proposer des choix de réponses fermés, qui ne correspondent peut-être pas exactement au fond de la pensée des répondants ou à ce qu'ils seraient portés à faire dans une situation donnée. Nous avons tenté d'atténuer cet inconvénient en joignant le choix de réponse « Autres » à certaines questions.

5.2. Les entretiens semi directifs

5.2.1. Choix du matériau

Tel qu'annoncé en ouverture de ce chapitre, nous avons décidé de coupler à notre collecte de données par questionnaire la réalisation d'entretiens semi-directifs. Ce choix n'est nullement arbitraire : ces dernières ont la particularité d'étayer les données quantitatives en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies. Autrement dit, elles donnent accès à une part de vécu des acteurs qu'il est difficile de saisir par les seules données chiffrées, grâce notamment au caractère évocateur des citations et aux possibilités de relance et d'interaction entre l'interviewé et l'interviewer (Savoie-Jazc dans Gauthier, 2009; Beaud et Weber, 2003; Quivy et van Campenhoudt, 2006). De ce fait, les entretiens semi-directifs permettent de confirmer les conclusions ayant émergé de l'analyse des réponses au questionnaire d'enquête ou, au contraire, de les nuancer en exposant la complexité des dynamiques en jeu quant à une facette spécifique du problème étudié. De plus, un alliage entre méthodologie quantitative et méthodologie qualitative s'imposait, car les études portant sur les défis posés par l'ÉDSH ont mis l'accent sur la première, au détriment de la deuxième. Du moins n'a-t-on jamais utilisé les deux simultanément.

Le schéma d'entretien que nous avons élaboré reprend en grande partie les thématiques explorées dans notre questionnaire d'enquête. Il comporte dix-neuf questions de base, classées de la même manière que notre questionnaire d'enquête (voir les deux pages qui suivent, ainsi que l'annexe B). Bien entendu, selon le fil des entretiens, d'autres questions ont été posées aux participants. C'est en effet un avantage de cette méthode que d'être moins contraignante et de permettre de creuser des aspects du problème que nous n'avions pas considérés au premier abord.

5.2.2. Conception du schéma d'entrevue

Tout comme notre questionnaire d'enquête, le schéma d'entrevue tient compte de notre revue de littérature et de notre orientation théorique, et comporte des variables devant apporter réponse à chacune de nos questions spécifiques de recherche. Voici comment nous les avons classées :

1) Pour évaluer la préparation des futurs maîtres en ce qui a trait à la diversité sexuelle et l'homophobie :

- Si je vous parle de « diversité humaine », que cela inclut-il selon vous?
- Durant votre formation universitaire, vous a-t-on sensibilisé à la diversité des clientèles étudiantes? Si oui, de qui et de quoi a-t-il été question?
- Selon vous, y a-t-il des formes de diversité au niveau des élèves qui n'ont pas été couvertes durant vos cours et qui auraient dû l'être? Si oui, lesquelles et pourquoi?
- Avez-vous déjà entendu l'expression « diversité sexuelle » durant vos cours ou lu des choses à ce sujet dans le cadre de votre formation en enseignement? Si oui, qu'en reprenez-vous? Sinon, que pensez-vous que cela veut dire?
- A-t-il été question des élèves gais, lesbiennes, bisexuels et transsexuels (LGBT) durant votre formation et des expériences qu'ils peuvent vivre en milieu scolaire? Que vous a-t-on dit à leur sujet?

2) Pour prendre le pouls des attitudes et représentations des futurs maîtres vis-à-vis de la diversité sexuelle et de l'homophobie :

- Quelle est l'importance d'être sensibilisé à la diversité humaine? De plus, quelle est l'importance d'y sensibiliser les jeunes?
- Pensez-vous qu'il est important pour un futur enseignant comme vous d'être formé eu égard à la diversité sexuelle? Expliquez pourquoi.
- Selon vous, qu'est-ce que l'homophobie? Quelles peuvent en être les manifestations?
- Y a-t-il des clientèles étudiantes, à votre avis, avec lesquelles il est plus difficile d'aborder la question de la diversité sexuelle? Veuillez expliquer pourquoi.
- Qu'est-ce qui pourrait vous encourager à parler de diversité sexuelle à des jeunes du secondaire ou, au contraire, vous décourager d'en parler?

3) Pour connaître les évaluations que les futurs maîtres se font de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et l'importance qu'ils leur accordent :

- Selon vous, un enseignant a-t-il besoin d'appuis, d'éléments sur lesquels s'appuyer, avant de se lancer dans des discussions ou débats autour de l'homosexualité/de la diversité sexuelle? Si oui, lesquels?

4) Pour connaître les différentes pratiques pédagogiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et l'homophobie :

- Durant les différents stages que vous avez faits et/ou vos suppléances, avez-vous été témoin d'incidents ou de situations où des élèves se sont fait écœurer, intimider ou harceler parce qu'ils sont LGBT ou soupçonnés de l'être? Veuillez décrire ceux-ci.
- Comment vous êtes-vous alors senti? Quels sentiments avez-vous éprouvés?
- Êtes-vous intervenu? Si oui, de quelles manières? Si non, pourquoi ne l'avez-vous pas fait?
- Avez-vous demandé des conseils à une personne-ressource pour savoir quoi faire durant des épisodes homophobes? Si oui, que vous a-t-on suggéré?
- Que feriez-vous si un élève victime d'homophobie vous demandait de l'aide et du soutien?
- En tant qu'enseignant, vous sentiriez-vous à l'aise de parler de diversité sexuelle à des jeunes du secondaire, d'amorcer une discussion plus substantielle à ce sujet? Pourquoi?
- De quels sujets parleriez-vous alors?
- Selon vous, à quels moments ou suite à quels événements serait-il le plus approprié d'aborder la question de la diversité sexuelle?

Considérant que notre schéma d'entrevue comporte des questions très similaires à notre questionnaire d'enquête et, en plus, qu'il s'agit d'un outil pouvant aisément être remanié selon les besoins, nous n'avons pas procédé à un pré-test. La réalisation d'une première entrevue nous a d'ailleurs confirmé que notre outil était adéquat. Par ailleurs, il est à noter que les participants ont été appelés à répondre à un court questionnaire visant à établir leurs profils sociodémographique et scolaire, de même que leur score global sur l'échelle d'homonégativité moderne (voir l'annexe C).

5.2.3. Processus d'échantillonnage

Les entrevues semi directives ne constituant pas l'effort principal de notre recherche, nous avons été souples dans la constitution de notre échantillon. Ainsi, bien que nous recherchions une variété quant aux concentrations au BES, nous n'avons pas établi au départ de quotas précis. Par conséquent, nous ne pouvons généraliser les résultats globaux à l'ensemble des futurs maîtres, ni même prétendre que les propos d'un futur maître sont caractéristiques de ceux de ses collègues inscrits à la même concentration.

Diverses méthodes ont été combinées afin de recruter nos candidats potentiels, question de maximiser nos chances de succès. Premièrement, nous avons lancé une invitation via le réseau social *Facebook* : deux connaissances nous ont alors référé des personnes susceptibles de se montrer intéressées (ce qui s'est avéré). D'ailleurs, une de ces personnes, une fois l'entrevue faite, nous a fourni les coordonnées d'un collègue de stages s'étant également montré intéressé. Deuxièmement, la Faculté d'éducation de l'UL a accepté d'envoyer un courriel à l'ensemble des étudiants en étant à leur 3^e ou 4^e année au BES. Pour ce faire, nous avons préparé un message d'invitation détaillé que l'université a approuvé; deux étudiants ont répondu favorablement à cet appel. Enfin, un carton d'invitation était annexé au questionnaire d'enquête, ce qui fait en sorte que les futurs maîtres ayant apprécié le compléter, et qui, de surcroît, voulaient partager plus en profondeur leurs expériences, pouvaient nous contacter. Trois personnes ont manifesté leur intérêt, dont deux qui ont finalement participé à l'entrevue.

Dans tous les cas, les personnes intéressées devaient répondre à des critères précis avant d'être jugées admissibles :

- Être un(e) étudiant(e) au baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) qui vient de terminer OU est sur le point de terminer la 3^e ou 4^e année du programme
- Avoir été témoin d'homophobie en milieu scolaire
- Avoir une expérience ou un point de vue à partager sur la place de la diversité sexuelle à l'école
- Être disponible pour une entrevue enregistrée (audio seulement, non filmée) d'environ 60 minutes

5.2.4. Présentation de l'échantillon

Au final, nous sommes donc parvenus à réaliser 7 entrevues durant la session Hiver 2010 : trois ont été faites avec des futurs maîtres formés dans la région de Montréal (UQAM et UDM) et les quatre autres avec des futurs maîtres formés dans celle de Québec (UL). Sur le plan sociodémographique, tous nos participants sont âgés dans la vingtaine, à l'exception d'un dans la trentaine (voir le tableau 5.4.). Nos entrevues semblent avoir suscité un intérêt moindre du côté des hommes, dans la mesure où nous n'en avons recruté que deux.

Tableau 5.4.
Profil sociodémographique et scolaire des participant(e)s – N = 7

Candidat (Univ.)	Âge	Sexe	Concentration	Stages	Nb d'h. suppléance	Avancement du BES	Score homonégativité
Marie (UDM)	28	F	Français langue seconde	Tous les niveaux	300	4 ^e année	Bas
Josiane (UQAM)	26	F	Adaptation scolaire et sociale	Tous les niveaux	700	4 ^e année	Moyen-bas
Grégoire (UQAM)	31	M	Français langue seconde	Tous les niveaux	500	4 ^e année	Bas
Sandra (UL)	26	F	Éthique et culture religieuse	Tous les niveaux	10	4 ^e année	Bas
Lisa (UL)	22	F	Éducation à la citoyenneté	Sec. 2, 3 et 5	10	3 ^e année	Bas
Mathis (UL)	25	M	Science et technologie	Sec. 1, 2 et 3	2 mois à temps plein	4 ^e année	Bas
Irène (UL)	22	F	Français langue première	Sec. 1, 4 et 5	20 jours	4 ^e année	Bas

Sur le plan scolaire, l'échantillon obtenu est satisfaisant. Nous avons effectivement rejoint des futurs maîtres de concentrations variées, qui ont fait des stages à presque tous les niveaux du secondaire et cumulé un nombre d'heures de suppléance non négligeable. De plus, seulement une participante en était à sa troisième année au BES, alors que les autres en étaient à leur quatrième année. Par ailleurs, les 7 participants ont faiblement scoré sur l'échelle d'homonégativité moderne.

5.2.5. Procédure pour la présentation des résultats

Le verbatim de nos entrevues semi-dirigées, enregistrées en format audio, a été consigné dans un document Word, puis importé vers le logiciel de traitement qualitatif NVivo. Celui-ci permet d'organiser l'information rapidement, autant selon les thématiques abordées dans notre schéma d'entrevue que selon celles émergeant du discours des personnes interviewées, et auxquelles nous n'avions pas songé initialement.

Les résultats du volet qualitatif de notre recherche sont présentés immédiatement après ceux du volet quantitatif, pour chacune des parties du chapitre VI. Nous dégageons la tendance qui semble se dessiner, puis transcrivons mot pour mot les citations les plus éloquentes. Par contre, si aucune tendance ne se dessine, nous en faisons état et relevons les citations les plus pertinentes, qui vont dans des directions opposées. Des informations permettant d'associer la citation au participant sont parfois présentées, mais il est bon de se rapporter au tableau 5.4., qui présente des informations complètes.

5.2.6. Limites de ce choix méthodologique

Comme pour toute autre méthode de collecte de données, il existe certains inconvénients aux entrevues semi directives. Le principal est qu'il s'agit d'une méthode difficile à mettre en place, puisque les thèmes abordés par l'enquêteur peuvent casser le fil et la dynamique du discours. C'est ce qui est survenu à quelques reprises. Nous avons toutefois veillé à en réduire les impacts négatifs en reformulant souvent les propos des participants, en les relançant et en nous assurant que nous avons correctement saisi la signification de ce qu'ils avançaient. Aussi, dans la plupart des études, un nombre plus ou moins important de participants est nécessaire avant de parvenir à un niveau de saturation des informations (Beaud et Weber, 2003; Quivy et van Campenhoudt, 2006; Savoie-Jazc dans Gauthier, 2009). En ce sens, nous n'y sommes pas parvenus. Qu'à cela ne tienne, rappelons que nos entrevues ont été faites en

support à notre questionnaire d'enquête, dans une perspective plus compréhensive. Enfin, ajoutons que ce sont souvent les personnes intéressées par le sujet qui participent à de telles entrevues : les faibles scores de nos répondants sur l'échelle d'homonégativité le laissent du moins supposer.

CHAPITRE VI

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous en sommes maintenant à la présentation des résultats, structurée en fonction des quatre modalités de la grammaire de la responsabilité de Genard (1999) : savoir, vouloir, pouvoir et devoir. Pour chacune des parties, nous débutons par les résultats au questionnaire d'enquête pour compléter avec ce que nous avons pu dégager des entrevues en face-à-face.

6.1. Savoir : la préparation universitaire des futurs maîtres

6.1.1. Le questionnaire d'enquête

6.1.1.1. La couverture des principales formes de « diversité humaine » par les professeurs et chargés de cours

Nous avons présenté aux futurs maîtres quelques formes de « diversité humaine » dont ils pourraient avoir été question durant des cours de leur formation universitaire. Pour chacune, les répondants devaient indiquer jusqu'à quel point celle-ci leur semblait avoir été couverte, jusqu'à maintenant, par leurs professeurs ou chargés de cours. Notre objectif premier consistait à déterminer la place de la diversité sexuelle par rapport à d'autres types d'enseignements tombant dans le registre de ladite « diversité humaine ». Le tableau 1 présente les différentes formes retenues ainsi que leur classement les unes par rapport aux autres. Celle qui trône à la première ligne a fait l'objet de la plus grande couverture, tandis que celle se retrouvant à la dernière ligne, de la plus faible couverture.

Tableau 6.1.
Évaluation du degré de couverture des principales formes de « diversité humaine » dans les cours de formation universitaire

Formes de « diversité humaine »	En ont beaucoup parlé (%)	En ont assez parlé (%)	En ont un peu parlé (%)	En ont à peine parlé (%)	N'en ont jamais parlé (%)	En ont déjà parlé (%)
Au niveau des habiletés en matière d'apprentissage	30,1	46,0	19,6	3,7	0,6	99,4
Ethnique / ethnoculturelle	15,3	36,8	30,1	16,0	1,8	98,2
Sur le plan socio-économique	16,0	34,0	29,0	16,7	4,3	95,7
Des familles	5,5	22,1	25,2	33,1	14,1	85,9
Religieuse / des croyances religieuses	5,5	16,6	29,4	34,4	14,1	85,9
Sur le plan physique	3,7	12,9	26,4	33,7	23,3	76,7
En matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre	0,6	5,5	19,0	35,0	39,9	60,1

Note : les pourcentages excluent les valeurs manquantes et les totaux, ligne par ligne, égalent tous 100%.

D'abord, un coup d'œil rapide permet de constater que c'est la diversité au niveau des habiletés en matière d'apprentissage (élèves avec difficultés d'apprentissage, élèves doués, etc.) qui bénéficie de la couverture la plus substantielle, et que la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre (personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles, transgenres, etc.) est celle dont la couverture est la plus restreinte. Grossièrement, il s'est en effet avéré que 99,4% des répondants ont dit que leurs professeurs avaient parlé de la première à un moment ou l'autre de leur formation, tandis que cette proportion chute de plus de 30 points du côté de la deuxième pour s'établir à 60,1% (voir la colonne à l'extrémité droite). Mais les données deviennent beaucoup plus révélatrices lorsque l'on additionne les pourcentages des catégories « En ont beaucoup parlé » et « En ont assez parlé ». Si le total dépasse les 70% pour ce qui a trait à la diversité au niveau des habiletés en matière d'apprentissage, il tourne autour de 50% pour la diversité ethnique/ethnoculturelle et

celle sur le plan socioéconomique (52,1% et 50,0%, respectivement). Viennent un peu plus loin, avec des pourcentages dans la tranche des 20-30%, la diversité sur le plan des familles et la diversité religieuse/des croyances religieuses (27,6% et 22,1%). Les diversités sur le plan physique et en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre viennent clore la marche : leurs totaux s'élèvent à 16,6% et 6,1% respectivement.

Les analyses différenciées apportent un éclairage complémentaire à ces résultats. Toutes proportions gardées, les répondants inscrits à l'université de la région de Québec – l'UL, pour ne pas la nommer – sont proportionnellement plus nombreux que ceux inscrits dans les universités montréalaises à déclarer avoir déjà eu droit à des enseignements au sujet de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre, soit 87,1% contre 39,8% (V de Cramer = 0,479, $p = 0,000$). Ajoutons que les futurs maîtres de la région de Québec sont, toutes proportions gardées, plus nombreux que ceux de la région de Montréal à considérer que ces thématiques ont été traitées plus en profondeur (réponses « En ont beaucoup parlé », « En ont assez parlé » et « En ont un peu parlé » regroupées). Toutefois, il importe de mentionner que la grande majorité des étudiants de l'UL ont assisté à une conférence portant sur l'homoparentalité dans le cadre d'un cours de tronc commun obligatoire; nous y reviendrons dans les prochains paragraphes. Pour ce qui est des analyses différenciées en fonction de la concentration au BES, il est impossible de statuer que les écarts entre les trois groupes considérés sont significatifs. Donc, qu'ils appartiennent au groupe « Sciences humaines », « Maths et Sciences » ou « Langues », les participants ont répondu de façon similaire à la question visant à évaluer la couverture de cette forme de diversité.

Si l'on se penche sur la couverture des autres formes de « diversité humaine », aucune tendance forte ne se dégage hormis par rapport aux diversités religieuse/des croyances religieuses et ethnique/ethnoculturelle. Les futurs maîtres de la région montréalaise jugent effectivement que leur traitement a été plus substantiel. Les étudiants inscrits en « Sciences humaines », pour leur part, rapportent avoir bénéficié d'enseignements plus importants au sujet la diversité religieuse/des croyances religieuses. Donc, la formation des futurs maîtres de la région de Montréal semble adaptée aux réalités du terrain, c'est-à-dire préparer les maîtres en devenir à faire face à des classes diversifiées sur le plan ethnoculturel (et religieux). Quant à

celle des étudiants en « Sciences humaines », elle apparaît cohérente avec des thèmes fondamentaux des programmes d'ÉCR et de HEC, en l'occurrence l'apprentissage du vivre-ensemble, la citoyenneté et le respect des différences.

En somme, l'ensemble de ces données indique que les quelques formes de « diversité humaine » que nous avons intégrées au questionnaire d'enquête ne sont pas également prises en compte durant la formation des étudiants au BES; elles reçoivent un traitement différentiel de la part des professeurs ou chargés de cours. La diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre, soit celle qui nous intéresse plus particulièrement, se distingue de façon très nette du lot en ce qu'elle est la moins exploitée dans les cours. Avec une couverture à ce point minime, il est fort à parier que le cursus de formation initiale des maîtres ne les préparent pas ou très peu à répondre aux besoins des élèves de minorités sexuelles et à ÉDSH.

6.1.1.2. Les discussions et enseignements sur les familles homoparentales et la diversité sexuelle durant la formation des futurs maîtres, et leur répartition parmi les cours

Étant donné que nous souhaitions éviter que l'homoparentalité ne se retrouve noyée dans la catégorie de la diversité des familles (monoparentales, parents d'origines différentes, biparentales, etc.), nous avons évalué son traitement dans la formation des maîtres par le biais d'une question distincte. Il en est ressorti que 30,2% des répondants rapportent avoir eu des discussions formelles ou reçu des enseignements au sujet des familles homoparentales (voir le tableau 2). Un croisement des données permet de constater que l'on retrouve dans cette portion d'échantillon presque seulement des étudiants de la région de Québec; on y compte que deux étudiants ($n = 2$) de la région de Montréal. De façon plus inclusive, nous avons également demandé aux répondants de préciser si les questions relatives à la diversité en matière d'orientation sexuelle *et* d'expression de genre et aux familles homoparentales avaient été discutées dans un seul cours, dans quelques cours ou, à l'opposé, dans aucun cours. Ici, on ne parle pas d'une simple couverture du sujet par les professeurs, mais bel et bien d'entretiens, de débats ou d'enseignements pouvant être qualifiés de significatifs.

Tableau 6.2.
Discussions et enseignements sur les familles homoparentales et la diversité sexuelle durant la formation des futurs maîtres, et leur répartition parmi les cours

Ont eu des discussions ou reçu des enseignements sur les familles homoparentales... (%)	Questions relatives à la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre et/ou aux familles homoparentales discutées... (%)		Cours concernés (nombre de mentions)	
Oui 30,2	Dans un seul cours	30,4	Élèves avec troubles/difficultés d'apprentissage	N = 27
	Dans quelques cours	6,8	Adolescence et expérience scolaire/Psychologie de l'adolescence	N = 26
Non 69,8	Jamais abordées	62,7	Éthique/Éthique en enseignement	N = 5
			Autres	N = 6

Dans un premier temps, notons que les participants inscrits dans les deux universités montréalaises visitées – l'UQAM et l'UDM – sont proportionnellement plus nombreux que ceux inscrits à l'UL à avoir répondu que ces questions n'avaient jamais été discutées durant leur formation, soit 90,2% et 26,1% chacun (V de Cramer = 0,657, $p = 0,000$). Grosso modo, un peu plus de 6 répondants sur 10 (62,7%) ne les ont jamais réellement abordées. Quand ces questions le sont, c'est presque toujours dans un seul cours. Dans un deuxième temps, les cours intitulés « Élèves avec troubles/difficultés d'apprentissage » et « Adolescence et expérience scolaire/Psychologie de l'adolescence » sont ceux qui ont le plus servi de passerelle pour transmettre ce type d'enseignements. En effet, ceux-ci ont été identifiés par 27 et 26 répondants respectivement et, de ce nombre, plusieurs ont spécifié qu'il s'agissait d'une conférence de trois heures portant sur l'homoparentalité. D'autres cours font partie des réponses, mais chacun reçoit très peu de mentions : « Éthique/Éthique en enseignement » ($n = 5$), « Pédagogie à l'école multiculturelle » ($n = 2$), « Milieu d'éducation québécois » ($n = 1$) et « Fondements de la morale » ($n = 1$). Enfin, soulignons que les étudiants inscrits en « Maths et Sciences » et en « Langues » de la région de Québec ont davantage été exposés que

les autres aux thématiques en lien avec la diversité sexuelle durant leur formation. Cela peut surprendre, dans la mesure où les futurs maîtres en « Sciences humaines » travaillent avec des programmes pouvant faciliter les entretiens et débats autour de telles thématiques.

Ainsi, les différences régionales évoquées ci-haut et précédemment en regard de la couverture de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre (revoir le tableau 1) auraient probablement été moins « spectaculaires » n'eût été de la tenue d'une conférence sur l'homoparentalité à Québec, activité qui, spécifions-le, était extrascolaire. Par la même occasion, nous risquons peu de nous tromper en avançant que ce ne sont pas plusieurs sujets en lien avec la diversité sexuelle qui ont été abordés dans le cadre de la formation des futurs maîtres – surtout ceux de l'UL, vu que ceux de Montréal n'en ont presque pas parlé –, mais un en particulier : l'homoparentalité. À ce constat pourrait s'ajouter celui voulant que les enseignements au sujet de la diversité sexuelle semblent rarement cadrer dans une perspective visant à les mettre en relation avec d'autres formes de diversité. Seul le cours « Pédagogie à l'école multiculturelle », qui a récolté deux mentions auprès de notre échantillon, le laisse supposer. Sinon, rien ne laisse croire que les cours pratiques assurant une préparation aux stages en milieu scolaire prennent en compte la diversité sexuelle et la problématique de l'homophobie.

6.1.2. Les entrevues en face-à-face

De ce qui ressort des entrevues que nous avons menées auprès de notre échantillon, les formes de diversité humaine les plus abordées durant la formation universitaire des futurs maîtres seraient celles sur les plans ethnique, religieux et au niveau des habiletés en matière d'apprentissage. La qualité et la quantité des enseignements à leur sujet varieraient toutefois selon la concentration au BES, laissant entrevoir un lien entre la couverture d'une forme de diversité spécifique et le profil des futures clientèles scolaires ou les impératifs curriculaires. À titre d'exemple, les étudiants en FLS et l'étudiante en ÉCR considèrent leur formation universitaire plus qualifiante en ce qui a trait aux deux premières. De son côté, l'étudiante en ASS se trouve très bien outillée par rapport à la troisième. Toutefois, à des degrés divers, tous

pensent que certains aspects de ces trois formes de diversité auraient pu être approfondis. Les informations fournies par les professeurs sont parfois générales, ce qui fait en sorte que leur impact sur les pratiques enseignantes à adopter s'en trouve atténué. La diversité sur le plan socioéconomique, la diversité des familles et celle sur le plan physique ont rarement été mentionnées par les participants comme faisant partie, durant leur formation, de l'effort de sensibilisation à la diversité des clientèles étudiantes.

Quant à la diversité sexuelle, force est de constater qu'elle fait l'objet d'une couverture minime dans la formation de l'ensemble des futurs maîtres interrogés. Plus souvent qu'autrement, c'est par le biais de conférenciers invités que ces derniers ont pu en apprendre davantage sur le sujet. Soit les professeurs n'avaient pas l'air assez compétents pour en parler de façon élaborée, soit ils lui accordaient peu de temps en classe. À cet égard, un consensus selon lequel la formation des futurs maîtres devrait inclure davantage de contenus relatifs à la diversité sexuelle et aux réalités des élèves LGBT – l'utilisation de l'acronyme LGBT n'est ici pas fortuite, dans la mesure où il appert que l'homosexualité féminine, la bisexualité et le transsexualisme sont maladroitement ou bien pas du tout traités – émerge des entrevues : non pas qu'il faille consacrer des cours complets à la diversité sexuelle, mais plutôt en parler ponctuellement dans plusieurs cours du BES. De l'avis des participants, l'ÉDSH aurait tout à fait sa place dans les cours d'éthique, dans les cours préparatoires aux stages en milieu scolaire, de même que dans ceux des fondements de l'éducation et traitant des élèves à risque. Ainsi, plusieurs constats émergeant des entrevues rejoignent les résultats du quantitatif.

6.1.2.1. Les propos des étudiants en Langues

Grégoire, étudiant au BES en FLS, se considère dans l'ensemble bien formé quant aux diversités ethnoculturelle et religieuse. Cela le rassure, considérant qu'il n'y a presque jamais de « Québécois de souche » dans les groupes d'élèves qui lui sont et lui seront attitrés. En ce qui a trait à la diversité sexuelle, les professeurs n'en ont jamais discuté durant sa formation universitaire. C'est de sa propre initiative que Grégoire est allé chercher de l'information à ce sujet, soit lors d'une conférence portant sur l'homoparentalité, dans un colloque ayant lieu hors

du campus. En dépit que des conférences traitant d'autres sujets lui apparaissaient tout aussi intéressantes, voire plus, son choix s'est arrêté sur celle-ci pour des motivations bien personnelles :

J'étais intéressé à faire ça par intérêt personnel, parce que... je vais être tout à fait honnête en te disant que l'homoparentalité, je ne sais pas pourquoi, mais je suis mal à l'aise avec ça. [...] J'ai des oncles qui sont gais, j'ai des amis d'amis qui le sont, pis je n'en fais pas tout un plat : je sors avec ces personnes-là, je vais dans le Village avec elles. Y'a pas de réels tabous pour moi (avec l'homosexualité), mais là-dessus y'en a un et je me demandais pourquoi. Donc je voulais aller voir, aller me mettre un peu les pieds là-dedans, pour voir qu'est-ce que ça donnerait.

Par la suite, un retour sur les différentes conférences auxquelles ont assisté les étudiants de son groupe a eu lieu. Quand Grégoire a précisé qu'il a assisté à une conférence sur l'homoparentalité et exposé ce qu'il en a retiré – surtout la façon adéquate d'expliquer aux jeunes que les familles gaies et lesbiennes existent et l'importance d'adopter un langage inclusif –, il a cru percevoir un malaise chez ses acolytes : plusieurs se sont mis à rire, à faire des commentaires non pertinents ou à détourner le sujet. Même le professeur n'a pas saisi l'occasion pour aborder, ne serait-ce que quelques minutes, la question de la diversité sexuelle. Grégoire s'est dit déçu de cette situation. Selon lui, il serait nécessaire d'aborder la question pendant la formation des futurs maîtres : pas dans un cours spécifique où l'on ne parlerait que de ça, mais dans plusieurs.

Marie est aussi en FLS. Tout comme Grégoire, elle considère que son BES l'a suffisamment préparée à interagir avec des clientèles variées sur le plan ethnique et religieux. Par contre, son évaluation est moins tendre par rapport à la couverture de la diversité sexuelle, et ce, pour quelques raisons. Premièrement, dans les rares cours où le sujet a été effleuré – entre autres Milieu scolaire et adolescent –, l'accent a été mis sur la découverte de l'identité sexuelle et de l'orientation sexuelle : rien n'a été dit par rapport aux techniques d'intervention à déployer en réaction aux remarques et incidents à caractère homophobe pouvant survenir en milieu scolaire. Deuxièmement, Marie est d'avis que les efforts ont trop été mis sur l'homosexualité

masculine, au détriment de l'homosexualité féminine et de la bisexualité. Troisièmement, elle est stupéfaite d'avoir dû envoyer un courriel à un professeur pour obtenir plus d'informations en lien avec la diversité sexuelle, demande étant restée sans réponse. Marie formule une explication originale face à ce traitement superficiel de la diversité sexuelle durant sa formation universitaire :

C'est comme si dans les milieux universitaires, ils avaient l'impression que c'était déjà passé (l'homophobie), qu'on n'avait plus besoin d'en parler parce que nous, notre génération, c'était déjà accepté (l'homosexualité) puis qu'ils n'avaient pas besoin de nous former par rapport à ça.

Elle ajoute qu'une formation plus poussée par rapport à la diversité sexuelle lui aurait d'autant plus été nécessaire que les élèves de minorités ethniques, en raison de leur bagage culturel ou religieux, constituent une clientèle avec laquelle il est plus ardu de discuter de cette question.

Pour sa part, Irène, en FLP, considère ne pas avoir vraiment été sensibilisée à la diversité des clientèles étudiantes au cours de sa formation universitaire. Certes, il a un peu été question de la diversité religieuse dans les cours d'éthique et de fondements de l'éducation, mais surtout à la fin de son baccalauréat; ces enseignements n'ont pas été continus, ils n'ont pas infusé dans l'ensemble du curriculum. Sinon, la diversité sexuelle n'a pas du tout été traitée par ses professeurs. D'ailleurs, elle va jusqu'à dire que sa formation collégiale en Sciences humaines l'a davantage sensibilisée à ces deux formes de diversité humaine. À ce moment, elle avait eu l'occasion d'en apprendre beaucoup au sujet des grandes religions monothéistes et les pratiques religieuses et culturelles propres à chacune. Elle avait aussi beaucoup appris sur les pratiques sexuelles et les fondements biologiques et psychologiques de la sexualité. L'homosexualité était un sujet traité parmi tant d'autres, mais tout de même traité.

Irène trouve cette situation déplorable car dans ses stages et suppléances, elle a pu constater la présence d'élèves de minorités ethniques et sexuelles, ainsi que l'existence de dynamiques entre élèves et de problématiques qui auraient nécessité une préparation de niveau

universitaire. Par crainte de mal intervenir ou communiquer des informations fausses à ses élèves, elle préfère ne pas trop s'avancer sur tout ce qui touche à ces deux formes de diversité.

6.1.2.2. Les propos des étudiants en Sciences humaines

Lisa, étudiante en Éducation à la citoyenneté, a également eu l'occasion de se familiariser avec les diversités culturelle et religieuse. Toutefois, elle espère en apprendre davantage à leur sujet au cours de la dernière année de son baccalauréat. Lisa a aussi eu l'occasion d'en apprendre sur la diversité sexuelle, notamment lors d'une conférence donnée par une enseignante au secondaire de la région de Québec. Un bon nombre de points ont alors été abordés par cette personne : les définitions des termes « homosexualité » et « homophobie », l'homoparentalité et les expériences que peuvent vivre les jeunes issus de familles homoparentales en milieu scolaire, les programmes et ressources disponibles pour sensibiliser les jeunes à la diversité sexuelle (ex : Gai Écoute, Gris Québec), de même que quelques techniques d'intervention pour aider les futurs maîtres à faire face à l'homophobie. De l'avis de Lisa, cette conférence lui a été profitable :

J'en retire que pour ma future pratique enseignante, c'est primordial d'être au courant de tout ça. Je pense que c'est important, pour moi comme pour les autres (futurs maîtres), de savoir à quoi s'en tenir, ce que c'est au juste finalement, pour pas qu'on se ramasse devant un élève homosexuel ou devant des propos homophobes et qu'on fasse « ben ah, je ne sais pas c'est quoi, j'ai peur, alors je ne m'embarquerai pas là-dedans ». J'ai un peu plus de connaissances à ce niveau-là, et ça va peut-être me permettre d'intervenir plus facilement.

De plus, dans le cours Élèves en difficulté de comportement, la problématique de l'homophobie en milieu scolaire a été discutée pendant environ trois heures. Aux dires de Lisa, « la diversité sexuelle a été abordée dans le sens que ça peut amener des problèmes de comportements, ça peut nuire aux élèves dans leur parcours scolaire, c'est tout ». Bien que le terme « diversité sexuelle » soit employé par Lisa, elle précise toutefois qu'il n'a jamais été

question des réalités propres aux élèves bisexuels et transsexuels. Par ailleurs, avec trois autres étudiants, elle a effectué un travail de recherche approfondi qui, par la suite, a été présenté durant un colloque étudiant. Si le sujet de l'homophobie en milieu scolaire l'a beaucoup interpellée, Lisa a en contrepartie été un peu déçue par la réception de son travail : peu de questions ont été posées par l'auditoire, sans compter que le niveau d'intérêt semblait plus grand dans le cas des thèmes traités par les autres équipes, par exemple le sexisme et le racisme.

Sandra, finissante à la concentration en ÉCR, se considère comme une experte dans les domaines de la diversité culturelle et de la diversité religieuse. Elle est d'accord pour dire que sa formation universitaire lui a fourni les connaissances et outils nécessaires pour se sentir à l'aise d'en discuter, sous divers angles, avec des jeunes du secondaire. La diversité au niveau des habiletés en matière d'apprentissage a aussi fait l'objet d'une bonne couverture : les troubles de l'apprentissage, les problématiques reliées aux handicaps, le déficit d'attention et les troubles comportementaux, cela n'a plus de secret pour elle. Par contre, de la diversité sexuelle, il en a très peu été question et, lorsque cela est arrivé, exclusivement dans les cours spécifiques à sa concentration. Les professeurs ont essentiellement misé sur l'obligation de faire preuve de compréhension, d'ouverture et de tolérance envers les élèves gais et lesbiennes, et de se montrer prudent face à des cultures solaires qui parfois sont fermées à la diversité sexuelle. Une fois de plus, il n'a pas été question des élèves bisexuels et transsexuels. Sandra en est ainsi venue à douter de la compétence de ses formateurs universitaires, du moins par rapport à cette forme de diversité :

Je pense que les profs n'étaient pas à l'aise d'en parler parce la plupart avaient l'air de ne pas s'être beaucoup documenté sur la chose. Pour te donner la preuve, il y a un des profs sur l'adolescence, c'est un cours qu'on a, qui a fait venir quelqu'un du Gris Québec pour venir nous parler de l'homosexualité, comment c'était vécu dans la communauté de Québec. J'étais comme... c'est pas fort (rises) !

6.1.2.3. Les propos des étudiants en Science et technologie et en Adaptation scolaire

Mathis, en Science et technologie, a surtout été sensibilisé et formé au sujet de la diversité sur le plan socioéconomique. Cela est attribuable à son choix de cours : dans son programme, ceux où la diversité humaine est abordée plus en profondeur sont tous optionnels. Par conséquent, il n'a pas bénéficié d'enseignements au sujet de la diversité des habiletés en matière d'apprentissage, ni même au sujet des diversités ethnoculturelle et religieuse. En ce qui concerne spécifiquement la diversité sexuelle, Mathis a aussi eu l'occasion d'assister à une conférence de trois heures portant sur l'homoparentalité, de laquelle il dit n'avoir retenu que peu de choses pour sa pratique enseignante future. Il ne s'en formalise pas trop :

C'était une sensibilisation comme on en voit tant d'autres. Donc je pense que le moins qu'on a une ouverture d'esprit, comme moi, je pense que ça fait son bout de chemin. [...] Au point de vue de la diversité sexuelle, oui c'est bien d'ouvrir les horizons, de faire réaliser, mais je pense que dans le contexte actuel, la société est déjà bien assez au courant que ça existe. Donc ce qui manque dans certains milieux et dans certaines situations, ça ne peut être que de l'ouverture d'esprit.

Pour justement convier à une plus grande ouverture les futurs maîtres moins à l'aise face à la diversité sexuelle (ou face à d'autres formes de diversité), Mathis pense qu'il est préférable d'en parler à l'occasion dans plusieurs cours, de préférence à un cours en particulier où il s'agirait du thème central. Ainsi, les gens ne s'épuisent pas d'entendre parler du sujet, « on ne leur casse pas les oreilles sans arrêt avec ça ». Selon lui, la même stratégie serait éventuellement à adopter avec des élèves de niveau secondaire.

Étant donné que Josiane a étudié en ASS, elle a eu droit pour sa part à une formation très poussée par rapport à la diversité des habiletés en matière d'apprentissage. Exactement, il a été question des divers troubles psychopathologiques et de comportements, de même que des difficultés académiques rencontrées par des types précis d'élèves (ex : élèves avec handicaps). En quelque sorte, elle est devenue une spécialiste en la matière. Sinon, malgré qu'elle ait

effectué ses stages et suppléances dans des environnements multiethniques – et qu'elle sera appelée à enseigner dans ces milieux – la diversité culturelle et la diversité religieuse n'ont été effleurées que lors de deux conférences.

Sinon, il n'a pas à proprement parler été question de la diversité sexuelle : un seul professeur a dit qu'il ne fallait en aucun temps tolérer les manifestations d'homophobie en milieu scolaire, sans plus. Par ailleurs, considérant qu'un futur enseignant se doit d'être bien informé au sujet de la sexualité, Josiane s'est inscrite dans un cours de sexologie, optionnel pour sa concentration. Par contre, il n'a pas davantage été question de la diversité sexuelle.

6.2. Vouloir : Les attitudes et représentations des futurs maîtres face à la diversité sexuelle et l'homophobie

6.2.1. Le questionnaire d'enquête

6.2.1.1. La perception quant à l'importance d'aborder ou de parler des différentes formes de « diversité humaine » avec les élèves

Nous avons posé la question suivante aux participants : à votre avis, jusqu'à quel point est-ce important d'aborder ou de parler des différentes formes de « diversité humaine » suivantes à des élèves afin qu'ils y soient sensibilisés? D'emblée, une simple addition des pourcentages aux choix de réponse « Très important » et « Assez important » permet d'établir que peu importe la forme de diversité considérée, la majorité est d'avis qu'il est important d'y sensibiliser les jeunes. Plus exactement, 97,6% ont répondu qu'il était au moins assez important d'aborder ou de parler de la diversité ethnique/ethnoculturelle. Cette proportion s'élève à 93,8%, pour la diversité religieuse/des croyances religieuses, à 90,2% pour celle en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre et à 84,1% pour celle sur le plan socioéconomique. Quant aux diversités au niveau des habiletés en matière d'apprentissage, sur le plan physique et des familles, les catégories « Très important » et « Assez important », une fois regroupées, nous donnent des pourcentages totaux de 84,0%, 81,6% et 71,5% respectivement.

Le tableau 6.3. ne présente pas ces formes de « diversité humaine » selon le même ordre. Nous nous sommes uniquement basés sur les réponses à la catégorie « Très important » pour déterminer leur classement, ce qui, selon nous, permet de mieux départager ceux qui croient réellement en l'importance de sensibiliser à une forme de diversité spécifique, de ceux qui fournissent la réponse « consensuellement désirable » d'« Assez important ». Par conséquent, quelques-unes des formes de diversité voient leur place détrônée par une autre (celle au niveau des habiletés en matière d'apprentissage, par exemple). Toutefois, la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre conserve sa troisième position. À la première ligne apparaît donc la forme de diversité jugée la plus prioritaire et, à la dernière ligne, celle jugée la moins prioritaire. Force est donc de constater le positionnement relativement favorable de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre.

Tableau 6.3.
Perception quant à l'importance d'aborder ou de parler des différentes formes de « diversité humaine » à des élèves afin qu'ils y soient sensibilisés

Formes de « diversité humaine »	Très important (%)	Assez important (%)	Peu important (%)	Pas du tout important (%)
Ethnique / ethnoculturelle	54,0	43,6	2,5	0,0
Au niveau des habiletés en matière d'apprentissage	42,6	41,4	16,0	0,0
En matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre	41,4	48,8	9,3	0,6
Sur le plan physique	40,5	41,1	17,2	1,2
Religieuse / des croyances religieuses	37,4	52,8	9,8	0,0
Sur le plan socio-économique	35,0	49,1	15,3	0,6
Des familles	22,4	49,1	26,7	1,9

Des analyses différenciées en fonction des variables du sexe, de l'université de provenance (région), de la concentration au BES et de la religion/pratique religieuse ont ensuite été

menées, et ce, afin de déceler d'éventuelles corrélations. En ce qui a trait à la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre, aucune n'a pu être trouvée. Cela veut dire que peu importe leurs caractéristiques – par exemple, qu'ils soient hommes ou femmes, pratiquants ou athées – les participants accordent le même niveau d'importance quant au fait d'éduquer les élèves à cette forme de diversité. Si l'on se penche sur les autres formes présentes dans le questionnaire, les étudiants en « Langues » sont, toutes proportions gardées, plus nombreux que ceux des autres concentrations à trouver la sensibilisation sur le plan de la diversité socioéconomique « très importante », en opposition à « assez importante » et « peu/pas du tout importante ». Au niveau de la diversité des familles, celle-ci apparaît plus prioritaire pour les répondants étudiant dans la région de Montréal, de même que pour les femmes. Enfin, ces dernières sont aussi plus susceptibles que leurs confrères masculins à considérer la diversité sur le plan physique comme étant « très importante » à traiter avec des jeunes, afin qu'ils y soient sensibilisés.

6.2.1.2. L'homonégativité chez les futurs maîtres

Le tableau 4, qui figure à la page suivante, permet de prendre connaissance du degré d'accord des futurs maîtres par rapport à chacun des items de l'échelle d'homonégativité moderne. Force est de constater que les moyennes se situent toutes autour du point-milieu de 3 – les moyennes possibles allaient de 1 à 5, inclusivement – ou en deçà de ce dernier, ce qui démontre que les attitudes de nos répondants face à la diversité sexuelle sont plutôt favorables.

La répartition catégorielle des scores sur l'échelle d'homonégativité moderne est indéniablement la meilleure façon de se faire une idée rapide des attitudes des futurs maîtres face à la diversité sexuelle (voir la figure 1). Nous avons créé deux catégories pour les répondants se classant sous le point-milieu de l'échelle (36) : « bas » pour les scores de 12 à 23 inclusivement et « moyen-bas » pour ceux allant de 24 à 35 inclusivement. Selon la même logique, nous avons créé deux autres catégories de même amplitude pour les répondants scorant au point-milieu ou au-dessus de ce dernier. Les catégories « moyen-élevé » et « élevé » ont ainsi été aménagées. Le résultat est qu'un peu moins du cinquième de l'échantillon, plus exactement 19,0%, se classe au-dessus du point-milieu de l'échelle d'homonégativité. Parmi

ces répondants, 1,3% seulement ($n = 2$) font partie de la catégorie « élevé », qui comprend les scores allant de 48 à 60 inclusivement. La faible homonégativité des futurs maîtres transparaît d'ailleurs dans la moyenne de 28,9 et la médiane de 30,0, toutes deux basses.

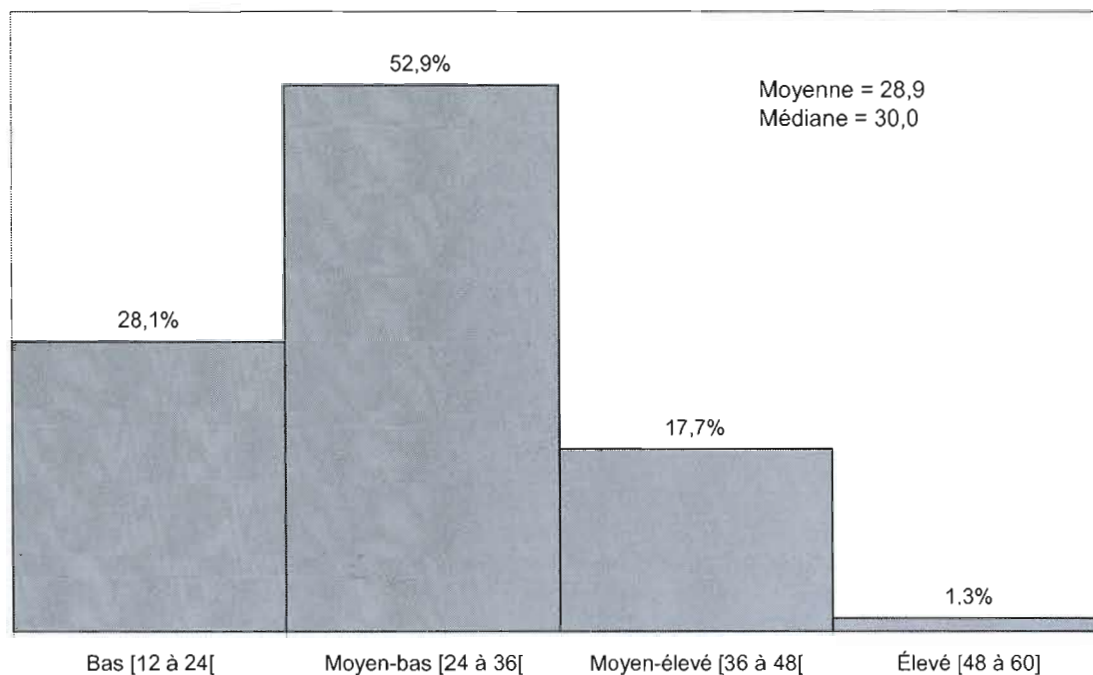
Quant aux analyses différenciées, deux résultats méritent que l'on s'y attarde. Dans un premier temps, nous observons que les futurs maîtres en « Sciences humaines » sont proportionnellement moins nombreux que leurs collègues en « Langues » et en « Maths et Sciences » à scorer 36 ou plus sur l'échelle d'homonégativité, soit 5,6% contre 23,3% et 25,5%, respectivement. Dans un deuxième temps, il semble que l'homonégativité est inversement proportionnelle à la « consistance » du sentiment religieux. En effet, 43,5% des répondants s'étant dit à la fois religieux et pratiquants s'insèrent dans les catégories « moyen-élevé » ou « élevé », tandis que cette proportion s'élève à 16,8% chez ceux qui se disent religieux mais non pratiquant et à 9,1% chez les athées ou non religieux. Pour une des rares fois, nous ne pouvons conclure que les attitudes négatives face à la diversité sexuelle varient en fonction du sexe.

Tableau 6.4.
 Degré d'accord avec les items de l'échelle d'homogénéité moderne (avec regroupements)

Items	Désaccord – réponses 1 ou 2 (%)	Neutre – réponse 3 (%)	Accord – réponses 4 ou 5 (%)	Moyennes
Beaucoup de gais et lesbiennes se servent de leur orientation sexuelle pour obtenir des privilèges particuliers.	81,9	13,8	4,4	1,73
Les gais et les lesbiennes semblent mettre l'accent sur ce qui les distingue des hétérosexuels et ne tiennent pas compte de leurs points de ressemblance avec eux.	45,7	35,8	18,5	2,54
Les gais et les lesbiennes n'ont pas tous les droits qu'il leur faut.*	23,6 (44,1)	32,3 (32,3)	44,1 (23,6)	3,24 (2,76)
L'idée que des universités puissent offrir aux étudiants des programmes en études gaies et lesbiennes est ridicule.	39,4	20,6	40,0	3,05
Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules parce qu'ils prétendent que l'orientation sexuelle d'une personne devrait être une source de fierté.	53,1	21,0	25,9	2,58
Les gais et les lesbiennes ont encore besoin de revendiquer l'égalité des droits.*	11,8 (65,9)	22,4 (22,4)	65,9 (11,8)	3,73 (2,27)
Les gais et les lesbiennes devraient arrêter de s'imposer aux autres avec leur style de vie.	58,0	28,4	13,6	2,25
Si les gais et les lesbiennes veulent être traités comme tout le monde, ils doivent arrêter de faire tout un plat avec leur sexualité et leur culture.	44,4	27,2	28,4	2,77
On devrait admirer, pour leur courage, les gais et les lesbiennes qui affirment ouvertement leur orientation sexuelle.*	15,0 (64,4)	20,6 (20,6)	64,4 (15,0)	3,76 (2,24)
Les gais et les lesbiennes devraient cesser de se plaindre de la manière dont ils sont traités dans la société et devraient vivre leur vie, tout simplement.	51,6	26,7	21,7	2,58
Par ces temps difficiles sur le plan économique, l'argent des impôts ne devrait pas servir à soutenir les organisations gaies ou lesbiennes.	69,6	16,8	13,7	2,09
Les gais et les lesbiennes sont devenus beaucoup trop exigeants dans leurs revendications pour l'égalité des droits.	61,9	30,6	7,6	2,14

* Items devant être lus à la négative et inversement recodés, puisqu'ils ne dénotent pas de l'homogénéité comme les 9 autres items de l'échelle. Par exemple, l'item « Les gais et les lesbiennes ont encore besoin de revendiquer l'égalité des droits » devrait être lu ainsi : « Les gais et les lesbiennes n'ont plus besoin de revendiquer l'égalité des droits ». Les chiffres entre parenthèses correspondent à cette nouvelle lecture visant à uniformiser l'échelle. Toutefois, dans la colonne « Items », nous avons maintenu la formulation initiale.

Figure 6.1.
Répartition catégorielle des scores sur l'échelle d'homonégativité moderne



6.2.1.3. Les facteurs pouvant inciter/encourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves

Nous avons présenté aux futurs maîtres différents facteurs qui pourraient les inciter ou les encourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves de niveau secondaire. Certains font référence à des motivations dites personnelles (facteurs 1 et 4), d'autres à des contextes (facteurs 3 et 5) ou alors à de possibles « appuis » à l'ÉDSH (facteurs 2, 6 et 7). Le tableau 5, qui expose ces facteurs pêle-mêle, fait état des pourcentages des répondants ayant effectivement répondu que ces facteurs pourraient les inciter ou les encourager à le faire.

Premièrement, en ce qui a trait aux motivations personnelles, il y aurait une certaine volonté d'inculquer le respect et l'ouverture à l'égard des minorités sexuelles. Environ 9 futurs maîtres

sur 10 (90,7%) considèrent qu'il est important que les élèves sachent que les minorités sexuelles méritent autant de respect et sont aussi dignes que les personnes hétérosexuelles. Plus concrètement, plus de six sur 10 (65,4%) ont affirmé qu'ils voulaient contribuer à changer les attitudes et mentalités à l'égard de ce groupe.

Tableau 6.5.
Facteurs qui pourraient inciter/encourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves – Pourcentage (%) des répondants ayant répondu que OUI

Facteurs	Pourcentage (%) des répondants ayant répondu que OUI
1. Je veux contribuer à changer les attitudes et les mentalités à l'égard des personnes qui ne sont pas hétérosexuelles.	65,4
2. Le fait que l'école dispose d'une politique ou d'un code de vie destiné aux élèves, et qui interdit l'intimidation ou le harcèlement sur la base de l'orientation sexuelle.	80,2
3. Je pense que l'école est le lieu par excellence pour aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre.	67,9
4. Il est important que les élèves sachent que les minorités sexuelles méritent autant de respect et sont aussi dignes que les personnes hétérosexuelles.	90,7
5. Voir un élève se faire taquiner méchamment ou écœurer par d'autres élèves parce qu'il/elle est gai, lesbienne, bisexuel(le) ou soupçonné de l'être.	87,6
6. Ma formation universitaire m'a fourni les outils nécessaires pour que je me sente à l'aise d'en parler.	9,3
7. Le fait que la direction de l'école où j'enseigne et/ou mon syndicat m'encourage à aborder la question avec les élèves.	42,0

Deuxièmement, l'ÉDSH peut être facilitée par des contextes. En effet, 87,6% des futurs maîtres sondés ont indiqué que le fait de voir un élève se faire taquiner méchamment ou écœurer par d'autres élèves parce qu'il/elle est LGB ou soupçonné de l'être les inciteraient à aborder la question de la diversité sexuelle en classe. D'ailleurs, les analyses différenciées montrent que ce facteur serait plus incitatif pour les répondants formés dans la région de

Québec que pour ceux qui le sont dans la région de Montréal, soit 94,3% contre 82,4% respectivement (V de Cramer = 0,178, $p = 0,024$). Aussi, et plus généralement, 64,9% voient en l'école le lieu par excellence pour aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre.

Troisièmement, l'importance des « appuis » à l'ÉDSH n'est pas à négliger. Un peu plus de 8 participants sur 10 (80,2%) ont effectivement répondu que le fait que l'école dispose d'une politique ou d'un code de vie destiné aux élèves interdisant l'intimidation ou le harcèlement sur la base de l'orientation sexuelle les encouragerait à parler de cette thématique avec les élèves. À noter que les 25 ans ou plus y accordent une plus grande importance que les 21 à 24 ans, soit 88,5% contre 75,2% (V de Cramer = 0,162, $p = 0,040$). Toutefois, le fait que la direction de l'école et/ou le syndicat pousse les enseignants à aborder la question avec les élèves pèse moins lourd dans la balance : le pourcentage est presque deux fois moindre par rapport au facteur précédent et s'établit à 42,0%. Enfin, seulement 9,3% des futurs maîtres ont répondu que le fait que leur formation universitaire leur ait fourni les outils nécessaires pour qu'ils se sentent à l'aise de parler de diversité sexuelle les encouragerait à le faire. Sans grande surprise, la proportion est significativement plus élevée chez les répondants de l'UL que chez ceux des universités montréalaises : 17,7% contre 3,3% respectivement. Comme quoi la formation universitaire constituerait un appui de taille, appui sur lequel les futurs maîtres québécois ne semblent cependant pas, à l'heure actuelle, pouvoir compter.

6.2.1.4. Les facteurs pouvant décourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves

À l'inverse, nous avons proposé aux futurs maîtres des facteurs qui pourraient les décourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves du secondaire. Ces facteurs, qui apparaissent dans le tableau 6, font pour la plupart référence à des résistances ou freins recensés dans la littérature scientifique. Étant donné qu'ils sont d'ordres variés – certains évaluent l'impact des perceptions personnelles et d'autres celui de contraintes extérieures, nous ne les avons d'abord pas classés selon le

pourcentage de mentions récoltées. Toutefois, nous les présentons textuellement de cette manière.

La peur de blesser un(e) élève gai, lesbienne, bisexuel(le) ou qui se questionne sur son orientation sexuelle en utilisant des mots ou des termes inappropriés, de même que la crainte de perdre le contrôle de la classe en parlant de cette question délicate arrivent presque à égalité des facteurs les plus susceptibles de décourager les futurs maîtres à aborder la question de la diversité sexuelle. Ceux-ci ont en effet été identifiés par 40,7% et 40,1% des répondants, respectivement. Ne suivent pas très loin derrière le fait que les programmes et les manuels scolaires n'encouragent pas vraiment les enseignants à aborder la question avec les élèves (34,0%) et le fait qu'en raison des matières enseignées, il est plutôt difficile ou non pertinent d'aborder cette question avec les élèves (32,7%). Soulignons que ces deux facteurs se distinguent du reste dans la mesure où ils constituent des « appuis » normatifs à l'ÉDSH. Sinon, environ le quart de l'échantillon (24,7%) aurait peur que les parents des élèves fassent des pressions auprès de la direction de l'école pour que cessent les débats, discussions ou enseignements sur ce sujet, 17,3% pensent que ce sont les parents qui devraient inculquer à leurs enfants la tolérance et le respect envers les minorités sexuelles, et non pas l'école et, enfin, 15,4% craindraient d'entrer en contradiction avec les valeurs et les croyances des élèves, qu'elles soient religieuses ou d'une autre nature.

Tableau 6.6.

Facteurs qui pourraient décourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves – Pourcentage (%) des répondants ayant répondu que OUI

Facteurs	Pourcentage (%) des répondants ayant répondu que OUI
1. J'aurais peur que les élèves pensent que je suis gai, lesbienne, ou bisexuel(le) en abordant la question, d'être étiqueté de la sorte.	7,4
2. Je pense que je pourrais perdre le contrôle de la classe en parlant de cette question délicate; les élèves pourraient rigoler ou s'agiter.	40,1
3. Je craindrais d'entrer en contradiction avec les valeurs et les croyances des élèves, qu'elles soient religieuses ou non.	15,4
4. Je pense que ce sont les parents qui devraient inculquer à leurs enfants la tolérance et le respect envers les minorités sexuelles, et non pas l'École.	17,3
5. J'aurais peur que les parents des élèves fassent des pressions auprès de la direction de l'école pour que je cesse de parler de cette question.	24,7
6. Je pense que parler de diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre, c'est faire la morale aux élèves et leur imposer une vision du monde partagée par très peu de gens.	4,9
7. Le fait les programmes et les manuels scolaires n'encouragent pas vraiment les enseignant(e)s à aborder la question avec les élèves.	34,0
8. J'aurais peur de blesser un(e) élève gai, lesbienne, bisexuel(le) ou qui se questionne sur son orientation sexuelle en utilisant des mots ou des termes inappropriés.	40,7
9. L'homophobie est un problème qui a en grande partie été réglé et il ne sert pas à grand-chose d'en parler davantage.	3,1
10. Je pense que les jeunes ne sont pas vraiment intéressés par cette question.	6,8
11. En raison des matières que je vais enseigner, c'est plutôt difficile ou non pertinent d'aborder cette question avec les élèves.	32,7

Les autres facteurs inclus dans le questionnaire semblent avoir un impact moindre, car ils ont été identifiés par moins de 10% de l'échantillon comme des obstacles à l'ÉDSH. Du lot, on retrouve « J'aurais peur que les élèves pensent que je suis gai, lesbienne, ou bisexuel(le) en abordant la question, d'être étiqueté de la sorte » (7,4%), « Je pense que les jeunes ne sont pas vraiment intéressés par cette question » (6,8%), « Je pense que parler de diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre, c'est faire la morale aux élèves et leur imposer

une vision du monde partagée par très peu de gens » (4,9%) ainsi que « L'homophobie est un problème qui a en grande partie été réglé et il ne sert pas à grand-chose d'en parler davantage » (3,1%).

En ce qui a trait aux analyses différenciées, plusieurs croisements de variables laissent présager des résultats intéressants. Par contre, la presque totalité ne répondait pas aux critères d'applicabilité du test du khi-deux. En fait, une seule a donné des résultats fiables sur le plan statistique. Le facteur « En raison des matières que je vais enseigner, c'est plutôt difficile ou non pertinent d'aborder cette question avec les élèves », mis en relation avec la concentration au BES, permet de constater que les futurs maîtres en « Maths et Sciences » sont, toutes proportions gardées, plus nombreux que ceux en « Langues » et en « Sciences humaines » à le percevoir comme barrière à l'ÉDSH. Les pourcentages sont de 51,8% contre 19,4% et 17,5% respectivement (V de Cramer = 0,354, $p = 0,000$).

6.2.2. Les entrevues en face-à-face

La diversité sexuelle est perçue comme une source de malaise par l'ensemble des futurs maîtres ayant participé au volet qualitatif de notre recherche. À leur avis, malgré que l'ouverture face à celle-ci soit de plus en plus grande dans la société québécoise – surtout chez les jeunes adultes, un peu moins chez les adolescents –, il n'en demeure pas moins qu'il existerait encore un tabou autour du sujet. Ceci fait en sorte que le thème de la diversité sexuelle a tendance à être occulté ou peu traité, et ce, autant dans les conversations du quotidien que dans des cadres plus formels (par exemple, à l'école). Les futurs maîtres interrogés fournissent deux explications principales pour expliquer la persistance dudit malaise : le fait que tout ce qui touche de près ou de loin à la sexualité suscite la gêne ou l'indignation auprès de certains groupes d'individus, et le fait que dans l'histoire de l'humanité, la « question homosexuelle » n'ait que récemment acquis une légitimité. Ainsi, les mentalités n'évolueraient pas au même rythme que les revendications des mouvements de pression LGBT ou les changements d'ordre législatif. Selon les mêmes futurs maîtres, il ne faut dès lors pas s'étonner que l'homophobie soit toujours bien présente en société,

homophobie que certains d'entre eux perçoivent comme inscrite à même la culture populaire. Des termes tels que « peur », « incompréhension » et « méconnaissance » sont fréquemment utilisés par ces derniers pour définir l'homophobie. Ajoutons qu'ils en parlent à la fois en termes de violence psychologique et physique, tout en admettant la multiplicité de ses manifestations (insultes, taxage, rejet, coups, etc.); leur définition se rapproche de celle que nous avons retenue.

Quoi qu'il en soit, nos futurs maîtres reconnaissent tous, sans exception, l'importance d'être sensibilisés à la diversité sexuelle. Ils reconnaissent également tous l'importance d'y sensibiliser les élèves du secondaire et sont prêts, jusqu'à un certain point, à s'investir à cet égard. Par contre, il importe de préciser qu'ils n'établissent pas de priorités en ce qui concerne l'« éducation à la diversité humaine ». Autrement dit, il ne leur apparaît pas vraiment plus urgent d'éduquer les jeunes à la diversité sexuelle qu'à la diversité sur le plan religieux, ethnique, des familles ou des habiletés en matière d'apprentissage, pour ne nommer que celles-ci.

Pour en revenir à la diversité sexuelle, certains facteurs pourraient encourager nos futurs maîtres à en parler avec leurs élèves. Le plus important est sans aucun doute la volonté de faire évoluer les mentalités à ce sujet, suivi du fait que des incidents à caractère homophobe aient lieu à l'intérieur de l'école. Plus généralement, il existe un consensus selon lequel les jeunes sont avides d'en apprendre davantage sur la sexualité, et ce, peu importe le thème abordé. Néanmoins, et nous insistons là-dessus, tous pointent l'existence d'un climat de confiance entre l'enseignant et ses élèves comme condition préalable à tout effort de sensibilisation. En contrepartie, la plupart des participants pensent qu'il est ou serait plus hasardeux d'aborder la question avec certaines clientèles étudiantes. Parmi celles-ci, l'on retrouve les élèves du premier cycle (sec. 1 et 2), pas suffisamment matures pour aborder cette question encore délicate, les garçons, plus enclins à manifester de l'homophobie pour éviter d'éveiller chez leurs pairs quelque soupçon d'homosexualité que ce soit, de même que les élèves de minorités culturelles ou religieuses, dont la culture ou la religion serait nécessairement plus traditionnelle et rigide vis-à-vis de la sexualité et de la famille. En lien avec ces obstacles potentiels, nos participants craignent de perdre le contrôle de leurs groupes d'élèves et d'avoir à subir les

pressions des parents, qui parfois surveilleraient de façon excessive les enseignements que reçoivent leurs enfants. Ils craignent également de parler de façon inadéquate de la diversité sexuelle avec les jeunes, faute d'une formation universitaire à cet égard. Encore une fois, les résultats des entrevues corroborent en grande partie ceux obtenus avec le questionnaire d'enquête.

6.2.2.1. Les propos des étudiants en Langues

D'un point de vue personnel, Grégoire n'aurait aucune objection à sensibiliser ses élèves à la diversité sexuelle. Il précise néanmoins qu'elle suscite habituellement un « profond malaise », ceci étant d'autant plus vrai chez les jeunes issus de communautés culturelles. Étant donné qu'il s'agit de sa principale clientèle étudiante, il redouterait de perdre le contrôle de sa classe en procédant à une telle sensibilisation :

C'est sûr que l'homosexualité c'est LE sujet tabou. Toutes les ethnies...ben *all around the world*, tout le monde, puis tout particulièrement les cultures avec des religions qui sont plus prudes par rapport à ça, c'est pire. [...] Donc c'est toujours la grosse patente : ça fait rire les élèves, ils font des blagues avec ça, c'est extrêmement *touchy* parce que le contrôle sur la classe n'est pas évident et tout le monde ressent un profond malaise à parler de ce genre de chose-là. C'est vraiment... très très difficile (d'en parler).

Marie, qui a aussi affaire avec des clientèles étudiantes diversifiées sur le plan ethnique et religieux, abonde dans le même sens que Grégoire. Ce n'est pas tant la perte de contrôle sur le groupe qu'elle redoute, qu'une confrontation au niveau des valeurs pouvant être sans issue :

Ce que je remarque, c'est que les gens qui ont le plus de préjugés sont souvent les plus religieux. Donc ceux qui viennent de pays où on est très pratiquants, ils (les élèves) ne vont pas comprendre. J'ai essayé d'en parler souvent pendant mon stage, et c'est toujours : « Madame, Dieu a dit que c'est mauvais ». Donc, c'est difficile d'être capable de l'aborder sans non plus essayer de

remettre en cause les croyances de certains pis tout ça. C'est difficile. Et là je te parle de n'importe quelle religion : il n'y a pas une religion où il y a plus de préjugés que d'autres. Que ce soit des Juifs, des musulmans ou toutes sortes de chrétiens, je les ai tous dans mes classes, c'est la même opinion qu'ils ont de ça. Puis de ça j'aurais vraiment aimé qu'on en parle dans ma formation, parce que c'est vraiment une grosse chose au secondaire.

Irène pense aussi qu'il est impératif de mieux former les futurs maîtres à la diversité sexuelle, Dans son cas, le manque de connaissances relativement au sujet la bloque dans sa volonté d'y sensibiliser les jeunes du secondaire. Elle craindrait, entre autres, de blesser certains élèves en utilisant des termes inappropriés :

Ça ne me dérangerait pas du tout d'en parler, même que j'aurais du plaisir à le faire. C'est vraiment que je ne veux pas l'aborder tout croche, c'est vraiment ça qui me gêne. Je ne veux pas entrer dans le sujet parce que je trouve ça tellement important de respecter les gens et leurs manières d'être; moi, je ne veux pas parler d'un sujet que je PENSE connaître. Je ne parle pas de choses que je ne connais pas, et pour que je trouve que je connais quelque chose, ça m'en prend beaucoup (de l'information de qualité).

Sinon, Irène pense que tous les types d'étudiants peuvent être sensibilisés à la diversité sexuelle. Pour un enseignant, il ne s'agit que de saisir les bonnes occasions pour le faire et tout devrait, en théorie, se passer dans l'ordre :

Je ne pense pas qu'il y a de clientèles parfaites avec qui en parler, je pense qu'il y a juste des angles d'approche, des bons moments, des bons sujets, des bons individus, des profs qui ont un bon contact avec leurs groupes. Est-ce que c'est parce que les filles sont moins ouvertement homophobes que c'est plus facile de l'aborder avec elles? Tout ce qui fait que c'est plus difficile d'en parler avec les gars, c'est que ça soit mal vu pour eux dans leurs petites gangs conformistes. Mais les filles, qu'est-ce qui fait que c'est supposément plus facile d'en parler ?

6.2.2.2. Les propos des étudiants en Sciences humaines

Bien que Lisa n'ait pas encore eu l'occasion de parler de diversité sexuelle avec des élèves, elle souligne l'importance d'être sensibilisée à ce sujet. Selon elle, la qualité de ses interventions et le bien-être des élèves de minorités sexuelles en dépendent :

C'est important dans le sens que moi, mettons que je suis devant ma classe, que j'ai 28 élèves et qu'il y en a un ou une dans le fond qui est homosexuel-le et qui se fait écœurer, je le sais que cette personne-là, ça ne lui fait pas plaisir. Peut-être qu'elle n'a pas envie d'en parler, peut-être qu'elle a envie d'en parler, mais c'est sûr qu'elle ne vit pas bien avec ça. On a aussi vu que les statistiques du taux de suicide étaient beaucoup plus élevées chez les personnes homosexuelles. Afin d'éviter que j'agisse mal ou d'éviter des événements tristes, il faut que je sois informée.

Sandra, qui a milité dans divers groupes LGBT dans le passé, profite de chaque occasion qui se présente pour sensibiliser ses élèves à la non hétérosexualité. Elle trouve que la conception de la diversité sexuelle est d'ordinaire restreinte et déformée : pas seulement dans l'esprit des gens, mais aussi dans l'institution scolaire. Selon elle, les mentalités et pratiques évoluent beaucoup trop lentement.

Lorsqu'on parle de la diversité sexuelle, c'est surtout l'homosexualité en tant que telle. Le reste, on l'évacue. La transsexualité est vue comme étant une bizarrerie sexuelle au lieu d'être vue comme étant un aspect de la diversité sexuelle existante, réelle. C'est vu comme un fétichisme par bien des gens, et c'est comme ça qu'on me l'a présentée dans le cadre ma formation. [...] C'est comme s'il y'avait encore un malaise par rapport à ça dans la société en général, comme si c'était encore une bibitte qu'il ne fallait pas trop bouger, fallait laisser ça tranquille dans un coin, puis on va mettre de la poussière dessus et ça va être correct. Je pense qu'il y a peu de volonté dans les universités pour que ça change, et pas plus du côté du ministère de l'Éducation.

Tout comme Lisa, Sandra trouve ainsi qu'il est important pour un futur enseignant d'être bien formé eu égard à la diversité sexuelle, ne serait-ce que pour respecter la dignité des élèves de minorités sexuelles. De plus, elle réitère que la sexualité ne doit pas être envisagée selon la binarité « hétérosexualité versus homosexualité » :

C'est très important parce qu'on sait jamais quand est-ce qu'on peut blesser un jeune très profondément. La sexualité, c'est autant à la base d'une personne que sa famille, sa religion, sa personne, sa culture. Puis, je pense qu'il faut être ouvert, il faut être capable de comprendre que dans n'importe quel autre phénomène ou état, il y a une échelle. Quelqu'un ne sera jamais à 100% hétéro ou à 100% homosexuel. Il y a vraiment une grande échelle.

6.2.2.3. Les propos des étudiants en Science et technologie et en Adaptation scolaire

Mathis et Josiane sont tous deux d'avis qu'il est plus ardu d'aborder la question de la diversité sexuelle avec des jeunes issus des communautés culturelles, pour les mêmes raisons évoquées précédemment. Ils sont aussi d'avis qu'il est plus ardu de le faire avec des jeunes présentant des troubles de comportement ou d'adaptation, clientèles avec lesquelles ils ont travaillé ou dont ils ont plus amplement discuté durant leur formation universitaire. Par ailleurs, Mathis amène un autre élément pouvant décourager les futurs maîtres à aborder le thème de la diversité sexuelle :

À ce moment-ci, je ne serais pas prêt à en parler. Je pense que non, parce que souvent ça peut partir des discussions assez enflammées. Il y a encore beaucoup d'incompréhension même si les élèves sont beaucoup plus ouverts maintenant. Je pense que de partir une discussion là-dessus risquerait d'être difficile point de vue gestion de classe. Et puis, je pense que je n'ai pas nécessairement l'expérience et mes modèles pédagogiques et d'intervention ne sont pas encore assez établis pour embarquer sur des sujets comme ça, comme bien d'autres d'ailleurs.

Ainsi, de concert avec deux autres participants, il importe d'avoir une certaine expérience dans l'enseignement avant de se lancer dans des discussions sur des sujets « chauds » tel que la diversité sexuelle.

6.3. Pouvoir : L'évaluation des appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et leur importance

6.3.1. Le questionnaire d'enquête

6.3.1.1. Les opinions quant aux deux formes de « diversité humaine » les plus difficiles à aborder en classe avec des élèves

À la question « Selon vous, et en vous mettant dans une position où vous auriez à le faire, quelles sont les deux formes de « diversité humaine » qui sont les plus difficiles d'aborder en classe avec des élèves? », près de la moitié des répondants (46,9%) concède que la plus difficile est celle en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre. C'est également cette forme de diversité qui a été identifiée comme la deuxième plus difficile à aborder, par ceux et celles ayant fourni une réponse autre à la question visant à identifier la plus difficile. Si l'on effectue l'addition de ces deux pourcentages, on se retrouve ainsi avec un total de 72,7% qui sont d'avis qu'aborder la thématique de la diversité sexuelle avec des jeunes du secondaire est une tâche des plus ardues. Le tableau 7 permet de voir que les autres formes de diversité sont perçues comme étant nettement moins difficiles à discuter. À titre d'exemple, la diversité religieuse/des croyances religieuses, qui vient en deuxième place de « la plus difficile », affiche un écart de 30 points avec la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre. L'écart se creuse encore plus lorsqu'on jette un coup d'œil à la colonne de droite indiquant les totaux.

Tableau 6.7.
Opinion quant aux deux formes de « diversité humaine » les plus difficiles
à aborder en classe avec des élèves

Formes de « diversité humaine »	La plus difficile (%)	La 2 ^e plus difficile (%)	Total (%)
En matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre	46,9	25,8	72,7
Religieuse / des croyances religieuses	16,9	18,9	35,8
Sur le plan physique	13,1	15,1	28,2
Sur le plan socio-économique	8,8	17,0	25,8
Ethnique / ethnoculturelle	6,3	8,8	15,1
Des familles	5,0	8,8	13,8
Au niveau des habiletés en matière d'apprentissage	3,1	5,7	8,8

Note : les pourcentages excluent les valeurs manquantes.

Par ailleurs, les analyses différenciées selon le sexe, la religion/pratique religieuse, l'âge, l'université de provenance (région), la concentration au BES, le nombre d'heures de suppléance effectuées, le type de stages et le niveau d'enseignement privilégié ne donnent aucun résultat significatif. Dans l'ensemble, les opinions quant aux deux formes de « diversité humaine » les plus difficiles à aborder en classe avec des élèves sont donc sensiblement les mêmes, sans égard aux profils sociodémographique et scolaire des futurs maîtres.

6.3.1.2. Le positionnement par rapport à l'inclusion de la diversité sexuelle, dans divers contextes

Par le biais de quelques énoncés, nous avons déterminé le niveau d'accord des futurs maîtres quant à l'inclusion de la thématique de la diversité sexuelle dans des contextes variés. Deux

d'entre eux concernent leur formation universitaire (énoncés 1 et 2), trois la « responsabilité » des enseignants quant à la transmission de contenus relatifs à la diversité sexuelle (énoncés 3, 4 et 5) et trois autres questionnent le rôle des écoles eu égard à l'homophobie (énoncés 7, 8 et 9). De plus, un autre énoncé porte sur les manuels scolaires. Les réponses à chacun figurent dans le tableau 8, ci-dessous.

Tableau 6.8.
Niveau d'accord à divers énoncés portant sur l'inclusion de la diversité sexuelle dans des contextes variés

Énoncés	Tout à fait d'accord (%)	Assez d'accord (%)	Assez en désaccord (%)	Tout à fait en désaccord (%)
1. La formation universitaire que vous avez reçue vous a suffisamment outillé pour parler de la diversité sexuelle et/ou réagir à des incidents à caractère homophobe en milieu scolaire.	3,1	16,6	41,1	39,3
2. La formation universitaire des futurs maîtres devrait davantage intégrer les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie.	24,1	58,0	12,3	5,6
3. Les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie devraient pouvoir être abordées par tous les futurs maîtres, peu importe leur discipline.	47,5	39,5	11,7	1,2
4. L'ensemble des disciplines enseignées à l'école se prêtent bien à aborder la question de la diversité sexuelle et de l'homophobie à un moment ou l'autre.	15,5	32,9	37,3	14,3
5. Les enseignants sont tellement occupés par les matières qu'ils ont à enseigner que la tâche de parler de diversité sexuelle et d'homophobie devrait incomber à d'autres professionnels.	9,3	24,8	48,4	17,4
6. Les manuels scolaires devraient davantage inclure la question de la diversité sexuelle et de l'homophobie.	9,4	45,6	31,9	13,1
7. Les écoles devraient toutes avoir des règlements ou codes de conduite qui interdisent l'homophobie dans leurs murs.	63,0	29,0	2,5	5,6
8. Les directions des écoles devraient supporter les enseignants dans la lutte à l'homophobie, notamment par des formations sur le sujet et l'organisation d'activités.	52,8	41,1	3,7	2,5
9. Les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie n'ont pas leur place dans les écoles.	3,1	17,9	79,0	0,0

Note : les pourcentages excluent les valeurs manquantes et les totaux, ligne par ligne, égalent tous 100%.

Dans un premier temps, penchons-nous sur les réponses concernant la formation universitaire. D'abord, un peu moins de 20% des répondants sondés, soit 19,7%, sont d'accord (mentions « tout à fait d'accord » et « assez d'accord » regroupées) pour dire que la formation universitaire qu'ils ont reçue les a suffisamment outillés pour parler de la diversité sexuelle et/ou réagir à des incidents à caractère homophobe en milieu scolaire. Du lot, très peu ont répondu être « tout à fait d'accord ». Une seule analyse différenciée s'avère significative : les répondants formés dans la région de Québec sont proportionnellement plus nombreux que ceux formés dans la région de Montréal à être d'accord pour dire que leur formation les a suffisamment outillés, soit 38,6% contre 5,4% respectivement (V de Cramer = 0,414, $p = 0,000$). Cet écart notable n'est probablement pas étranger au fait qu'une conférence sur l'homoparentalité ait été tenue à l'UL avant notre collecte de données, tel que discuté plus tôt. Ensuite, une forte majorité de 82,1% est d'accord avec l'idée selon laquelle la formation universitaire des futurs maîtres devrait davantage intégrer les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie. Ici, on peut relever que les femmes sont significativement plus portées à se dire en accord avec cette idée que les hommes, soit 88,0% contre 74,3% (V de Cramer = 0,178, $p = 0,000$). Ainsi, pour une bonne part des répondants, il s'avère important de bonifier et d'améliorer des enseignements relatifs à la diversité sexuelle qui, à l'heure actuelle, ne favoriseraient pas l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives à cet égard.

Dans un deuxième temps, attardons-nous à la « responsabilité » des enseignants par rapport à la transmission de contenus relatifs à la diversité sexuelle. Si une proportion élevée de 81,5% est d'avis que les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie devraient pouvoir être abordées par tous les futurs maîtres, et ce, peu importe leur discipline, il n'en demeure pas moins qu'un peu plus de la moitié des répondants (51,6%) trouve que les disciplines enseignées à l'école ne se prêtent pas toutes bien à aborder, à un moment ou l'autre, ces questions. Sur ce dernier point, mentionnons que les hommes sont, toutes proportions gardées, plus nombreux que les femmes à le penser : 63,2% contre 43,0% respectivement (V de Cramer = 0,200, $p = 0,011$). Par contre, il n'existe pas d'écart selon la concentration au BES. De plus, environ le tiers des répondants (34,1%) est d'accord avec l'énoncé selon lequel les enseignants sont tellement occupés par les matières qu'ils ont à enseigner que la tâche de

parler de diversité sexuelle et d'homophobie devrait incomber à d'autres professionnels. Il s'agit d'un des rares cas où des différences significatives sont associées à la variable « religion/pratique religieuse » : les futurs maîtres se disant pratiquants sont proportionnellement plus nombreux que ceux se disant non pratiquants ou athées à être d'avis que d'autres professionnels devraient se charger de l'ÉDSH, vu l'horaire déjà chargé des enseignants. Cette proportion s'élève à 52,0% du côté du premier groupe et à 29,9% chez le deuxième (V de Cramer = 0,171, $p = 0,031$). À la lumière de ces données, les répondants reconnaissent généralement la nécessité de prendre en charge l'ÉDSH. Toutefois, à des degrés divers, la nature et les objectifs de l'ensemble des matières enseignées, de même que les contraintes de temps, viennent moduler la perception de leur niveau de responsabilité.

Dans un troisième temps, la perception des futurs maîtres quant au rôle des écoles eu égard à l'homophobie a aussi été jaugée. Les opinions sont presque unanimes : 92,0% sont d'avis que les écoles devraient toutes avoir des règlements ou codes de conduite qui interdisent l'homophobie dans leurs murs, et 93,9% pour dire que les directions des écoles devraient supporter les enseignants dans la lutte à l'homophobie, notamment par des formations sur le sujet et l'organisation d'activités. Les analyses différenciées montrent que les futurs maîtres formés dans la région de Québec sont, en termes de pourcentage, plus nombreux que ceux formés dans la région montréalaise à penser que toutes les écoles devraient avoir des règlements interdisant l'homophobie : 100% contre 85,9% (V de Cramer = 0,258, $p = 0,001$). Un autre énoncé, plus tranché, était également inclus dans le questionnaire : « Les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie n'ont pas leur place dans les écoles ». Ici, ce sont tout de même 21,0% des répondants qui se sont dits en accord. Cela nous porte à penser que si presque tous les futurs maîtres appuient la sensibilisation à l'homophobie et les initiatives institutionnelles prises en ce sens, une frange demeure récalcitrante à traiter de la thématique de la diversité sexuelle plus en détails avec les élèves. Du moins, il ne s'agirait pas d'un « rôle fort » qu'elle concéderait à l'école. Par contre, les analyses différenciées ne nous permettent pas de dire que tel ou tel autre groupe est plus susceptible de se montrer récalcitrant à l'ÉDSH.

Enfin, pour le seul énoncé concernant les manuels scolaires, 55% sont d'accord pour dire que ceux-ci devraient davantage inclure les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie (par des exemples, des illustrations, des propositions d'activités, etc.) et 45% en désaccord. Mentionnons que peu ont répondu « tout à fait d'accord », soit 9,4% de l'échantillon. La variable « sexe » ressort des analyses différenciées, en ce que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à être favorables à ce que les manuels scolaires soient plus inclusifs à cet égard : 63,0% contre 44,1% (V de Cramer = 0,188, $p = 0,017$). La variable « université de provenance (région) » se démarque également du lot. En effet, les répondants formés dans la région de Québec sont, toutes proportions gardées, plus nombreux que ceux formés dans la région de Montréal à être favorables à une plus grande inclusion de ces thématiques : 65,7% contre 46,7% (V de Cramer = 0,258, $p = 0,001$).

6.3.1.3. Anticipation du niveau d'aisance dans diverses situations pouvant se présenter dans l'emploi futur

Les futurs maîtres interrogés ont eu à anticiper leur niveau d'aisance dans diverses situations pouvant se présenter dans leur emploi futur. Pour les cinq proposées, on observe des niveaux relativement élevés (voir le tableau 9). Cela est particulièrement vrai en ce qui a trait à la participation à une séance de formation informant des réalités vécues par les personnes LGBT et les enfants provenant de familles homoparentales, en plus d'exposer les différentes façons de contrer l'homophobie entre les élèves : 74,2% seraient très à l'aise et 22,7% assez à l'aise. Les proportions sont presque les mêmes par rapport au fait de rencontrer les parents d'un élève à la tête d'une famille homoparentale. En effet, 76,5% ont répondu qu'ils seraient très à l'aise dans une telle situation et 19,8%, assez. Donc, pour ces deux situations, environ 95% des futurs maîtres se montreraient à l'aise, avec une forte polarisation vers le « très à l'aise ». Bien que le niveau d'aisance global (84,5%) soit lui aussi élevé face à l'éventualité de collaborer à des activités (destinées aux élèves) visant à contrer l'homophobie en milieu scolaire, suggérées par l'employeur ou le syndicat, une même polarisation n'est pas observée. Alors que 40,7% ont répondu qu'ils seraient très à l'aise, 43,8% ont répondu qu'ils le seraient assez. Enfin, soulignons que si 80,9% des répondants seraient à l'aise de parler avec des élèves de diversité sexuelle et d'homophobie dans le cadre de lectures ou d'activités proposées par des manuels

scolaires avec lesquels ils ont à travailler, le pourcentage chute à 65,1 % lorsqu'il s'agit d'en parler de leur propre initiative, sans que ce ne soit suggéré dans le curriculum. Ici, la perte au niveau des points se fait essentiellement sentir du côté de la catégorie « très à l'aise ».

Tableau 6.9.
Anticipation du niveau d'aisance dans diverses situations pouvant se présenter dans l'emploi futur

Situations	Très à l'aise (%)	Assez à l'aise (%)	Assez mal à l'aise (%)	Très mal à l'aise (%)
Participer à une séance de formation informant des réalités vécues par les personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles et les enfants provenant de familles homoparentales, en plus d'exposer les différentes façons de contrer l'homophobie entre les élèves.	74,2	22,7	1,2	1,8
Parler avec des élèves de diversité sexuelle et d'homophobie dans le cadre de lectures ou d'activités proposées par des manuels scolaires avec lesquels vous avez à travailler.	30,9	50,0	15,4	3,7
Parler avec des élèves de diversité sexuelle et d'homophobie selon votre propre initiative, sans que ce ne soit suggéré dans le curriculum.	17,2	47,9	27,6	7,4
Collaborer à des activités (destinées aux élèves) visant à contrer l'homophobie en milieu scolaire et qui sont suggérées par l'employeur ou le syndicat	40,7	43,8	11,1	4,3
Rencontrer les parents d'un élève dont vous savez qu'ils forment une famille homoparentale	76,5	19,8	1,9	1,9

Note : les pourcentages excluent les valeurs manquantes et les totaux, ligne par ligne, égalent tous 100%.

Pour ce qui est des analyses différenciées, deux variables retiennent notre attention. Il s'agit de celle de la « Concentration au BES » et de celle de la « religion/pratique religieuse », toutes deux intervenant au niveau de l'aisance à parler de diversité sexuelle et d'homophobie selon sa propre initiative, sans que ce ne soit suggéré dans le curriculum. En effet, les étudiants au BES

en « Sciences humaines » sont proportionnellement plus nombreux que leurs collègues en « Langues » et en « Maths et Sciences » à penser qu'ils seraient à l'aise dans une telle situation, soit 82,5% contre 65,6% et 48,2% respectivement (V de Cramer = 0,318, $p = 0,001$). Quant aux répondants se disant pratiquants, ceux-ci sont, en termes de pourcentage, moins nombreux que ceux se disant non pratiquants ou athées à se dire à l'aise face à une telle éventualité, soit 44,0% contre 69,9% (V de Cramer = 0,197, $p = 0,012$).

6.3.2. Les entretiens en face-à-face

Afin de connaître les évaluations que nos futurs maîtres se font de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, la question suivante leur a été posée : selon vous, un enseignant a-t-il besoin d'appuis, d'éléments sur lesquels il doit pouvoir compter, avant de se lancer dans des discussions ou débats autour de la diversité sexuelle? Si oui, quelle est l'importance de chacun? D'après les réponses fournies, les appuis à l'ÉDSH seraient, à l'heure actuelle, insuffisants. Les programmes scolaires, le curriculum officiel et les écoles ne conviendraient pas, ou du moins très peu, les futurs maîtres à en parler avec les jeunes. Par conséquent, les plus déterminés à ÉDSH doivent user de leur imagination, y aller à tâtons, s'ils souhaitent amener le sujet en classe. Cela n'est pas sans les faire douter de la pertinence et de l'efficacité de leurs interventions : est-ce que j'en parle de façon correcte? Les sujets amenés sont-ils appropriés? Quelle est la meilleure façon d'en parler les jeunes? Quel serait, ultimement, le message cohérent à véhiculer aux élèves? Autant de questions soulevées par nos participants, et laissées sans réponse en raison du creux normatif qui semble entourer le thème de la diversité sexuelle en éducation.

Les futurs maîtres interrogés s'entendent sur un point : le retrait des cours d'éducation à la sexualité obligatoires a été une grave erreur. Désormais, les jeunes possèderaient de bien piètres connaissances par rapport à la sexualité, à une époque où elle est pourtant omniprésente. Trop souvent, ils s'en remettraient aux vidéoclips et à Internet (lire la pornographie) pour se faire leur propre éducation. Plus spécifiquement, une proportion élevée d'élèves en sauraient peu ou détiendraient de mauvaises informations au sujet des pratiques

sexuelles, des infections transmissibles sexuellement et des dimensions socio-affectives inhérentes à la sexualité humaine. Dès lors, le défi posé par l'ÉDSH se trouve relevé d'un cran pour les futurs maîtres, dans la mesure où celle-ci touche nécessairement à l'un ou l'autre de ces trois thèmes généraux. De plus, le fait que la non-hétérosexualité suscite toujours un malaise et de l'incompréhension ne facilite en rien l'éducation à cet égard. Ainsi, advenant que l'éducation à la sexualité revienne dans les écoles québécoises, nos participants considèrent que le thème de la diversité sexuelle mériterait en lui-même d'être inclus. À partir de ce moment, il serait plus aisé d'en glisser un mot par-ci et par-là, et d'en parler plus souvent dans les différents cours (sciences, langues, etc.), vu que les élèves seraient déjà familiers avec la question.

Avec un si faible échantillon, il peut être risqué de dégager quelque tendance que ce soit en fonction de la concentration au BES. Toutefois, en ce qui concerne l'évaluation ou l'appréciation actuelle du curriculum scolaire, il semble exister des fluctuations selon cette variable. S'il n'est pas explicitement fait mention de la diversité sexuelle dans les programmes et manuels scolaires avec lesquels nos futurs maîtres ont à travailler, ceux en « Sciences humaines » trouvent que les occasions pour aborder le sujet sont nombreuses. À titre d'exemple, des rapprochements pourraient être faits entre la liberté religieuse et la liberté sexuelle, entre le militantisme afro-américain et le mouvement gai et lesbien. En dépit du fait que les occasions pour aborder la diversité sexuelle ne sont pas tellement nombreuses pour les futurs maîtres en Langues, tous conviennent cependant qu'il serait facile d'intégrer des ouvrages d'auteurs LGBT aux lectures des élèves, ou des textes qui touchent de près ou de loin à ce thème. Pour ce qui est de nos futurs maîtres en Sciences et en ASS, l'inclusion de la diversité sexuelle a l'air plus complexe : soit le contenu du curriculum permet surtout de toucher aux aspects mécaniques de la sexualité (ex : reproduction, infections), soit le fait qu'une même personne puisse être appelée à enseigner plusieurs matières restreint les enseignements aux plus « prioritaires ».

Par ailleurs, soulignons qu'une plus grande représentation de la diversité sexuelle dans les manuels scolaires (en images, dans les textes, dans les encadrés, etc.), réputés comme étant d'importants appuis à la pratique enseignante, ne ferait pas nécessairement l'unanimité chez

les futurs maîtres interrogés. Alors que la moitié considère que cela est souhaitable et témoignerait du climat d'ouverture de plus en plus grand à l'endroit de la diversité sexuelle, l'autre moitié considère que des manuels scolaires inclusifs ne les aideraient guère à ÉDSH. En effet, les élèves et leurs parents auraient peut-être de la difficulté à prendre cette nouvelle représentation au sérieux. En revanche, tous les futurs maîtres que nous avons interrogés sont d'avis qu'une plus grande représentation de la diversité sexuelle devrait s'actualiser dans l'ensemble des manuels des différentes matières enseignées au secondaire, et ne pas être confinée à des chapitres ou des parties spécifiques. Autrement dit, il s'agirait de normaliser la diversité sexuelle : non pas pour qu'elle passe incognito, mais bien pour qu'elle finisse par être perçue comme égale à l'hétérosexualité ou à d'autres formes de diversité, en ce moment mieux représentées dans les manuels.

Nos participants ont aussi parlé des initiatives des autorités scolaires et des écoles en tant qu'appuis à l'ÉDSH. Trois d'entre eux ont noté la présence d'affiches visant à sensibiliser à l'homophobie en milieu scolaire, ce qui démontre à leur avis une certaine ouverture des directions d'établissements et du corps enseignant. Ainsi, ils pensent que leurs éventuels enseignements en lien avec la diversité sexuelle y seraient favorablement accueillis. Deux autres participants soulignent que les visites d'organismes comme le Gris-Québec et le Gris-Montréal, ainsi que la participation aux journées de lutte contre l'homophobie, démontrent l'ouverture grandissante des milieux scolaires face à cette question. Une autre participante salue l'adoption du *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école* par le ministère de l'Éducation du Québec, dans lequel la violence homophobe est prise en compte. Selon elle, grâce à ce plan, les enseignants et futurs maîtres seraient maintenant plus sensibles à l'homophobie, et plus prompts à réagir face à celle-ci. Quoi qu'il en soit, nos participants considèrent que l'École, une institution sociale importante, pourrait se montrer plus proactive à ce sujet. Selon eux, il devrait également exister une meilleure concertation entre les différents acteurs impliqués dans la lutte contre l'homophobie : le politique, les ministères, les écoles, les syndicats, le corps enseignant, de même que le milieu communautaire.

6.3.2.1. Les propos des étudiants en Langues

Grégoire reconnaît certes l'importance d'une visibilité de la diversité sexuelle dans les manuels scolaires, mais il redoute les réactions que pourraient avoir les élèves. Il n'hésite pas à proposer ce qui lui semble être une représentation adéquate :

On a parlé de la possibilité de mieux représenter la diversité sexuelle dans les manuels scolaires lors de la conférence sur l'homoparentalité à laquelle j'ai assisté. Il faut bien commencer à quelque part. Par contre, je te dirais que les élèves ne sont peut-être pas rendus là. Ils vont voir ça et ils vont se mettre à déconner, c'est sûr. Mais il faut bien commencer à un moment donné... Regarde, c'est clair que ça pourrait être plus que maintenant, parce que maintenant, c'est zéro. [...] Je pense que l'idéal, ça serait comme dans n'importe quelle représentation, ce serait d'avoir une représentation proportionnelle par rapport au poids démographique de ce type de personnes-là. Le *best*, ce serait ça, pas plus et pas moins.

Irène, pour sa part, souligne le fait que les programmes ne se prêtent pas également à l'ÉDSH. Elle ajoute que les efforts pour lutter contre l'homophobie doivent engager tous les acteurs du milieu :

C'est évident qu'HEC et ÉCR se prêtent beaucoup mieux à l'éducation à la diversité sexuelle. Mais encore là, je ne sais pas dans quelle mesure c'est plus la formation de ces profs-là ou le contexte de classe qui la favorise. Tu sais, ils instaurent un climat de dialogue en tout temps. En Français, souvent – et c'est un peu dommage d'ailleurs –, on n'a pas le choix de faire travailler individuellement les élèves. L'exercice de clarification des valeurs, le conflit qu'il y a eu entre deux élèves au niveau de leur culture, ça se vit plus dans les cours d'HEC et d'ÉCR. Mais il n'est pas exclus qu'on lise des textes en Français sur le sujet. De mon côté, je serais vraiment plus du genre à demander à quelqu'un de venir en parler dans mon cours, puis qu'il y ait une période de questions. Ce serait plus mon type d'approche, vu ma concentration.

Il faudrait un plan d'action concerté pour lutter efficacement contre l'homophobie, qu'on (les enseignants et intervenants du milieu scolaire) s'organise ensemble, qu'on décide de ce qu'on dit et qu'on décide de mesures précises. Et c'est de parler avec la direction... c'est quand même un gros travail. Ça implique beaucoup de gens pour que ça marche. S'il y a juste une personne, ça ne marchera jamais. C'est important de travailler en équipe. Il ne faut pas en tant qu'enseignant que t'aies l'air isolé sur un sujet, sinon ça ne marche pas.

6.3.2.2. Les propos des étudiants en Sciences humaines

Sandra est d'avis que l'École n'en fait pas encore assez pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle, ce qui ne motiverait aucunement les enseignants à se montrer plus proactifs à cet égard :

C'est ça qui est problématique, je pense : l'École est une institution qui ne bouge pas beaucoup, qui est lente à bouger. Quand on veut faire des changements pour essayer de bouger les choses, les gens sautent aux barricades et ne veulent pas du tout entendre les gens qui proposent des choses nouvelles. On l'a vu avec la dernière réforme en éducation, et je pense que c'est la même chose en ce qui concerne la diversité sexuelle. Vu que ça fait encore peur et que les parents pourraient se fâcher, les décideurs du monde de l'éducation s'abstiennent de s'adapter aux nouvelles réalités sociales. Ici, je parle de l'ouverture à la diversité sexuelle. Donc, il ne faut pas s'étonner que des enseignants hésitent encore à en parler.

Lisa, de son côté, considère que l'École porte de plus en plus attention à la diversité sexuelle et l'homophobie, ce qui mobilise les enseignants quant à cette cause. Au même titre que Grégoire, elle est d'accord pour une meilleure représentation de la diversité sexuelle dans les manuels scolaires, tout en spécifiant que cela pourrait gêner certaines personnes :

Je pense que les écoles, peu à peu, en font plus pour ça, dans le sens que peu importe c'est quoi, s'il y a un acte de violence, peu importe la raison, ils vont intervenir. Peut-être qu'avant certaines

écoles et enseignants fermaient les yeux sur l'homophobie, mais je pense que c'est de moins en moins accepté. Et avec la popularité de Gris-Québec, de plus en plus d'intervenants vont dans les écoles. Les directions donnent le OK, et les enseignants acceptent de prendre leur temps de classe pour faire venir ces gens-là. Quand on est allés à une conférence du Gris, on nous a confirmé que les écoles les demandaient de plus en plus.

Dans les programmes et les manuels scolaires, je crois qu'on parle vaguement de la diversité sexuelle. C'est sûr que plus pourrait être fait à ce niveau, pour la plupart des matières. Oui, je pense que ce serait une bonne idée. En même temps, ça susciterait beaucoup de réactions. Je pense que le Ministère décide de ne pas le faire parce qu'il ne veut pas mettre certains de ses enseignants mal à l'aise. Là je m'avance pas mal, mais je pense aussi qu'il veut rendre l'École la plus neutre possible.

6.3.2.3. Les propos des étudiants en Science et technologie et en Adaptation scolaire

Mathis considère que les contenus relatifs à la diversité sexuelle pourraient « être saupoudrés » un peu partout dans les manuels, sans consacrer de section spécifique au sujet :

En termes de présence, je ne peux pas dire à quoi ça pourrait ressembler. Mais c'est certain que ça doit être présent : ça fait partie de notre société et devrait par la même occasion faire partie des contenus des volumes scolaires. D'avoir en Français des textes qui parlent de l'homosexualité. D'avoir en Sciences des capsules d'information placées à côté du texte principal, et qui ne sont pas nécessairement dans le sujet mais ont un lien avec celui-ci. Les contenus sur la diversité sexuelle pourraient donc être en complément de l'information déjà présentée, sans mettre l'emphase là-dessus. On ne voit pas non plus de sections dans les volumes qui parlent du racisme, par exemple. Bien pourquoi on en aurait une sur l'homophobie? Je pense qu'en ayant une visibilité de cette façon-là, visibilité peut-être un petit peu plus passive mais qui montre que c'est quelque chose de présent dans la société, on contribue à faire évoluer les mentalités par rapport à la diversité sexuelle. Et ça aide l'enseignant à en parler avec les élèves.

La citation de Josiane est importante en ce que les autres participants ont émis des propos très semblables. En effet, il est difficile pour un enseignant d'ÉDSH des jeunes qui n'ont pas eu droit à une éducation sexuelle de base de qualité, offerte par le système éducatif :

Avec les jeunes, je lis souvent les journaux avant de commencer les cours. On est tombés sur une nouvelle et je me suis rendu compte que les élèves ne comprenaient même pas c'est quoi la différence entre le viol et faire l'amour, c'est pour dire. J'ai un peu de peine qu'il n'y ait plus de cours de sexualité à l'école parce que je me dis qu'on part de loin. C'est triste, mais leur éducation, c'est les films et Internet. Ça m'inquiète pour vrai de voir nos jeunes aussi mal informés que ça. Comment je fais alors pour leur parler d'homosexualité? Qu'on leur donne de la bonne information au lieu qu'ils s'éduquent mal comme ça.

6.4. Devoir : Les pratiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer à la diversité sexuelle et à l'homophobie

6.4.1. Le questionnaire d'enquête

6.4.1.1. L'évaluation de la fréquence des situations/incidents où des élèves se sont faits intimider, insulter, exclure ou harceler pour différents motifs

L'évaluation de la fréquence à laquelle les futurs maîtres ont été témoins de situations ou d'incidents où des élèves se sont faits taquiner méchamment, « écoeurer », intimider, insulter, exclure ou harceler par d'autres durant leurs stages et/ou suppléances montre que certains motifs mettent plus à risque à la victimisation. Du moins, c'est ce que laissent apparaître les réponses des participants à notre questionnaire. Ainsi, l'apparence, la taille, la forme du corps ou le poids apparaît comme le motif d'intimidation et de discrimination le plus présent en milieu secondaire, 92,0% ayant remarqué ce genre d'incidents à au moins une reprise (voir tableau 10, colonne de droite). Il s'agit aussi des plus fréquents : 84,1% ont dit qu'ils étaient survenus au moins à l'occasion. Viennent par la suite, et presque à égalité, l'expression de genre (un gars se comportant de manière trop féminine, une fille se comportant de manière trop masculine) et l'orientation sexuelle réelle ou perçue. En effet, 69,8% ont noté au moins un incident dans le cas du premier motif et 68,5% dans celui du deuxième. Comme quoi

l'homophobie est un phénomène assez présent dans les écoles québécoises, du point de vue des futurs maîtres. Par contre, spécifions que la fréquence rapportée des incidents et situations à caractère homophobe est moindre que celles des incidents attribuables à l'apparence physique : 41,9% ont répondu qu'ils étaient survenus au moins occasionnellement en ce qui a trait à l'expression de genre, et 38,9% en ce qui a trait à l'orientation sexuelle.

Tableau 6.10.
Évaluation de la fréquence des situations/incidents où des élèves se sont faits intimider, insulter, exclure ou harceler par d'autres élèves pour différents motifs

Motifs	Très souvent (%)	Souvent (%)	À l'occasion (%)	Rarement (%)	Jamais (%)	Remarqué au moins une fois (%)
Apparence, taille, forme du corps ou poids	19,1	33,3	32,1	7,4	8,0	92,0
Expression de genre	1,2	10,5	30,2	27,8	30,2	69,8
Orientation sexuelle réelle ou perçue	3,1	6,8	29,0	29,6	31,5	68,5
Handicap physique	1,2	6,8	22,2	24,7	45,1	54,9
Provenir d'un endroit autre que le Québec	3,7	3,1	19,1	27,2	46,9	53,1
Sexe	1,2	8,1	16,8	23,6	50,3	49,7
Couleur de la peau	2,5	5,6	17,4	23,6	50,9	49,1
Religion / afficher des symboles religieux	1,9	2,5	13,0	21,0	61,7	38,3

Note : les pourcentages excluent les valeurs manquantes et les totaux, ligne par ligne, égalent tous 100%.

Les analyses différenciées, pour leur part, montrent certains écarts significatifs. D'abord, les répondants étudiant dans la région montréalaise sont proportionnellement plus nombreux que ceux étudiant dans la région de Québec à rapporter au moins un incident en raison de la couleur de la peau. Une même tendance est observée en ce qui concerne le fait de provenir d'un endroit autre que le Québec et la religion. Ajoutons que les étudiants en enseignement inscrits à la concentration « Sciences humaines » rapportent davantage d'incidents

d'intimidation et de discrimination impliquant le motif de la couleur de la peau que leurs acolytes en « Maths et Sciences » et en « Langues ». De plus, il s'avère que les femmes sont, toutes proportions gardées, plus nombreuses que les hommes à indiquer que des incidents en raison de l'apparence physique sont survenus durant leurs stages et/ou suppléances. Enfin, par rapport à ce qui nous intéresse plus particulièrement, les futurs maîtres dans la tranche des 21 à 24 ans sont proportionnellement plus nombreux que ceux âgés de 25 ans ou plus à avoir remarqué des incidents à caractère homophobe à au moins une reprise.

6.4.1.2. Fréquence rapportée des remarques générales du type « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai » en classe, perceptions de celles-ci et interventions préconisées

Nous avons demandé aux futurs maîtres à quelle fréquence, durant leurs stages et/ou suppléances, ils avaient entendu des élèves faire des remarques générales du type « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai » en classe. Force est de constater l'omniprésence de ces remarques : 95,7% les ont entendues à au moins une reprise, et 81,5% ont dit qu'elles ont été lancées par les élèves « souvent » ou à « l'occasion ». Les analyses différenciées montrent que les femmes y sont plus sensibles que les hommes, de même que les 21 à 24 ans comparativement aux 25 ans ou plus. Par ailleurs, la perception que les maîtres en devenir ont de ces remarques varie considérablement. Alors que 48,5% considèrent qu'elles dénigrent l'homosexualité et sont méprisantes pour les personnes qui ne sont pas hétérosexuelles, 30,7% croient, au contraire, qu'elles ne visent personne en particulier et ne sont utilisées que pour faire référence à quelque chose de « plate » ou d'ennuyant. Ici, les répondants formés dans la région de Québec sont plus portés que ceux formés dans la région de Montréal à répondre que ces remarques sont dénigrantes et méprisantes. De plus, 14,1% nous ont dit que selon les contextes, les deux réponses ci-dessus pouvaient s'appliquer, qu'il s'agit d'un amalgame des deux. Certains, pour leur part, ont fourni d'autres réponses, entre autres « Les élèves disent ça de manière inconsciente, sans comprendre ce que ça veut vraiment dire » (n = 2), « Pour celui qui le dit, c'est banal. Pour celui qui le vit... c'est autre chose » (n = 1) et « Sans être de l'homophobie et sans viser les personnes homosexuelles directement, ces propos sont peu délicats » (n = 1). Quoi qu'il en soit, l'intervention la plus préconisée en cas de remarques de

ce type en est une auprès du groupe en entier, de préférence à une intervention à l'attention spécifique des élèves les ayant faites. Les résultats détaillés figurent dans le tableau 6.11.

Tableau 6.11.
Fréquence rapportée des remarques générales du type « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai » en classe, perceptions de celles-ci et interventions préconisées

Fréquence des remarques (%)		Perception des remarques (%)	Interventions préconisées (%)		
Souvent	47,5	Ces remarques dénigrent l'homosexualité; elles sont méprisantes pour les personnes qui ne sont pas hétérosexuelles.	48,5	Intervention auprès des élèves ayant fait les remarques	20,3
				Intervention auprès du groupe en entier	78,5
				Autres	1,3
À l'occasion	34,0	Ces remarques ne visent personne en particulier; elles ne sont utilisées que pour faire référence à quelque chose de « plate », d'ennuyant, etc.	30,7	Intervention auprès des élèves ayant fait les remarques	32,0
				Intervention auprès du groupe en entier	50,0
				Aucune intervention nécessaire	10,0
				Dépend de la fréquence et/ou du contexte	4,0
				Autres	4,0
Rarement	14,2	Selon les contextes, les deux réponses ci-haut peuvent s'appliquer / Un mélange des deux	14,1	Intervention auprès des élèves ayant fait les remarques	17,4
				Intervention auprès du groupe en entier	69,6
				Dépend de la fréquence et/ou du contexte	13,0
Jamais	4,3	Autres réponses	6,7	Ne s'applique pas	

6.4.1.3. Prévalence des insultes en classe usant des termes « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo »; fréquence des interventions et raisons invoquées pour ne pas intervenir

Dans la même veine, nous avons demandé aux futurs maîtres à quelle fréquence ils avaient entendu des élèves traiter de manière insultante ou négative un autre élève de « fif »,

« tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » en classe, toujours durant leurs stages et/ou suppléances (voir le tableau 12). Dans l'ensemble, plus des trois-quarts (77,6%) ont entendu au moins une fois de telles insultes, et 46,0% ont précisé qu'elles étaient fréquentes ou bien occasionnelles (voir tableau 12). En guise de réponse, environ 40% (39,2%) ont dit intervenir à chaque fois. Une proportion presque identique (38,2%) a dit être intervenue à quelques reprises. Mentionnons que les répondants ayant eu l'opportunité de faire des stages en 5^e secondaire sont significativement plus nombreux que ceux qui n'ont pu en faire à déclarer être intervenus au moins à quelques reprises.

Tableau 6.12.

Prévalence des insultes en classe usant des termes « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo », fréquence des interventions et raisons invoquées pour ne pas intervenir

Prévalence des insultes (%)		Fréquence des interventions (%)		Motifs de non-intervention (%)	
Souvent	11,8	À chaque fois	39,2	Ne s'applique pas	
		À quelques reprises	38,3	Incident pas assez sérieux ou majeur	50,0
À l'occasion	34,2	Une seule fois	14,2	Ne savait pas comment réagir, démuni(e)	23,5
				Trop de choses à gérer en même temps	10,3
Rarement	31,7	Jamais	8,3	N'avait pas le mandat d'intervenir; en observation	8,8
				Autres	16,2
Jamais	22,4	Ne s'applique pas			

Ainsi, les futurs maîtres qui ne sont intervenus qu'une seule fois ou alors jamais représentent une part relativement mince de l'échantillon, soit 22,5%. Parmi les motifs de non-intervention, c'est « Je considérais que l'événement ou l'incident n'était pas suffisamment grave pour que j'intervienne » qui se démarque le plus du lot (50,0%). Par la suite, l'on retrouve « Je me sentais démuni(e), je ne savais pas comment réagir » (23,5%), « J'avais trop de choses à gérer en même temps » (10,3%) et « Je n'avais pas le mandat d'intervenir; j'étais en stage d'observation » (8,8%). D'autres motifs s'ajoutent à la liste, quoique chacun recueille insuffisamment de mentions pour que la création d'une catégorie distincte soit nécessaire.

Relevons, par exemple, « Je ne voulais pas amener le sujet puisque je savais que l'élève allait continuer à l'éccœurer (et je me sentais mal pour la victime) » (n = 1), « L'élève savait se défendre » (n = 1) et « Lorsque la situation arrive plus d'une fois dans la même période, je n'interviens qu'une fois (n = 1).

6.4.1.4. Les suggestions et recommandations des enseignants-associés ou autres membres du personnel des écoles pour faire face aux insultes à caractère homophobe

Nous nous sommes intéressés aux suggestions et recommandations que les superviseurs de stage, les enseignants-associés, et les enseignants – ou autres membres du personnel des écoles où les stages/suppléances ont été effectués – pourraient avoir faites aux futurs maîtres afin de les aider à faire face aux insultes à caractère homophobe. D'emblée, précisons que parmi les 119 répondants ayant déjà entendu de genre d'insultes, seulement 30,3% en ont déjà parlé à ces personnes-ressources (voir le tableau 13). À noter que les futurs maîtres formés dans la région de Québec semblent plus proactifs que leurs acolytes formés dans la région de Montréal à demander conseil à ces dernières. La recommandation la plus fréquente est de réprimander l'élève ayant proféré les insultes à caractère homophobe (50,0%), suivie d'attendre pour voir si l'événement ou l'incident se produit à nouveau (25,0%) et consoler la victime (8,3%). Les cas où l'on n'a rien dit, suggéré ou recommandé aux futurs maîtres ne se présentent pas souvent, du moins à la lumière de nos résultats (13,9%). Quelques suggestions et recommandations, dignes de mention, figurent dans la catégorie « Autres ». En voici un aperçu : « Comme stagiaire, j'ai transmis l'information aux personnes proches de l'élève concerné » (n = 1), « On m'a conseillé différentes interventions en fonction de la gravité des paroles et du contexte » (n = 1), « Promouvoir la discussion entre le coupable et la victime » (n = 1), « Suggérer à l'élève victime d'intimidation d'aller voir la psychologue de l'école pour l'aider ». Nous ne détenons donc aucune information, dans le volet quantitatif, selon laquelle des personnes-ressources auraient suggéré, à titre d'exemple, d'organiser un atelier ou une activité de sensibilisation à la diversité sexuelle ou à l'homophobie.

Tableau 6.13.

Suggestions et recommandations des enseignants-associés ou autres membres du personnel des écoles (où les stages/suppléances ont été réalisés) pour faire face aux insultes à caractère homophobe

Parmi les 119 répondants ayant déjà entendu de telles insultes, 30,3% en ont parlé à leurs enseignants-associés ou à d'autres membres du personnel des écoles :

Suggestions et recommandations	Pourcentage (%) des répondants ayant répondu que OUI
Attendre pour voir si l'événement ou l'incident se produirait à nouveau	25,0
Réprimander l'élève qui a proféré les insultes à caractère homophobe	50,0
Consoler la victime	8,3
On ne m'a rien dit, suggéré ou recommandé	13,9
Autres	27,8

6.4.1.5. Les discussions avec les élèves sur des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les stages/suppléances, et raisons pour les avoir

La question suivante a été posée aux répondants : durant l'un ou l'autre de vos stages et/ou vos suppléances, vous est-il arrivé de parler de sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité avec les élèves (ex : mariage gai, parade de la fierté gaie, couples de même sexe qui décident d'avoir des enfants, droits et discriminations, etc.)? Tout de go, il est évident que les discussions et débats sur ces sujets ne sont pas monnaie courante : un peu plus du cinquième (20,4%) en a déjà initiés ou alimentés (voir le tableau 14). Les analyses différenciées nous permettent de constater que les répondants formés dans la région de Montréal sont, toutes proportions gardées, plus nombreux que ceux formés dans la région de Québec à en avoir déjà parlé, tout comme ceux qui ont fait des stages en première secondaire versus ceux qui n'en ont pas fait. Si 29,8% des étudiants en « Sciences humaines », 21,9% de ceux en « Langues » et 14,3% de ceux en « Maths et Sciences » ont déjà discuté de ces sujets avec les élèves, les écarts ne sont pas statistiquement significatifs.

Le plus souvent, ces discussions ou débats ont été initiés par un événement d'actualité nationale ou internationale (60,6%) ou par le fait que le contenu d'un cours amène à en parler

(45,5%). Viennent ensuite, à égalité, un incident survenu en classe ou dans l'école et le fait qu'un élève ait posé une question à ce sujet (30,3% pour les deux raisons). La raison « Fait partie des thématiques devant être abordées dans le cours » est moins souvent évoquée comme incitant à avoir des débats ou discussions sur des thématiques en lien avec la diversité sexuelle. Bien entendu, ce sont seulement des étudiants au BES en « Sciences humaines » qui ont choisi cette dernière réponse. Sinon, parmi les autres mentions, nous retrouvons entre autres « Deux adolescentes durant une pause se sont embrassées et les élèves en parlaient dans la classe » (n = 1), « Un élève dans l'école s'est déclaré homosexuel » (n = 1), « Le GRIS venait à l'école » (n = 1) et « Dans le cadre d'une recherche interdisciplinaire, un groupe se concentrait sur San Francisco » (n = 1). Ainsi, les discussions/débats peuvent émerger en réaction à ce qui se passe dans le milieu scolaire (affirmation de l'orientation sexuelle, visite d'un groupe communautaire). Dans un autre registre, un futur enseignant nous a signifié qu'en tant qu'homosexuel, il en vient tôt ou tard à aborder la question de la diversité sexuelle avec les élèves.

Tableau 6.14.
Discussions avec les élèves sur des sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité durant les stages/suppléances, et raisons pour les avoir

En ont discuté... (%)		Raisons incitant à avoir ces discussions (%)	
Plus d'une fois	14,8	Un(e) élève m'a posé une question à ce sujet	30,3
		Un incident survenu en classe ou dans l'école	30,3
		Un événement d'actualité nationale ou internationale	60,6
Une seule fois	5,6	Le contenu du cours amène à en parler	45,5
		Fait partie des thématiques devant être abordées dans le cours	12,1
		Autres	21,2
Aucune fois	79,6	Ne s'applique pas	

6.4.2. Les entrevues en face-à-face

Durant les stages et suppléances que nos participants ont effectués, ils n'ont pas vraiment été témoin d'incidents ou de situations où des élèves se sont fait intimider ou harceler parce qu'ils sont LGB ou soupçonnés de l'être. Toutefois, des enseignants rencontrés en milieu scolaire leur ont fait part d'histoires d'élèves ayant subi de la victimisation homophobe. Ainsi, les futurs maîtres interrogés sont conscients qu'il s'agit de situations auxquelles ils pourraient être confrontés dans l'avenir, cela ne voulant aucunement dire qu'ils s'y sentent préparés. Par contre, les remarques et insultes du type « c'est gai », « c'est fif » et « c'est tapette » seraient largement répandues, et ce, même dans les salles de cours. Règle générale, ils ne les laissent jamais passer : soit les élèves qui les ont lancées sont réprimandés, soit le groupe en entier reçoit un avertissement. Les sentiments au sujet de ces remarques et insultes sont partagés. Alors que certains futurs maîtres trouvent qu'elles ne sont pas plus condamnables que les sacres ou les insultes utilisant un vocabulaire différent, d'autres, au contraire, les trouvent inacceptables et voient en elles une manifestation de la persistance du malaise par rapport à la diversité sexuelle. Quoi qu'il en soit, tous craignent qu'un jeune LGB ou en questionnement sur son orientation sexuelle ne soit affecté par ces remarques et insultes, d'où les interventions systématiques de leur part. En tous les cas, les participants se demandent aussi si les élèves réalisent que leurs propos peuvent être dénigrants ou interprétés comme étant homophobes par d'autres personnes; tous déplorent la banalisation de ces remarques et insultes par la plupart des adolescents.

Si chacun des futurs maîtres interrogés applique une « éthique déontologique » en ne laissant pas passer les remarques et insultes à caractère homophobe, ils ne sont pas tous pour autant à l'aise ou motivés d'appliquer une « éthique innovatrice », c'est-à-dire d'amorcer une discussion plus substantielle au sujet de la diversité sexuelle, d'éduquer les élèves à cet égard. Nous distinguons essentiellement trois profils chez nos futurs maîtres. Deux participantes se montrent « très décidées » : la première, en ÉCR, profite de chaque moment propice pour parler de diversité sexuelle à ses groupes – selon elle, les thèmes abordés en ÉCR lui permettent facilement de le faire (la liberté, l'ambivalence de l'individu, etc.) – et l'autre, en FLS, compte bien en parler à ses groupes dès qu'elle aura figolé des activités et des ateliers

sur le sujet. Pour ces dernières, l'ouverture et la tolérance vis-à-vis de la diversité sexuelle est érigée au rang de valeur québécoise et, en ce sens, il est impératif de la communiquer aux élèves québécois, qu'ils soient nés ici ou ailleurs. À noter que leur motivation à ÉDSH est en grande partie attribuable à leurs expériences personnelles et aux gens qu'elles côtoient. Deux autres participantes se montrent « relativement décidées » à éduquer leurs élèves à la diversité sexuelle. Elles trouvent certes important d'inculquer des valeurs de tolérance, d'ouverture et de respect, mais ne s'aventureraient pas dans des enseignements traitant spécifiquement du sujet. La première, en ASS, a préparé, en collaboration avec son enseignante-associée, une activité visant à sensibiliser aux droits humains au cours de laquelle l'interdiction de discriminer sur la base de l'orientation sexuelle était mentionnée. La deuxième, en Éducation à la citoyenneté, compte pour sa part parler de la diversité sexuelle et de l'homophobie en les mettant en relation avec le racisme, les droits des femmes et la discrimination pour des motifs liés à la religion, notamment. Enfin, les trois derniers participants se montrent « peu décidés », ils hésitent à ÉDSH. Ce n'est pas tant par manque de volonté qu'en raison des embûches qu'ils pourraient rencontrer : un curriculum qui n'offre pas d'occasion d'en parler ou qui est peu propice à en discuter dans un objectif de sensibilisation, la crainte de véhiculer des informations erronées, la peur de perdre le contrôle sur la classe, etc. Par ailleurs, sans égard à leur degré d'aisance ou de motivation, il existe un consensus chez nos futurs maîtres selon lequel une préparation universitaire adéquate leur aurait davantage donné confiance en eux-mêmes pour ÉDSH.

En ce qui concerne les sujets qui pourraient être abordés, le mariage entre conjoints de même sexe, l'homoparentalité, les droits et libertés, l'homosexualité de personnalités publiques et la tolérance face à la différence sont ceux qui reviennent fréquemment dans les discours des participants. Par contre, ces derniers seraient récalcitrants à parler de la découverte de l'identité sexuelle, du *coming out*, des pratiques sexuelles et d'expériences de discrimination homophobe. Selon eux, il serait décidément plus approprié d'avoir recours aux services d'une ressource externe, mieux informée. À cet égard, les organismes Gris-Québec et Gris-Montréal, dont les intervenants gais, lesbiennes et bisexuels se déplacent dans les classes afin de démystifier l'homosexualité et la bisexualité, sont souvent nommés. Par ailleurs, les futurs maîtres interrogés identifient quatre moments plus opportuns pour ÉDSH : lorsque l'actualité

est passée en revue – les futurs maîtres débutent à l’occasion leurs cours par un dix minutes où il en est question, parfois en suscitant une « petite controverse » afin d’inviter les jeunes à manifester leurs opinions –, suite à un événement ou un incident survenu dans l’école (un élève qui affiche ouvertement son homosexualité, un élève qui s’est fait tabasser en raison de son orientation sexuelle réelle ou perçue, des activités dans l’école en lien avec la Journée internationale de lutte contre l’homophobie, etc.), quand le curriculum ou le programme scolaire traite directement du sujet ou de sujets pouvant s’y prêter et lorsque les réprimandes et avertissements en réponse aux remarques et insultes à caractère homophobe ne suffisent plus. Par ailleurs, si un élève victime d’homophobie venait à leur demander de l’aide et du soutien, le premier réflexe de nos participants serait de le référer à un autre professionnel en milieu scolaire, tel que le psychologue, le travailleur social ou l’infirmier. Sinon, le second réflexe serait de fournir à l’élève des coordonnées d’organismes d’écoute et de soutien (Tel-jeunes, Gai Écoute, etc.).

Enfin, comme ils reconnaissent qu’un de leurs rôles est de socialiser, les futurs maîtres interrogés sont d’accord pour dire que la responsabilité d’éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et à l’homophobie leur incombe en partie. De plus, ils réalisent qu’ils peuvent représenter des modèles – certains ont fait référence à l’impact que des enseignants du secondaire ont eu sur eux alors qu’ils étaient adolescents – et, de ce fait, influencer les jeunes sur le plan de leurs perceptions, attitudes et comportements. Cependant, ils conviennent que cette tâche ne revient pas uniquement à eux : le politique et l’institution scolaire doivent prêter main-forte aussi. Autrement, les efforts de sensibilisation pourraient s’avérer vains. Soulignons que la plupart doute de la volonté des parents à sensibiliser et ÉDSH, particulièrement ceux des communautés culturelles.

6.4.2.1. Les propos des étudiants en Langues

Parmi les étudiants en Langues, Marie est sans aucun doute la plus décidée à éduquer ses élèves à la diversité sexuelle. Grégoire et Irène, pour leur part, font partie du groupe des « peu décidés ». Il reste que si ces derniers avaient à le faire, ils parleraient brièvement du sujet ou

n'hésiteraient pas à avoir recours aux services d'une personne bien outillée, par exemple un gai ou une lesbienne. Les citations retenues de l'entrevue de Grégoire vont dans ce sens, en plus de faire ressortir que le curriculum de FLS laisse une marge de manœuvre à l'enseignant :

Le hic que j'ai par rapport à ça, c'est que je trouve que pour parler de l'homosexualité, c'est ça qui est un peu le piège, il n'y a rien de mieux qu'un homosexuel. Et comme je ne suis pas gai, il me manque des bouts de compréhension, par exemple comment tu peux te sentir quand tu es comme ça et que des choses t'arrivent (de l'homophobie). [...] Je me sentirais un peu frauduleux de parler de ces affaires-là : je peux sensibiliser, mais parler plus en profondeur du sujet, j'émets des réserves. C'est comme parler de l'ethnicité : je peux sensibiliser au racisme, mais sans plus. Moi, je suis Blanc, et je n'ai aucune idée de comment on peut se sentir quand on est Noir, par exemple.

Quand t'enseignes le Français, t'enseignes tout. Souvent les gens pensent que t'es cloisonné aux règles de grammaire. Eh bien ce n'est pas vrai. N'importe quel sujet qui peut faire parler ou écrire les élèves, ça peut aller. Donc oui, tu peux parler d'homosexualité dans ces cas-là. Tu peux parler de l'homosexualité en général, d'un artiste qui est homosexuel, tu peux faire parler les élèves sur comment ils perçoivent cette personne-là, si ça change quelque chose pour eux.

Au même titre que son collègue, Marie reconnaît la souplesse du curriculum de sa discipline. Toutefois, elle se sent davantage responsable de l'ÉDSH que ce dernier, d'autant plus que ses clientèles étudiantes y sont généralement moins favorables. De plus, elle amène un point qui se démarque de ce qu'ont dit les autres participants aux entrevues : elle ne parlerait jamais d'homophobie suite à un incident à caractère homophobe en milieu scolaire.

Moi, je ne parlerais pas de diversité sexuelle après un incident survenu dans l'école, parce que je ne voudrais pas que des élèves gais ou lesbiennes se sentent visés, je ne voudrais pas qu'après, ce soit encore plus fort pour eux, (le harcèlement ou la discrimination homophobe) quand ils sont à la cafétéria ou ailleurs. J'arriverais donc avec une activité sans l'annoncer auparavant, à un moment que les élèves ne s'y attendent pas. Et moi, vu que je fais du Français tout le temps, ce serait probablement lié à la langue. On pourrait faire une compréhension de lecture, des choses comme ça. Je suis quand même libre dans

ce que j'enseigne, je ne fais pas tout le temps de la grammaire. Ce serait une belle occasion de faire quelque chose sur la diversité sexuelle, lier l'activité à la langue.

J'ai une responsabilité, parce que souvent les parents ne sont pas ouverts à en parler (de diversité sexuelle). Donc j'aurais eu besoin d'être formée pour ça, pour être capable d'en parler. Surtout en milieu multiculturel, parce que je veux que l'enfant se sente à l'aise. En FLS, une des compétences transversales est de s'intégrer à la culture québécoise. Pis s'intégrer à la culture québécoise, c'est aussi accepter ça, accepter les droits que les gens ont acquis ici. Et si tu fais fi de l'identité sexuelle quand tu enseignes, tu ne montres pas aux élèves immigrés à s'intégrer. Parce qu'ils restent avec leurs croyances, leurs préjugés et leurs stéréotypes, peu importe qui ils sont. Là je ne te dis pas que les Québécois d'origine sont toujours ouverts, là vraiment pas, mais ça (ne pas parler de diversité sexuelle) ne pousse pas mes jeunes vers des valeurs communes comme le respect et la tolérance envers la diversité sexuelle.

Irène se sent certes responsable d'éduquer les jeunes à la diversité sexuelle, mais elle ne se sent pas suffisamment formée à cet égard. C'est pour cela qu'elle préférerait remettre cela entre les mains d'une personne compétente. Elle serait tout de même prête à glisser le sujet de l'homosexualité dans le cadre d'un atelier coopératif, formule moins engageante pour un enseignant :

Je vois ça comme un rôle chez tous les enseignants (parler de la diversité sexuelle). Je trouve que c'est un petit peu comme se séparer les pointes d'une pizza : on prend chacun notre part. En ce qui me concerne, je vais prendre celle avec laquelle je me sens le plus à l'aise. Parce que c'est plus logique comme ça. D'un côté, c'est bien que des hétérosexuels comme moi parlent de ce sujet mais, d'un autre côté, c'est tout le malaise que ça peut créer, comme la peur de blesser un élève en s'exprimant mal. Au fond, je suis mal placée pour parler du cheminement psychologique par rapport à l'homosexualité, de la découverte de soi ou des sentiments vécus. Même en lisant 2 ou 3 livres là-dessus, je n'oserais pas m'aventurer sur ce terrain. Il faut être longuement formé avant de parler de ça.

J'avais demandé à mon professeur de stage qu'est-ce qu'il faisait pour intégrer la sexualité dans les cours. Il m'avait dit que personnellement, il ne faisait rien, et qu'à sa connaissance, il n'y avait rien dans l'école non plus. Donc là j'ai dit : « on pourrait faire une activité d'apprentissage coopératif sur la rupture amoureuse », qui est quand même un sujet chaud au secondaire et tout au long de la vie (rires)! Donc on a fait une activité, c'était avec des élèves de 5ième secondaire, puis ça a extrêmement bien fonctionné. Dans le fond, je voulais leur faire prendre conscience qu'en groupe, ils connaissaient beaucoup de choses. [...] Dans cette activité-là que je compte refaire, je pourrais faire un effort pour intégrer la diversité sexuelle, et je serais à l'aise de faire ça. Mais je n'aborderais pas directement la diversité sexuelle, justement parce que je sens que je n'en connais pas assez. C'est pour ça que j'aurais tendance, justement, à inviter quelqu'un qui connaît vraiment ça.

6.4.2.2. Les propos des étudiants en Sciences humaines

Lisa fait partie des « relativement décidés » à ÉDSH et Sandra, des « très décidés ». Toutes deux en « Sciences humaines », elles voient les « capsules d'actualité » comme de bonnes occasions pour discuter du sujet, voire d'amorcer un débat avec les élèves. Cependant, Lisa irait peut-être un peu moins en profondeur que sa comparse :

En SHUS et en Éducation à la citoyenneté, il y a beaucoup d'enseignants qui font des capsules actualité avant de commencer leur cours. Puis ça, ça aide vraiment à former la citoyenneté des élèves, à leur faire comprendre que l'actualité, c'est important pour se forger une opinion sur le monde qui nous entoure. En animant des capsules d'actualités, je pourrais par exemple amener la légalisation du mariage gai ou l'homoparentalité. Ça serait une bonne occasion d'en parler, et par la suite ce serait facile d'enchaîner avec les thèmes obligatoires du programme.

Sandra s'investirait beaucoup plus dans l'ÉDSH, et ce, d'autant plus que c'est un sujet qui vient personnellement la chercher. Dans les activités qu'elle prévoit organiser, elle n'hésiterait pas à jouer l'avocat du diable avec les élèves exprimant des positions homophobes, à s'engager dans une pédagogie du conflit.

J'ai déjà pensé organiser ce qu'on appelle une communauté de recherche. Dans le fond, on donne différents sujets aux élèves et ils doivent faire une recherche là-dessus. Ensuite, on en discute en communauté, en groupe. En ÉCR, c'est ce qu'on fait souvent. Par exemple, je pourrais prendre la problématique du mariage gai. Les jeunes vont faire des recherches de leur côté, on revient en classe, on en fait une discussion, et c'est là qu'on voit toutes les opinions apparaître. [...] Je n'émettrai jamais mon opinion, de toute façon c'est une demande qu'on nous demande en éthique de ne jamais imposer aux élèves notre opinion en pleine face, mais je vais jouer l'avocat du diable. Si un jeune qui me dit « moi, je suis contre le mariage gai », je vais le relancer en lui demandant « pourquoi, qu'est-ce que ça te fait à toi que deux personnes du même sexe s'aiment, qu'ils soient bien ensemble, qu'ils aient le goût de vivre ensemble, qu'ils aient le goût d'avoir les mêmes droits que n'importe qui d'autre sur la planète? Ça te fait quoi, toi, dans ta vie personnelle, dans ton petit toi? » Un jeune qui me dirait « moi, je suis *full* pour ça », je le relancerais aussi en disant « ben pourquoi, explique-moi pourquoi? ». Par contre, je serais sûrement plus indulgente avec lui!

Mon rôle d'enseignante, c'est aussi ma sensibilité personnelle. J'ai beaucoup évolué dans le milieu LGBT à Montréal. Quand je suis arrivée à Québec, ça a été l'une des premières choses que j'ai faites. « Elle est où la communauté LGBT? J'en ai besoin! » Pour moi-même, c'est une sécurité : je ne me sens pas à l'aise dans un milieu seulement hétérosexuel et conservateur. Pour moi, parler de diversité sexuelle avec les jeunes c'est autant une sensibilité personnelle qu'un devoir d'enseignante et un devoir de citoyenne. Ça vient me chercher à ce point-là. Je pense que ce n'est pas tout le monde qui a cette sensibilité-là, mais je pense que s'il y a quelqu'un dans un milieu scolaire qui l'a, il doit la défendre et en parler. C'est ma mission à (nom de la ville où la participante a obtenu un emploi suite à son BES). Ça va être de voir comment est-ce que ça se passe dans l'école, comment on en parle et qu'est-ce qu'on fait pour ouvrir les jeunes à la diversité sexuelle.

L'idéal, pour faire participer les élèves, c'est toujours de partir de l'actualité parce que c'est ce que les jeunes vivent et ce qu'ils voient. On les choque un peu et le débat est lancé!

6.4.2.3. Les propos des étudiants en Science et technologie et en Adaptation scolaire

Mathis, en émettant de nombreuses objections à ÉDSH, fait partie du groupe des « peu motivés ». Il se demande bien comment des contenus de cet ordre pourraient bien passer auprès de ses élèves, dans un cours dédié à la science :

Je pense qu'en réponse à une situation fâcheuse qui aurait pu se passer dans l'école, quelque chose de plus extrême, où une intervention dans un groupe serait nécessaire, je n'aurais pas de problème à parler un peu de l'homosexualité. Mais je pense que de me décider un matin « heille la gang, on en parle aujourd'hui! », je ne suis pas certain que j'aurais l'aisance simplement du point de vue gestion de classe. Même plus tard, il faudrait que je sois capable de réellement trouver la pertinence de cela, d'être capable de placer le sujet et d'expliquer pourquoi on en parle en sciences. Pourquoi est-ce un sujet que je devrais aborder? Est-ce que je ressens vraiment le besoin de le faire? Je pense qu'il faudrait que je trouve un moment particulier ou une façon de le faire pour ne pas que ça détonne trop d'avec ce qui est au programme de mon cours.

Josiane, bien qu'elle fasse partie de nos « relativement motivés », a tout de même déjà organisé une activité où il était un peu question de la diversité sexuelle, ou plutôt de l'homosexualité. Par ailleurs, comme d'autres l'ont mentionné, elle pense que les enseignants peuvent être des modèles pour les jeunes, qu'ils peuvent les influencer :

J'ai fait une activité en me basant sur la Déclaration des droits de l'Homme. Les élèves ont participé à des jeux et questionnaires là-dessus pendant deux semaines, puis j'ai pu en insérer un peu sur l'homosexualité. Je ne voulais pas mettre l'accent sur l'homosexualité, parce que je savais que c'était pour faire un gros débat et que je n'aurais peut-être pas toute leur attention, étant donné qu'ils ne parlent pas de ça à la maison ou qu'ils en parlent en mal. En arrivant avec ça, ma prof-associée et moi, on s'était dit que ça passerait sûrement mieux. En effet, ça a quand même bien passé. De là à dire que j'ai réussi à leur faire accepter l'homosexualité...

En tant qu'enseignants, on a un certain pouvoir et on devrait s'en servir. Peut-être pas nécessairement pour faire de meilleurs citoyens, mais juste de meilleurs êtres humains avec des valeurs importantes comme le respect, la paix, la tolérance. C'est trois choses de base pour une bonne société. Des préjugés par rapport à l'homosexualité, j'aimerais bien en détruire quelques-uns.

6.5. Les points essentiels à retenir

La diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre se distingue très nettement des autres formes de « diversité humaine » en ce qu'elle est la moins exploitée durant les cours de formation universitaire des futurs maîtres. Dans la majorité des cas, le peu d'information reçu l'a été lors de conférences portant sur le sujet. Nos participants, autant ceux du volet quantitatif que qualitatif, considèrent qu'avec une couverture à ce point restreinte, l'acquisition de connaissances et compétences de base visant à ÉDSH et à répondre aux besoins des élèves de minorités sexuelles se trouve fortement compromise.

Dans l'ensemble, les attitudes des futurs maîtres face à la diversité sexuelle sont favorables. De plus, la presque totalité reconnaît l'importance d'y sensibiliser les jeunes du secondaire et démontre une volonté en ce sens. Toutefois, ceux-ci se représentent la diversité comme une source de malaise, comme un tabou social difficile à surmonter malgré une tendance marquée vers une plus grande ouverture. Les principales résistances d'ordre personnel – si l'on peut les qualifier ainsi – face à l'ÉDSH sont davantage attribuables à des contextes curriculaires s'y prêtant moins bien et à des appuis institutionnels et/ou normatifs insuffisants. Ceci explique en partie pourquoi la diversité sexuelle est vue par la majorité des futurs maîtres comme la forme de diversité humaine la plus difficile à aborder avec des jeunes du secondaire, spécialement avec ceux issus de communautés culturelles et, à un degré moindre, avec les garçons.

Si beaucoup reconnaissent avoir une certaine responsabilité en ce qui concerne l'ÉDSH, les futurs maîtres interrogés souhaiteraient pour la plupart recevoir plus de contenus à ce sujet durant leur formation universitaire et bénéficier des supports curriculaire (manuels scolaires, programmes), professionnel (formations, ateliers) et institutionnel (engagement des directions

et des enseignants, politiques anti-homophobie). De plus, le retour des cours d'éducation à la sexualité dans la formation des adolescents québécois est pratiquement considéré comme une condition préalable à l'ÉDSH. Si un ou plusieurs de ces appuis à la pratique enseignante étaient au rendez-vous, l'aisance à traiter de la diversité sexuelle et de l'homophobie serait plus grande.

L'on ne pourra certainement pas reprocher aux futurs maîtres de ne pas assurer une vigile par rapport au climat homophobe en milieu scolaire : les remarques et commentaires homophobes sont presque toujours réprimandés et, de façon préventive, les avertissements souvent dirigés vers le groupe en entier. Si une « éthique déontologique » est ici appliquée, il est moins évident qu'une « éthique innovatrice » l'est. En effet, rares sont les futurs maîtres qui ont éduqué les jeunes à la diversité sexuelle de façon approfondie, et ceux qui l'ont fait y sont habituellement allés à tâtons, selon ce qui leur semblait le plus approprié. Un bon nombre envisagerait l'ÉDSH si leurs connaissances étaient meilleures, et les occasions d'en parler plus fréquentes; à l'heure actuelle, ces futurs maîtres ne peuvent se « permettre » qu'un traitement superficiel du sujet. À noter qu'aborder ce dernier via l'actualité, en suscitant le conflit, est souvent cité comme une bonne méthode pour aborder la question avec les jeunes.

Ainsi, autant les résultats du questionnaire d'enquête que ceux des entrevues en face-à-face tendent à démontrer que les défis posés aux futurs maîtres par l'ÉDSH n'ont pas à voir avec leurs attitudes et leur volonté individuelle, mais plutôt avec une formation universitaire peu qualifiante et des appuis normatifs à la pratique enseignante insuffisants.

CHAPITRE VII

ANALYSE ET DISCUSSION

La question de recherche dont découle l'entièreté de notre projet allait comme suit : dans un contexte québécois où le politique vise la reconnaissance de la diversité sexuelle et incite différents acteurs de la société à s'engager en ce sens, que pose comme défis aux futurs maîtres l'éducation des jeunes quant aux questions de l'homophobie et de la diversité sexuelle? Pour y répondre, nous avons proposé quatre questions spécifiques (sous-questions), créées en fonction des quatre modalités de la grammaire de la responsabilité de Genard (2009) : savoir, vouloir, pouvoir et devoir. Notre intuition était que la grille proposée par ce dernier s'avèrerait empiriquement féconde pour l'étude de notre objet de recherche; il nous apparaissait pertinent – tel a été le cas – de le passer sous son crible puisqu'il touche à des questions qui sont résolument éthiques. Un questionnaire d'enquête (volet quantitatif) et un schéma d'entrevue (volet qualitatif), tous deux composé d'un grand nombre de variables, ont été utilisés pour recueillir nos données. Au total, pas moins de 163 futurs maîtres ont répondu à notre questionnaire, et 7 autres se sont portés volontaires pour participer à une entrevue semi-dirigée. Avec un tel échantillon, nous avons pu obtenir des résultats fiables et d'une validité scientifique indéniable.

Dans les prochaines lignes, nous ferons état de nos résultats en les comparant avec ceux dégagés lors de notre revue de littérature, et ce, sous-question par sous-question. Cet exercice permettra de faire ressortir les convergences et les divergences. Nous ferons aussi état de nos découvertes, soit de ce en quoi nos résultats contribuent originalement à la recherche sur la diversité sexuelle en éducation. Une fois cela fait, nous procéderons à la vérification de notre hypothèse principale, dans la continuité de notre orientation théorique intégrant à la fois reconnaissance, socialisation scolaire et théories de l'action.

7.1. Question 1 : Quelle est la préparation des futurs maîtres en ce qui a trait à la diversité sexuelle et l'homophobie? – Modalité SAVOIR

Dans leur étude visant à évaluer la couverture des thématiques reliées à l'orientation sexuelle dans les programmes de formation des futurs maîtres du secondaire, Sherwin et Jennings

(2006) ont montré que 60,9% des directeurs ou coordinateurs des programmes d'éducation interrogés – ces derniers représentaient 77 universités publiques états-uniennes –, identifiaient la diversité des orientations sexuelles comme la forme de diversité la moins prise en compte durant la formation initiale des maîtres. Pis encore, 11,6% spécifiaient qu'elle n'était pas du tout considérée. Ainsi, de l'avis de 72,5% de leur échantillon, la prise en compte de la diversité sexuelle apparaissait nettement moins prioritaire que celle d'autres formes de diversité (culturelle, économique, sur le plan des habiletés, etc.). Les Australiennes Ferfolja et Robinson (2004) étaient parvenues à un constat similaire avec leur enquête effectuée auprès de 40 professeurs d'université : ceux et celles disant intégrer des perspectives gaies et lesbiennes ou l'éducation anti-homophobie dans leurs enseignements et pratiques, soit 80% de l'échantillon²⁴, ont précisé qu'elles ne l'étaient que superficiellement. Elles ne recevaient pas forcément une attention particulière, au même titre que des thèmes ou domaines comme le racisme, le bilinguisme, les études de genre ou les études autochtones. Habituellement, très peu de temps était accordé aux perspectives gaies et lesbiennes ou à l'éducation anti-homophobie; à la limite, elles étaient utilisées en tant qu'exemples, sans aller en profondeur ou dans les nuances. Il s'est aussi avéré que la majorité des professeurs estimait que traiter de questions de justice sociale se rapportant au racisme, au multiculturalisme et aux questions autochtones était plus prioritaire que traiter de celles concernant la diversité sexuelle. Par ailleurs, dans ces deux études, les chercheurs avaient noté la quasi absence de ce thème dans les cours de formation pratique.

Pour notre part, nous avons déterminé le degré de couverture des principales formes de diversité humaine par les professeurs d'université québécois auprès de ceux qui, à nos yeux, étaient les mieux placés pour le faire : les futurs maîtres eux-mêmes. Il est ressorti de nos analyses, faites à partir d'un échantillon de 163 répondants, que la diversité au niveau des habiletés en matière d'apprentissage bénéficiait de la couverture la plus substantielle, tandis que la diversité sexuelle bénéficiait de la plus restreinte. En termes de proportions, il s'est effectivement avéré que 99,4% des participants ont répondu que leurs professeurs avaient parlé

²⁴ Ce pourcentage peut paraître élevé, mais rappelons que les professeurs ayant été ciblés sont ceux qui étaient les plus susceptibles d'intégrer des contenus relatifs à la diversité sexuelle dans leurs cours. Par exemple, ceux chargés de cours tels que « Sociologie de l'éducation », « Justice sociale et diversité culturelle » et « Développement personnel » ont été approchés par les deux chercheurs.

de la première à un moment ou l'autre de leur formation, tandis que cette proportion chutait de plus de 30 points du côté de la deuxième, pour s'établir à 60,1%. De plus, l'addition des pourcentages pour les catégories « En ont beaucoup parlé » et « En ont assez parlé » a mis en lumière que la couverture du thème de la diversité sexuelle n'était clairement pas prioritaire pour eux. Alors que le total dépassait les 70% pour ce qui a trait à la diversité au niveau des habiletés en matière d'apprentissage, il avoisinait 50% pour la diversité ethnique/ethnoculturelle et celle sur le plan socioéconomique. Venaient un peu plus loin, avec 20-30%, la diversité sur le plan des familles et la diversité religieuse/des croyances religieuses. Quant aux diversités sur les plans physique et sexuel, celles-ci venaient fermer la marche, leurs totaux s'élevant à 16,6% et 6,1% respectivement. Pour ce qui est des entretiens, débats ou enseignements pouvant être qualifiés de significatifs – et non pas d'une couverture superficielle du sujet – seulement 37,2% des répondants ont rapporté y avoir eu droit, habituellement dans un cours. Force a été de constater leur confinement dans les cours Élèves avec difficultés/troubles d'apprentissage et Adolescence et expérience scolaire/Psychologie de l'adolescence, avant tout théoriques et peu propices à camper la non-hétérosexualité dans une perspective de diversité. Sinon, nos analyses différenciées n'ont pas permis d'établir que les futurs maîtres en « Sciences humaines » recevaient plus d'enseignements relatifs à la diversité sexuelle, eux dont la spécialisation aurait pourtant pu inciter les professeurs à en prodiguer davantage.

Ainsi, bien que les populations sondées et les questions employées ne soient pas tout à fait les mêmes que dans les études états-unienne et australienne, les résultats que nous avons obtenus grâce à notre questionnaire d'enquête exposent également que la diversité sexuelle se démarque de façon on ne peut plus nette des autres formes de diversité en ce qu'elle est la moins exploitée durant la préparation universitaire des maîtres québécois. En outre, ces résultats sont corroborés par nos entrevues en face-à-face (n = 7). En effet, c'est d'ordinaire par le biais de conférenciers invités pour aborder l'homoparentalité que les futurs maîtres interviewés considèrent en avoir appris sur le sujet : soit les professeurs n'avaient pas l'air suffisamment habiletés pour en parler de façon élaborée, soit ils lui accordaient peu de temps en classe. Ainsi, un consensus voulant que la formation des futurs maîtres québécois devrait inclure plus de contenus en lien avec la diversité sexuelle et avec les réalités des élèves de

minorités sexuelles se dégage de leur propos. Selon eux, la formule idéale ne consisterait pas nécessairement à consacrer des cours complets à la diversité sexuelle – ceci pouvant être interprété comme de la moralisation –, mais plutôt d’en parler ponctuellement dans plusieurs cours du BES, pratiques comme théoriques. Enfin, ajoutons que certains soulignent l’importance d’inclure l’homosexualité féminine et la bisexualité dans une définition de la diversité sexuelle qui, à l’heure actuelle, se limiterait trop souvent au « gai », à l’homosexualité masculine.

Dans un autre ordre d’idées, Sherwin et Jennings (2006) ont aussi démontré qu’au niveau de la perception des clientèles scolaires « à risque », les directeurs ou coordinateurs de programmes avaient tendance à sous-évaluer l’importance de l’homophobie en milieu scolaire et ses impacts. L’exercice qui leur a été proposé consistait à classer les formes de diversité en fonction du degré de vulnérabilité scolaire, psychologique ou physique auquel elles peuvent exposer les élèves. Les résultats : la classe économique était perçue comme la forme de diversité exposant les élèves au plus de risques, suivie de l’origine ethnoculturelle, de la langue et des handicaps physiques et/ou intellectuels. En ce qui a trait à l’orientation sexuelle et au genre, celles-ci se classaient en cinquième et sixième position respectivement. Dans le cadre de notre enquête, nous avons plutôt opté pour évaluer la fréquence à laquelle les futurs maîtres québécois avaient été témoins, durant leurs stages et suppléances, de situations ou d’incidents où des élèves s’étaient fait taquiner, insulter, intimider, exclure ou harceler par leurs pairs. L’apparence, la taille, la forme du corps ou le poids semble être le motif d’intimidation et de discrimination le plus présent en milieu secondaire : 92,0 % ont remarqué ce genre d’incident à au moins une reprise. Par la suite, et presque à égalité, viennent l’expression de genre et l’orientation sexuelle. En effet, 69,8% ont noté au moins un incident dans le premier cas et 68,5% dans le deuxième. Les autres motifs de discrimination, pour leur part, semblent moins problématiques. Ainsi, l’homophobie constituerait un phénomène assez présent dans les écoles québécoises selon les futurs maîtres interrogés par questionnaire; ceci rejoignant la lecture que les élèves du 2^e cycle du secondaire se font de leur environnement scolaire (voir Chamberland *et al.*, 2010). Si ces résultats, de même que ceux de nos entrevues menées en face-à-face, suggèrent que les futurs maîtres québécois ne seraient pas portés à sous-estimer l’importance de l’homophobie en milieu scolaire et ses impacts, il reste que la plupart considère que leur

formation universitaire ne leur a pas permis de les guider au regard des interventions à préconiser face à celle-ci, et la manière la plus appropriée de les déployer.

7.2. Question 2 : Quelles sont les attitudes et représentations des futurs maîtres vis-à-vis de la diversité sexuelle et de l'homophobie? – Modalité VOULOIR

Les articles scientifiques portant sur les attitudes et sentiments par rapport à la diversité sexuelle étant nombreux – la majorité découlant de recherches menées aux États-Unis –, nous leur avons accordé une place de choix dans notre revue de littérature. En ce qui concerne les attitudes, qui nous ont plus particulièrement intéressés, force a été de constater que les scores moyens sur les échelles psychométriques étaient modérés ou faibles. Donc, les futurs maîtres manifestaient des attitudes plutôt favorables face à la diversité sexuelle, attitudes qui parfois variaient selon le sexe et la pratique religieuse, pour ne nommer que ces variables. Dans les études récentes, la tendance vers une plus grande ouverture a été encore plus marquée. Même observation en ce qui concerne les sentiments : les scores ont été bas, témoignant d'une aisance dans les interactions avec des personnes de minorités sexuelles. Malgré que les auteurs (Sears, 1992; Morgan, 2003; Mudrey et Médina-Adams, 2006; Jordan Wyatt *et al.*, 2008, Dowling *et al.*, 2007; Pérez-Testor *et al.*, 2010) aient démontré l'association entre des attitudes et des sentiments négatifs par rapport à la non hétérosexualité et une réduction de la volonté des maîtres et futurs maîtres d'éduquer les jeunes à cet égard, nous avons postulé que leur poids ou leur impact était à minimiser dans le cas de notre échantillon de futurs maîtres québécois, ces derniers évoluant dans un contexte où l'intolérance face à la diversité sexuelle est plus que jamais mal perçue.

Comme nous souhaitions départager de manière plus claire les futurs maîtres ayant des attitudes négatives de ceux qui ont véritablement des attitudes positives, nous avons opté, dans le cadre de notre recherche, pour un instrument de mesure qui nous semblait davantage approprié. Baptisé Échelle d'« homonégativité moderne » (Morrison et Morrison, 2002), celui-ci a été élaboré en fonction de l'intuition de ses concepteurs canadiens : l'homonégativité, loin de disparaître chez les jeunes adultes, prendrait dorénavant des formes plus modernes faisant moins intervenir des objections morales et religieuses que des arguments dits pragmatiques

(demandes en matière d'égalité illégitimes, insistance trop grande sur les différences hétéros/homos, discrimination en tant que chose du passé, etc.). C'est justement ce que nous reprochions aux instruments utilisés par les auteurs cités plus haut : d'être inadéquats ou dépassés pour des populations universitaires québécoises. Reprenant une catégorisation semblable à celle de Hudson et Ricketts (1980), nos 163 répondants ont été classés selon quatre niveaux d'homonégativité : « bas » (scores 12 à 23) « moyen-bas » (scores 24 à 35), « moyen-élevé » (scores 36 à 47) et « élevé » (scores 48 à 60). Le résultat est qu'un peu moins du cinquième de l'échantillon, plus exactement 19,0%, s'est classé au-dessus du point-milieu de l'échelle (36). Il importe toutefois de spécifier que seulement 1,3% (n = 2) se sont insérés dans la catégorie « élevé ». La très faible homonégativité des futurs maîtres québécois transparaît aussi dans la moyenne, qui se chiffre à 28,9, et dans la médiane de 30,0. Pour ce qui est des analyses différenciées, nous avons remarqué que l'homonégativité était inversement proportionnelle à la « consistance » du sentiment religieux. En effet, 43,5% des répondants s'étant dit religieux et pratiquants s'insèrent dans les catégories « moyen-élevé » ou « élevé », tandis que cette proportion s'élève à 16,8% chez ceux qui se disent religieux mais non pratiquants et à 9,1% chez les athées ou non religieux. Pour une des rares fois, nous n'avons pu conclure que les attitudes négatives face à la diversité sexuelle variaient en fonction du sexe. En outre, la faible homonégativité des futurs maîtres québécois a été confirmée par le fait que 90,7% considèrent qu'il est important que les élèves sachent que les minorités sexuelles méritent autant de respect et sont aussi dignes que les personnes hétérosexuelles, de même que par le fait que 65,4% souhaitent contribuer à changer les attitudes et mentalités à l'égard de ce groupe. Comme quoi nous ne pouvons prétendre que leur volonté d'éduquer les jeunes à la diversité sexuelle est véritablement entravée par leur homonégativité.

Les Australiennes Robinson et Ferfolja (2001, 2002) ne se sont pas proprement intéressées aux attitudes, mais ont apporté un éclairage autre en identifiant les résistances les plus communes des futurs maîtres face à l'inclusion des questions gaies et lesbiennes dans leurs enseignements et pratiques. Se basant sur leurs expériences comme professeures d'université, elles ont identifié : les stéréotypes et idées fausses sur la diversité sexuelle, les discours autour du « bon enseignant » et la neutralité des valeurs, la religion, la morale et les valeurs culturelles, les « privilèges » excessifs accordés aux minorités, l'association possible à l'homosexualité et le

report du blâme sur les victimes d'homophobie. Ces résistances se sont très peu retrouvées chez nos participants. Par exemple, seulement 7,4% des participants au questionnaire d'enquête ont dit qu'ils auraient peur que leurs élèves pensent qu'ils sont gais, lesbiennes, ou bisexuel(le)s en abordant la question de la diversité sexuelle, d'être étiquetés de la sorte, et 15,4% ont dit qu'ils craindraient d'entrer en contradiction avec les valeurs et croyances des élèves, qu'elles soient religieuses ou d'une autre nature. Par contre, les participants aux entrevues en face-à-face ont signalé qu'il est ou serait plus hasardeux d'aborder la question de la diversité sexuelle avec certaines clientèles étudiantes. Les élèves de minorités culturelles ou religieuses, dont la culture ou la religion serait nécessairement plus traditionnelle et rigide vis-à-vis de la sexualité et de la famille, en font partie. En font aussi partie les élèves du premier cycle (sec. 1 et 2), qui ne seraient pas suffisamment matures pour aborder cette question toujours délicate, ainsi que les garçons, plus enclins à manifester de l'homophobie pour éviter d'éveiller chez leurs pairs des soupçons d'homosexualité. Par contre, il serait ici peut-être plus juste de parler d'embûches à l'ÉDSH que de parler de résistances d'ordre personnel.

Pour ce qui est des représentations face à la diversité sexuelle et l'homophobie, celles-ci ont surtout pu être dégagées suite à nos entrevues en face-à-face. Il ressort des analyses effectuées que la diversité sexuelle est perçue comme une source de malaise par l'ensemble des futurs maîtres interrogés. Selon eux, malgré que l'ouverture face à celle-ci soit de plus en plus grande dans la société québécoise, il n'en demeure pas moins qu'il existerait encore un tabou autour du sujet. Les participants fournissent deux raisons principales pour expliquer la persistance dudit malaise : le fait que tout ce qui touche de près ou de loin à la sexualité ait tendance à susciter la gêne ou l'indignation auprès de certains groupes d'individus, de même que le fait que dans l'histoire de l'humanité, la « question homosexuelle » n'ait que récemment acquis une légitimité. Selon les mêmes futurs maîtres, il ne faut dès lors pas s'étonner que l'homophobie soit toujours bien présente en société, homophobie que certains d'entre eux perçoivent comme inscrite à même la culture populaire. Également, les termes « méconnaissance », « incompréhension » et « peur » sont fréquemment utilisés par ces derniers pour définir l'homophobie. Ajoutons qu'ils en parlent à la fois en termes de violence psychologique et physique, tout en admettant la multiplicité de ses manifestations (insultes,

taxage, rejet, coups, etc.). Ainsi, leur définition se rapproche beaucoup de celle que nous avons retenue.

Quoi qu'il en soit, les futurs maîtres reconnaissent tous, sans exception, l'importance d'être sensibilisés à la diversité sexuelle. Ils reconnaissent aussi tous l'importance d'y sensibiliser les élèves et sont prêts, jusqu'à un certain point, à s'investir à cet égard. Par contre, ils n'établissent pas de priorités en ce qui concerne l'« éducation à la diversité humaine ». Autrement dit, il ne leur apparaît pas plus urgent d'éduquer les jeunes à la diversité sexuelle qu'à la diversité sur le plan religieux, ethnique ou des habiletés en matière d'apprentissage, pour ne nommer que celles-ci; une forme de diversité mérite autant d'être traitée à l'école qu'une autre.

7.3. Question 3 : Quelles évaluations les futurs maîtres font-ils de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et quelle importance leur accordent-ils? – Modalité POUVOIR

Étant donné que le curriculum formel, et plus particulièrement les manuels scolaires, constituent des « guides » de premier ordre pour les enseignants québécois et qu'ils donnent une bonne idée des contenus abordés en classe (Lebrun, 2006; Spallanzani, 2001), nous nous sommes intéressés au traitement réservé à l'homosexualité et à la diversité sexuelle dans ces derniers. L'accent a été mis sur une enquête de Richard (2010), qui a sélectionné un échantillon de manuels scolaires en circulation depuis la réforme en éducation. Dans l'ensemble, ses résultats corroboraient ceux obtenus par d'autres chercheurs ou organisations (Temple, 2005; HALDE, 2008), dans d'autres contextes. Il est ressorti de ses analyses que le curriculum scolaire formel offre des possibilités très limitées d'ÉDSH. En effet, l'évaluation quantitative des manuels québécois a montré, sans équivoque, que le thème de la diversité sexuelle n'était pratiquement jamais abordé. Quand il l'était, c'était essentiellement dans les manuels d'HEC et d'ÉCR. Qu'à cela ne tienne, les développements étoffés, qui fournissent une information de qualité invitant à la discussion, étaient à peu près inexistantes. Pourtant, depuis la mise en place de la dernière réforme en éducation, le mandat d'éduquer à la sexualité (et par le fait-même à la diversité sexuelle) devrait pouvoir être assumé par tous les

enseignants (Duquet, 2003). De plus, lorsqu'il était fait mention de la diversité sexuelle, le terme ou les quelques lignes en question étaient généralement placés dans un encadré, une légende ou une liste en retrait du corps du texte. L'évaluation qualitative des manuels scolaires n'a pas été plus favorable : les extraits traitant de la diversité sexuelle étaient fréquemment accolés à un contexte négatif, un contexte d'association fort étant celui de l'Holocauste.

Ensuite, nous avons soulevé que le soutien des administrations scolaires (ministères, directions d'établissements), des syndicats et du corps enseignant en tant qu'appui potentiel à l'ÉDSH avait à peine été investigué scientifiquement. Seuls McCabe et Rubinson (2008) avaient un tant soit peu creusé cet aspect, qui nous apparaissait pourtant déterminant dans l'adoption ou non de pratiques inclusives de la diversité sexuelle. Dans les groupes de discussion qu'ils ont menés auprès de futurs maîtres, les deux chercheurs américains s'étaient effectivement rendu compte que la volonté des participants d'éduquer à la non-hétérosexualité s'amenuisait quand leurs initiatives étaient peu ou n'étaient pas du tout cautionnées par les autorités scolaires. Nous nous étions alors engagés à pallier à cette lacune en questionnant les futurs maîtres québécois sur l'importance qu'ils accordent à ce possible appui, de même qu'aux autres ci-haut nommés.

D'entrée de jeu, près de la moitié (46,9%) des répondants à notre questionnaire concèdent que la forme de diversité la plus difficile à aborder avec des élèves du secondaire est celle en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre. C'est également cette forme de diversité qui a été identifiée comme la deuxième plus difficile à aborder, par ceux et celles ayant fourni une réponse autre à la question visant à identifier la plus difficile. Ainsi, un grand total de 72,7% est d'avis qu'aborder la thématique de la diversité sexuelle est une tâche ardue. Pourtant, si l'on s'attarde au sentiment de responsabilité face à la transmission de contenus relatifs à la diversité sexuelle, on note qu'une proportion élevée de 81,5% est d'avis que les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie devraient pouvoir être abordées par tous les futurs maîtres, et ce, peu importe leur discipline. Néanmoins, un peu plus de la moitié des répondants (51,6%) considère que les disciplines enseignées à l'école ne se prêtent pas toutes bien à aborder ces questions. À elles seules, ces données ont confirmé la pertinence d'évaluer l'importance desdits appuis.

En ce qui concerne spécifiquement les manuels scolaires, 55% ont été d'accord pour dire que ceux-ci devraient davantage inclure les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie (par des illustrations, des propositions d'activités, etc.). Toutefois, peu de futurs maîtres sondés ont répondu « tout à fait d'accord », soit 9,4%. Soulignons que si 80,9% des répondants seraient à l'aise de parler avec des élèves de diversité sexuelle et d'homophobie dans le cadre de lectures ou d'activités proposées par des manuels scolaires avec lesquels ils travaillent, le pourcentage chute à 65,1 % lorsqu'il s'agit d'en parler de leur propre initiative, sans que ce ne soit suggéré de façon explicite dans le curriculum. Sans surprise, les étudiants au BES en « Sciences humaines » ont été, toutes proportions gardées, plus nombreux que leurs collègues en « Langues » et en « Maths et Sciences » à penser qu'ils seraient à l'aise dans une telle situation. En ce qui concerne la perception des futurs maîtres quant au rôle que les écoles ont à jouer eu égard à la diversité sexuelle et l'homophobie, les opinions sont presque unanimes : 92,0% pensent que les écoles devraient toutes avoir des règlements ou codes de conduite qui interdisent l'homophobie, et 93,9% pensent que les directions des écoles devraient supporter les enseignants dans la lutte à l'homophobie, notamment par des formations sur le sujet et l'organisation d'activités. Les futurs maîtres interrogés se sont d'ailleurs montrés à l'aise face à des initiatives qui seraient chapeautées par les administrations scolaires et les syndicats. Cela est particulièrement vrai pour ce qui est des séances de formation informant des réalités vécues par les personnes LGBT et les enfants provenant de familles homoparentales, et qui exposent les façons de contrer l'homophobie entre les élèves : 74,2% seraient très à l'aise d'y participer et 22,7% seraient assez à l'aise. Le niveau d'aisance global (mentions très et assez à l'aise combinées) face à l'éventualité de collaborer à des activités visant à contrer l'homophobie en milieu scolaire, suggérées par l'employeur ou le syndicat, est aussi élevé et s'est établi à 84,5%.

Les propos des participants aux entrevues vont dans l'ensemble dans la même direction. Les programmes scolaires, le curriculum officiel et les écoles ne conviendraient pas, ou du moins peu, les futurs maîtres à parler de diversité sexuelle et d'homophobie avec les jeunes. Par conséquent, les plus déterminés à les y éduquer doivent faire preuve d'imagination, ou y aller à tâtons, s'ils souhaitent amener le sujet en classe. Sinon, quelques-uns ont énoncé, d'une part,

que les manuels ne sont pas pour eux des guides absolus et, d'autre part, qu'une plus grande représentation de la diversité sexuelle risquerait de susciter des réactions vives (commentaires désobligeants, rires, agitation) chez les élèves, être mal accueillies. D'où l'intérêt de ne pas concentrer tous les efforts d'inclusion de la diversité sexuelle dans les manuels scolaires, et d'y aller avec subtilité dans les manières de la représenter. Selon les mêmes participants, il devrait également, et surtout, exister une meilleure concertation entre les différents acteurs pouvant être impliqués dans la lutte contre l'homophobie, c'est-à-dire le politique, les ministères, les directions des écoles, les syndicats, le corps enseignant, le milieu communautaire, sans oublier les parents des élèves. Enfin, un dernier point intéressant, qui n'avait pas été jaugé dans notre questionnaire, s'est dégagé des entrevues : en raison du retrait des cours d'éducation à la sexualité obligatoires depuis la dernière réforme en éducation, les élèves possèderaient désormais de bien piètres connaissances par rapport à la sexualité en général, ceci relevant d'un cran le défi d'ÉDSH. Autrement dit, les élèves québécois n'auraient pas la base de connaissances permettant aux enseignants de facilement sensibiliser et éduquer les jeunes à la non hétérosexualité.

7.4. Question 4 : Quelles sont les différentes pratiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et l'homophobie? – Modalité DEVOIR

Au même titre que le soutien des administrations scolaires, des syndicats et du corps enseignant en tant qu'appui potentiel à l'ÉDSH, les différentes pratiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et l'homophobie ont été peu investiguées dans la littérature scientifique, voire pas du tout. Par notre recherche, nous avons pu apporter un éclairage à cet égard. Les réponses au questionnaire d'enquête et aux entrevues en face-à-face nous ont permis de constater que les remarques et insultes employant les mots « gai », « fif » et « tapette » étaient largement répandues chez les jeunes, et ce, même dans les salles de cours. Règle générale, les futurs maîtres ne les laissaient jamais passer : soit les élèves les ayant lancées étaient réprimandés, soit le groupe en entier recevait un avertissement. Par ailleurs, les sentiments au sujet de ces remarques et insultes se sont avérés partagés. Alors que certains futurs maîtres trouvaient qu'elles n'étaient pas plus condamnables que les sacres ou les insultes utilisant un vocabulaire différent, d'autres, au contraire, les trouvaient

inacceptables et voyaient en elles une manifestation de la persistance du malaise par rapport à la diversité sexuelle. Quoi qu'il en soit, tous craignaient qu'un jeune de LGB ou en questionnement sur son orientation ne soit affecté par ces remarques et insultes, d'où les interventions systématiques de leur part. En tous les cas, les participants se sont également demandé si les élèves réalisent que leurs propos pouvaient être dénigrants ou interprétés comme étant homophobes par d'autres personnes; tous ont déploré la banalisation de ces remarques et insultes. Ainsi, si l'on se rapporte à la théorie des actes civils de Pharo (2001, 2004), nous pouvons dire que nos participants sont très prompts à poser des *actes directifs*, orientant ou soumettant la liberté d'agir du destinataire (l'élève ou le groupe) – « appeler », « demander », « interdire », « faire peur », « persuader », « surveiller »...; –, de même que des *actes d'opposition* faisant intervenir des verbes tels que « désapprouver », « attaquer », « protester », « refuser », et « se disputer ». Donc, il ne fait nul doute que notre échantillon n'hésite pas à appliquer une éthique dite déontologique, soit une éthique en conformité avec le devoir qu'a tout enseignant québécois d'assurer une vigile face à la violence, la discrimination ou l'intimidation en milieu scolaire (Desaulniers et Jutras, 2006).

Nos sujets ne sont toutefois pas tous pour autant à l'aise ou motivés d'appliquer une éthique dite innovatrice, soit amorcer une discussion plus substantielle par rapport à la diversité sexuelle afin de convier les élèves à une réflexion sur la tolérance, la justice et les valeurs démocratiques, tel que le préconisent des auteurs comme Haynes (1998), Gardner (2000) et Bourgeois (2004). Il est évident que les discussions et débats sur ces sujets ne sont pas monnaie courante : un peu plus du cinquième (20,4%) des répondants au questionnaire d'enquête en ont déjà initiés ou alimentés. En ce qui a trait aux entrevues, nous avons pu distinguer trois « profils » chez nos futurs maîtres. Tout d'abord, l'enseignant « très décidé » d'ÉDSH. Celui-ci profite de chaque moment propice pour parler de diversité sexuelle à ses groupes ou figrole ou compte fignoler des activités et des ateliers traitant spécifiquement du sujet. Pour cet enseignant, le respect et l'ouverture vis-à-vis de la diversité sexuelle sont quasi érigés au rang de valeur québécoise et, en ce sens, il est impératif de la communiquer aux élèves. Ensuite, l'on retrouve l'enseignant « relativement décidé » à ÉDSH. Ce dernier trouve certes important d'inculquer des valeurs de tolérance, d'ouverture et de respect, mais ne s'aventurerait pas nécessairement dans des enseignements traitant spécifiquement du sujet; il

serait d'accord pour « saupoudrer » des informations sur le sujet. Enfin, l'on retrouve l'enseignant « peu décidé », qui hésite à ÉDSH. Ce n'est pas tant par manque de volonté qu'en raison des embûches qu'il pourrait rencontrer : un curriculum qui n'offre pas d'occasion d'en parler ou qui est peu propice à en discuter dans un objectif de sensibilisation, la crainte de véhiculer des informations erronées, la peur de perdre le contrôle sur la classe, et bien d'autres. Par ailleurs, sans égard à leur degré d'aisance ou de motivation, il existe un consensus chez nos futurs maîtres selon lequel une préparation universitaire adéquate leur aurait davantage donné confiance en eux-mêmes pour ÉDSH. Il n'est dès lors pas étonnant que plusieurs songent à confier cette mission à une ressource externe (ex. : Gris-Montréal), perçue comme plus compétente en la matière.

Si nous avons pu constater une égale répartition des sept futurs maîtres interrogés parmi les trois profils, la faible proportion ayant déjà initié ou alimenté des discussions et débats autour de la diversité sexuelle (20,4%) nous porte à croire qu'en réalité, les « relativement décidés » et les « peu décidés » seraient davantage représentés. Ainsi, si l'on se rapporte encore à la théorie des actes civils de Pharo (2001, 2004), nous pouvons avancer que les futurs maîtres seraient peu portés, considérant l'état actuel de leurs connaissances et de leurs compétences au regard de la diversité sexuelle, à poser des *actes humbles*, qui soumettent la liberté de l'agent à l'orientation du destinataire, comme par exemple « accepter », « respecter », « servir », « s'excuser », ou « travailler », de même que des *actes d'union*, comme « converser », « commémorer », et « s'associer » et des *actes bons pour autrui*, dirigés vers le bien ou la liberté du destinataire ou d'un tiers, et qui font intervenir des verbes comme « aider », « délivrer », et « réparer ». Pourtant, ce sont exactement ces actes, qui se situent dans le registre de la reconnaissance de la diversité sexuelle, que le politique souhaiterait bien voir déployer par les acteurs du monde de l'éducation, de pair avec les objectifs de lutte contre l'homophobie qu'il s'est récemment donnés (Ministère de la Justice, 2009).

En lien avec ce que nous venons de préciser, l'on peut donc dire que la socialisation scolaire par rapport à la diversité sexuelle est à son minimum chez les futurs maîtres interrogés. Par contre, s'ils venaient à ÉDSH, ce serait de préférence via l'actualité, en suscitant, tel que l'avait proposé Galichet (1998, 2005), le conflit. Selon eux, les jeunes sont très intéressés par

ce qui se passe autour d'eux et ont une opinion à donner sur les enjeux de société. Bien qu'ils perçoivent leur rôle comme en étant un de mise en scène de la discussion – ils adopteraient une position neutre ne laissant pas transparaître leurs opinions personnelles – ils s'assureraient que le message retenu par les élèves soit de respecter la « différence sexuelle ». En ce qui concerne l'instruction complexe axée sur la coopération entre les élèves (Cohen et Lotan, 1997; Ouellet, 2002), qui met de l'avant les relations latérales entre élèves et la coconstruction des savoirs, une future maître serait prête à y avoir recours; difficile de savoir si cette procédure pourrait être adoptée par plusieurs futurs maîtres, les autres participants n'en ayant pas spontanément parlé.

7.5. Vérification de l'hypothèse de recherche

Dans le chapitre 1, nous avons proposé l'hypothèse de recherche suivante : les défis posés aux futurs maîtres quant à l'éducation des jeunes face à la diversité sexuelle et l'homophobie n'auraient plus tant à voir avec leurs dispositions personnelles (considérations inhérentes à l'acteur enseignant) qu'avec une formation et des appuis normatifs insuffisants ou inappropriés (considérations externes à l'acteur enseignant). Autrement dit, nous avons avancé que les modalités « vouloir » et « devoir(s) » étaient secondaires aux modalités « savoir » et « pouvoir » dans la détermination et l'évaluation desdits défis. À la lumière des résultats et de la discussion que nous venons de présenter, tout indique que notre hypothèse est effectivement confirmée.

Ainsi, il est actuellement difficile de voir en eux des « vecteurs de reconnaissance » quand ils ne possèdent pas les compétences et les connaissances nécessaires par rapport à la diversité sexuelle – leur formation universitaire a été peu capacitante sur ce plan – et quand ils ne peuvent pas compter sur des appuis normatifs pour légitimer leurs pratiques et enseignements à cet égard. Ces deux lacunes seraient d'autant plus nécessaires à combler que la diversité sexuelle, malgré des avancées juridiques importantes et une ouverture de plus en plus grande face à celle-ci, serait toujours source de malaise et d'incompréhension.

CONCLUSION

Les institutions scolaires québécoises et canadiennes, comme les autres institutions publiques, sont interpellées par les nombreux changements survenus au cours des dernières décennies qui ont profondément modifié le contexte sociohistorique en ce qui a trait à la discrimination basée sur l'orientation sexuelle. D'un côté, la législation accorde maintenant une égalité juridique à toutes les personnes, notamment à travers la reconnaissance des couples de même sexe et de l'homoparentalité. D'un autre, les mouvements, identités et cultures non hétérosexuelles ont acquis plus de visibilité sociale et médiatique. Les jeunes qui grandissent dans ce contexte peuvent légitimement s'attendre à une acceptation par leurs proches et à des réactions positives de leur milieu de vie lorsqu'ils affirment une orientation sexuelle ou une expression de genre différente de la majorité. Dans la même veine, il est justifié de penser que les jeunes (et la population en général) manifestent dorénavant des attitudes plus favorables par rapport à la diversité sexuelle et adoptent des comportements respectueux à l'endroit des personnes de minorités sexuelles. Paradoxalement, des études révèlent la persistance de l'homophobie en milieu scolaire et ses impacts considérables sur la santé physique et mentale des jeunes gais, lesbiennes, bisexuel(le)s et ceux et celles dont l'expression de genre n'est pas conforme aux standards culturels et sociaux (Kosciw, Diaz et Greytak, 2008; Kosciw et Diaz, 2006; Taylor, 2010; Chamberland *et al.*, 2010). Elles montrent aussi que l'homophobie et la violence homophobe ont des conséquences fâcheuses sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes qui en font l'expérience. L'École, en tant qu'institution de socialisation de prédilection, est perçue comme un espace propice pour renverser la vapeur : non pas pour simplement assurer une vigile au regard des incidents à caractère homophobe pouvant y survenir, mais avant tout pour susciter un dialogue constructif autour de la diversité sexuelle, et encourager les jeunes à se montrer tolérants et ouverts envers celle-ci. L'objectif poursuivi, à plus ou

moins long terme : parvenir à une totale égalité des minorités sexuelles, qui se traduirait par leur reconnaissance sociale. Le gouvernement québécois, en promulguant une politique nationale de lutte contre l'homophobie (Ministère de la Justice, 2009) a démontré une volonté en ce sens. Ne pouvant cependant à lui seul assumer cette colossale tâche, le gouvernement adopte avant tout une position de « chef d'orchestre », en enjoignant une panoplie d'acteurs à lui prêter main forte.

Bien entendu, les différents professionnels du monde de l'éducation, et plus particulièrement les enseignants, sont identifiés comme des acteurs-clés pour conduire à ladite reconnaissance dans la mesure où ils bénéficient d'une très grande proximité avec les jeunes. Dans le cadre de notre mémoire, ce sont toutefois aux futurs maîtres que nous nous sommes intéressés, eux qui ont été témoins des avancées socio-juridiques des gais et des lesbiennes, de même que de leur visibilité accrue dans les médias. De ce fait, ils nous apparaissaient comme les plus enclins à adopter des pratiques inclusives de la diversité sexuelle. La question suivante est celle qui a balisé l'ensemble de notre recherche : dans un contexte québécois où le politique vise la reconnaissance de la diversité sexuelle et incite différents acteurs de la société à s'engager en ce sens, que pose comme défis aux futurs maîtres l'éducation des jeunes quant aux questions de l'homophobie et de la diversité sexuelle? L'hypothèse en découlant était que ces défis n'ont plus tant à voir avec leurs dispositions personnelles (attitudes, « résistances », représentations de la diversité et de l'homophobie) et leur volonté à y prendre part, mais plutôt avec une formation universitaire et des appuis normatifs à la pratique enseignante (politiques, programmes scolaires, curriculum, directions d'établissements, etc.) largement insuffisants ou inappropriés. Reprenant la grammaire de la responsabilité de Genard (1999), nous avons donc posé que les défis associés à l'ÉDSH mobilisaient davantage les modalités SAVOIR et POUVOIR que les modalités VOULOIR et DEVOIR. Le tout a été examiné en ayant recours à deux outils de recherche, complémentaires. Au cours de l'hiver et du printemps 2010, 163 futurs maîtres de trois universités québécoises urbaines ont rempli un questionnaire d'enquête auto-administré (volet quantitatif), et 7 autres ont participé à des entrevues semi dirigées (volet qualitatif). Un large éventail de questions ont été posées à nos sujets dans le but de pallier aux lacunes de travaux antérieurs ayant, à notre avis, beaucoup trop mis l'accent sur les attitudes par rapport à l'homosexualité et leurs déterminants.

Premièrement, il s'est avéré que la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre se distingue très nettement des autres formes de « diversité humaine » en ce qu'elle est la moins exploitée durant les cours de formation universitaire des futurs maîtres. Dans la majorité des cas, les quelques informations reçues l'ont été lors de conférences portant sur le thème de l'homoparentalité. Nos participants, autant ceux du volet quantitatif que qualitatif, considèrent qu'avec une couverture à ce point restreinte, l'acquisition de connaissances et compétences de base visant à ÉDSH et à répondre aux besoins des élèves de minorités sexuelles se trouve fortement compromise (modalité **SAVOIR**²⁵).

Deuxièmement, nos analyses ont montré que les attitudes des futurs maîtres interrogés face à la diversité sexuelle sont favorables. De plus, la presque totalité reconnaît l'importance d'y sensibiliser les jeunes du secondaire et démontre une volonté incontestable en ce sens (modalité **VOULOIR**). Toutefois, notre échantillon se représente la diversité sexuelle comme une source de malaise, comme un tabou social difficile à contourner en dépit d'une tendance marquée de la société vers une plus grande ouverture. Les résistances d'ordre personnel – si l'on peut ainsi les qualifier – relativement à l'ÉDSH sont davantage attribuables à des contextes curriculaires s'y prêtant moins bien et à des appuis institutionnels et/ou normatifs déficients. Cela explique en grande partie pourquoi la diversité sexuelle est vue par la majorité de nos futurs maîtres comme la forme de « diversité humaine » la plus difficile à aborder avec des élèves du secondaire, surtout ceux issus de communautés culturelles et, à un degré moindre, avec les garçons (modalité **POUVOIR**).

Troisièmement, si un grand nombre des futurs maîtres sondés reconnaissent avoir une certaine responsabilité relativement à l'ÉDSH (modalité **DEVOIR**), ceux-ci souhaiteraient recevoir plus de contenus à ce sujet durant leur formation universitaire (modalité **SAVOIR**) et, de surcroît, bénéficier des supports curriculaire (manuels, programmes), professionnel (formations, ateliers) et institutionnel (engagement des directions et enseignants, politiques anti-homophobie). L'aisance à traiter de la diversité sexuelle serait de la sorte augmentée. Mais surtout, nous

²⁵ Le terme **SAVOIR** est ici en caractère gras car nous voulons signifier que le paragraphe vise en premier lieu à faire part des résultats concernant cette modalité. Cette précision s'applique également aux trois paragraphes qui suivent.

répondants insistent sur le fait qu'il est extrêmement difficile pour un enseignant d'ÉDSH des jeunes qui n'ont pas eu droit à une éducation sexuelle de base de qualité, ce type de cours ayant été supprimé de la formation des adolescents québécois depuis la dernière réforme en éducation. La question ici posée : de quelle manière doit-on s'y prendre pour éduquer des jeunes qui, dès le départ, ont souvent des connaissances erronées par rapport aux relations affectives saines, aux pratiques sexuelles et à la santé sexuelle? (modalité **POUVOIR**).

Quatrièmement, l'on ne pourra certainement pas reprocher aux futurs maîtres de ne pas assurer une vigile par rapport au climat homophobe en milieu scolaire : les remarques et commentaires homophobes sont presque en tout temps réprimandés et, de façon préventive, les avertissements souvent dirigés vers le groupe en entier. Si une « éthique déontologique » est ici appliquée, il est moins évident qu'une « éthique innovatrice » l'est. En effet, rares sont les futurs maîtres qui ont éduqué les jeunes à la diversité sexuelle et à l'homophobie de façon approfondie, et ceux qui l'ont fait y sont habituellement allés à tâtons, selon ce qui leur semblait le plus approprié (modalité **DEVOIR**). Sinon, un bon nombre envisagerait de procéder à une telle éducation si leurs connaissances étaient meilleures, et les occasions d'en parler plus nombreuses (modalités **SAVOIR** et **POURVOIR**); à l'heure actuelle, ces futurs maîtres ne peuvent se permettre qu'un traitement superficiel du sujet. Par ailleurs, il est à noter qu'aborder ce dernier par le biais de l'actualité, en suscitant le conflit, est souvent cité comme une bonne méthode de discuter de la question avec les jeunes.

Tel que précisé plus tôt, tout indique que l'hypothèse initialement fixée est confirmée. Ainsi, autant les résultats du questionnaire que ceux des entrevues exposent que les défis associés à l'ÉDSH n'ont pas tant à voir avec les attitudes (modalité **VOULOIR**) et la volonté des futurs maîtres québécois à déployer des pratiques dites « innovatrices » (modalité **DEVOIR**), qu'avec avec une formation universitaire peu qualifiante (modalité **SAVOIR**) et des appuis normatifs insuffisants (modalité **POUVOIR**). La preuve est que même lorsque nous tentons d'isoler les modalités **VOULOIR** et **DEVOIR**, l'influence des deux autres est toujours bien palpable.

Par conséquent, si l'on accepte l'idée selon laquelle « les processus de responsabilisation [...] se construisent aujourd'hui prioritairement comme des processus articulés sur les modalités

actualisantes de la grammaire des modalités, savoir et pouvoir [...] » (Genard, dans Cantelli et Genard, 2007 : 61), l'on ne peut actuellement pas désigner les futurs maîtres comme les seuls responsables de l'ÉDSH. D'une part, il est difficile de voir en eux des vecteurs de reconnaissance quand ils ne possèdent pas les compétences et connaissances nécessaires, leur préparation universitaire ayant été peu formatrice à cet égard. D'autre part, il ne peuvent asseoir leur sentiment de responsabilité et leur volonté d'ÉDSH sur quelque appui normatif de taille que ce soit, à même de légitimer l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives. Il ne faut dès lors pas s'étonner que la plupart des futurs maîtres interrogés pensent que des « experts », d'ordinaire extérieurs au milieu scolaire (les GRIS, les travailleurs sociaux, etc.), seraient mieux placés qu'eux pour aborder ces questions avec les élèves. Cependant, les interventions de ces derniers ne peuvent qu'être ponctuelles. Ces constats invitent donc l'institution scolaire et une pluralité d'acteurs (facultés d'éducation, professeurs d'université, directions d'établissements scolaires, etc.) à réviser leurs rôles et manières de faire, dans le but de combler le « flou » normatif qui entoure le traitement de la non hétérosexualité en éducation. Autrement dit, la responsabilité ÉDSH, dans un objectif de reconnaissance sociale des minorités sexuelles, doit nécessairement résulter d'efforts concertés des acteurs modelant l'institution scolaire.

Fraser dit ceci au sujet des personnes de minorités sexuelles : « leur sexualité est dénigrée, les personnes homosexuelles sont sujettes à la honte, au harcèlement, à la discrimination, à la violence et au refus d'une égale protection, phénomènes constituant tous fondamentalement des dénis de reconnaissance » (2005 : 24). Elle emploie le terme de « groupe statutaire » pour désigner les minorités sexuelles, puisque les injustices qu'elles vivent ne sont pas attribuables aux stricts rapports de production mais plutôt au moins haut degré d'estime, d'honneur et de prestige dont elles jouissent en comparaison à d'autres groupes en société. Ces évaluations et jugements défavorables entravent la parité de participation – se voir refuser la possibilité de participer à l'interaction sociale sur un pied d'égalité avec les autres en raison de la mésestime –, ne sont jamais justifiable et nécessitent l'intervention des institutions et de leurs acteurs. En effet, les évaluations culturelles défavorables ne se retrouvent pas seulement dans la société civile : elles sont inscrites à même les institutions et leurs pratiques et, démocratiquement, il est impératif d'y remédier. Fraser en vient ainsi à proposer des stratégies correctives, qui visent

à corriger les effets inévitables des dispositions sociales sans toucher aux structures sociales qui les génèrent, de même que des stratégies transformatrices qui, en revanche, visent à corriger les effets injustes précisément en restructurant le cadre institutionnel sous-jacent. Retenons toutefois que toutes les stratégies et les actions méritent d'être considérées, dans la mesure où chacune peut contribuer, à long terme, à contrecarrer les dénis de reconnaissance. Tout lecteur ayant lu notre mémoire avec attention aura donc assurément compris que nous endossions la conception de la reconnaissance de Fraser, et moins celle d'autres théoriciens comme Honneth (2000) et Taylor (1994). En effet, les deux hommes ne sont pas d'accord pour dire qu'il existe des dénis de reconnaissance institutionnalisés, des injustices entretenues par les institutions. Du coup, les institutions ne peuvent devenir des sources de reconnaissance ou des lieux pour y parvenir. En d'autres termes, la reconnaissance sociale d'un groupe tel que celui des minorités sexuelles ne peut s'opérer que par le libre jeu des relations interindividuelles et du bon vouloir de tous et chacun.

En tant que sociologues, notre tâche n'est pas, nous en convenons, d'énumérer les stratégies et pratiques devant être adoptées par l'institution scolaire pour mener à la reconnaissance des minorités sexuelles. Toutefois, en lien avec les résultats présentés et notre positionnement sur le plan théorique, il est indéniable que le ministère de l'Éducation, les facultés d'éducation, les professeurs d'université et les directions d'établissements scolaires, pour ne nommer que ceux-ci, sont des acteurs ayant un rôle-clé à jouer. Par exemple, pour le ministère de l'Éducation, il pourrait s'agir d'exiger que la diversité sexuelle soit présente dans les programmes scolaires et représentée de façon équitable dans les manuels scolaires. Pour les professeurs d'université, ce pourrait d'intégrer les questions de la diversité de la diversité sexuelle et de l'homophobie dans divers cours pratiques et théoriques, en établissant des parallèles avec d'autres formes de « diversité humaine ». Quant aux directions d'établissements, elles pourraient appuyer les enseignants dans leurs efforts d'éducation et de sensibilisation, leur fournir de la formation continue et montrer des signes d'ouverture (politiques et règlements contre l'homophobie, affiches, etc.). Auparavant, il pourrait être souhaitable qu'une recherche semblable à la nôtre soit menée auprès de ces acteurs du monde de l'éducation; nous laisserons à d'autres le soin de le faire.

Quoi qu'il en soit, une réflexion globale sur la place de la sexualité en éducation, et tout ce qui peut s'y rattacher, s'impose. Si les futurs maîtres que nous avons interrogés considèrent qu'il lui revient une place de choix – ils sont catégoriques pour dire qu'un retour de l'éducation à la sexualité dans les écoles québécoises serait bénéfique pour les jeunes, dans l'ensemble très mal informés sur le sujet – force est de constater que l'« appareil » scolaire semble en être moins convaincu²⁶. Et advenant le retour en bonne et due forme des cours d'éducation à la sexualité, la diversité sexuelle serait-elle prise en compte? Si oui, sous quels angles serait-elle alors traitée? Une chose est certaine : si l'on se fie aux orientations du politique en matière de reconnaissance de la diversité sexuelle, il est évident que les enseignements à cet égard ne sauraient se cantonner à une case horaire spécifique. Les enjeux autour de la diversité sexuelle recoupant dorénavant des préoccupations d'ordre éthique et citoyen, où le respect, la dignité et la pleine participation à la société de personnes sont centraux, plusieurs matières scolaires sont (ou devraient être) mises à contribution.

²⁶ Les cours d'éducation à la sexualité devraient faire leur réapparition dans les écoles secondaires du Québec au cours de l'année 2011. Les sorties publiques d'intervenants du domaine de la santé et la pression populaire ont certainement encouragé le gouvernement à les remettre à la grille horaire, lui qui s'est longtemps montré récalcitrant à le faire.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE



Ne rien inscrire sur les lignes

Numéro de questionnaire : _____

Université : _____

Année : _____

DIVERSITÉ SEXUELLE ET HOMOPHOBIE : PERCEPTIONS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES FUTUR(E)S ENSEIGNANT(E)S

À lire avant de commencer :

- Le questionnaire étant confidentiel, ne pas y inscrire votre nom ni toute autre information susceptible de vous associer à vos réponses (ex. : adresse de courriel).
- La participation à cette étude n'est pas obligatoire. Si vous ne désirez pas y participer, vous n'avez qu'à remettre le questionnaire dans l'enveloppe sans l'avoir complété.
- Certaines questions risquent de ne pas s'appliquer à vous. Portez ainsi attention aux flèches (→) qui vont vous aider à vous diriger dans le questionnaire.
- Même si certaines parties du questionnaire semblent moins vous concerner, chaque question propose des choix de réponse pertinents pour tous. Ainsi, évitez de laisser des questions sans réponse.
- Une fois le questionnaire dûment complété, insérez-le dans l'enveloppe prévue à cet effet et remettez le tout à la personne responsable

OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE

Le questionnaire auquel vous êtes aujourd'hui invités à participer porte sur vos perceptions et pratiques en tant que futurs professionnels sur la diversité humaine en général et plus spécifiquement, sur la diversité sexuelle (personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles, etc.) dans le contexte de l'éducation. Le questionnaire nous permet d'amasser des informations sur les défis que pose aux futurs maîtres l'éducation des jeunes du secondaire quant à la question de l'homophobie et de la diversité sexuelle. Il ne s'agit pas d'une évaluation de vos attitudes, mais d'une recherche sur la place de la diversité sexuelle parmi d'autres types de diversité à l'école.

Cette recherche vise à répondre à trois principales questions :

- 1) Quelle importance les futur(e)s enseignant(e)s accordent-ils à l'inclusion de la diversité sexuelle dans leur enseignement?;
- 2) Quelle lecture en lien avec la diversité sexuelle et l'homophobie les futurs maîtres font-ils des milieux scolaires dans lesquels leurs stages ont été réalisés?;
- 3) Quels sont les craintes, les obstacles et les éléments facilitateurs anticipés quant au fait d'aborder les thèmes de la diversité sexuelle et de l'homophobie en classe?;

Les responsables du projet

Cette recherche est menée dans le cadre du projet de mémoire de Michael Bernier, étudiant et candidat à la maîtrise en sociologie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La direction est assumée par Mme Micheline Milot (professeure titulaire, Département de sociologie – UQAM) et Mme Line Chamberland (professeure, Département de sexologie – UQAM).

Si vous avez des questions relatives à la recherche ou sur votre participation, n'hésitez pas à communiquer avec Michael Bernier par courriel : bernier.michael@courrier.uqam.ca

Vous pouvez aussi contacter :

Micheline Milot : milot.micheline@uqam.ca
514-987-3000, poste 4541

Line Chamberland : chamberland.line@uqam.ca
514-987-3000, poste 8596

Joseph Josy Lévy (président du comité d'éthique) : levy.josy_josy@uqam.ca
514-987-3000, poste 4486

· Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous aimerions d'abord en savoir un peu plus à votre sujet.

Q1. Quel âge avez-vous ? _____ ans

Q2. Quel est votre sexe ?

- ₁ Masculin
₂ Féminin

Q3. Dans quelle concentration ou programme en enseignement êtes-vous inscrit(e) ?

- ₁ Français langue première
₂ Sciences humaines/univers social (histoire, éducation à la citoyenneté, etc.)
₃ Mathématiques
₄ Science et technologie
₅ Éthique et culture religieuse
₆ Éducation physique et à la santé
₇ Adaptation scolaire et sociale
₈ Autre, préciser : _____

Q4. En tant qu'étudiant(e) en enseignement, à quel(s) niveau(x) avez-vous eu l'occasion de faire vos stages jusqu'à maintenant ? (Vous pouvez cocher plus d'une case)

- ₁ Secondaire 1
₂ Secondaire 2
₃ Secondaire 3
₄ Secondaire 4
₅ Secondaire 5
₆ Autre, précisez : _____

Q5. Vous est-il déjà arrivé de faire de la suppléance? Le cas échéant, veuillez indiquer le nombre approximatif d'heures de suppléance que vous avez faites.

- ₁ Oui, et j'ai fait environ _____ heures de suppléance.
₂ Non, je n'ai pas fait de suppléance.

Q6. Avez-vous eu l'occasion de faire un stage en emploi?

- ₁ Oui
₂ Non
₃ Non, mais je pense que je pourrai probablement en faire un

Q7. Si vous en aviez vraiment le choix, à quel niveau préféreriez-vous enseigner une fois votre formation complétée ? (Ne cochez qu'une case)

- ₁ Secondaire 1
- ₂ Secondaire 2
- ₃ Secondaire 3
- ₄ Secondaire 4
- ₅ Secondaire 5
- ₆ Secondaire 1^{er} cycle, peu importe l'année (sec. 1 ou 2)
- ₇ Secondaire 2^e cycle, peu importe l'année (sec. 3, 4 ou 5)
- ₈ Je suis en éducation physique et à la santé, en adaptation scolaire et sociale ou dans un autre programme, et j'envisage plus d'enseigner au primaire OU autant au primaire qu'au secondaire
- ₉ Ça m'est égal

Q8. En quelle année de votre concentration ou de votre programme êtes-vous?

- ₁ Je suis en 3^e année
- ₂ Je suis en 4^e année
- ₃ Autre, précisez : _____

Q9. Le tableau ci-dessous présente quelques formes de « diversité humaine » dont vous pouvez avoir parlé durant certains cours de votre formation. Pour chacune, veuillez indiquer jusqu'à quel point celle-ci vous semble avoir été couverte jusqu'à maintenant par vos professeur(e)s.

	Ils en ont beaucoup parlé	Ils en ont assez parlé	Ils en ont un peu parlé	Ils en ont à peine parlé	Ils n'en ont jamais parlé
A) La diversité religieuse / des croyances religieuses	1	2	3	4	5
B) La diversité ethnique / ethnoculturelle	1	2	3	4	5
C) La diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre (personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles, transgenres, etc.)	1	2	3	4	5
D) La diversité au niveau des habiletés en matière d'apprentissage (élèves doués, élèves avec difficultés d'apprentissage, etc.)	1	2	3	4	5
E) La diversité sur le plan socio-économique (enfants de familles pauvres, enfants de familles aisées, etc.)	1	2	3	4	5
F) La diversité des familles (monoparentales, parents d'origines différentes, bi-parentales, etc.)	1	2	3	4	5
G) La diversité sur le plan physique (apparence, taille, de la forme du corps ou poids, etc.)	1	2	3	4	5

Q9.1. A-t-il déjà été question des familles homoparentales durant votre formation, c'est-à-dire des enfants et jeunes (élèves) qui proviennent de familles dont les parents sont de même sexe (pères gais et mères lesbiennes)?

- ₁ Oui
₂ Non

Q9.2. Les questions relatives à la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre et/ou des familles homoparentales ont-elles été discutées :

- ₁ Dans un seul cours, lequel ? : _____
₂ Oui, dans quelques cours, lesquels ? : _____
₃ Ces questions n'ont jamais été discutées durant ma formation

Q10. À votre avis, jusqu'à quel point est-ce important d'aborder ou de parler des différentes formes de « diversité humaine » suivantes à des élèves afin qu'ils y soient sensibilisés?

	Très important	Assez important	Peu important	Pas du tout important
A) La diversité religieuse / des croyances religieuses	1	2	3	4
B) La diversité ethnique / ethnoculturelle	1	2	3	4
C) La diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre (personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles, transgenres, etc.)	1	2	3	4
D) La diversité au niveau des habiletés en matière d'apprentissage (élèves doués, élèves avec difficultés d'apprentissage, etc.)	1	2	3	4
E) La diversité sur le plan socio-économique (enfants de familles pauvres, enfants de familles aisées, etc.)	1	2	3	4
F) La diversité des familles (monoparentales, parents d'origines différentes, bi-parentales, etc.)	1	2	3	4
G) La diversité sur le plan physique (apparence, taille, de la forme du corps ou poids, etc.)	1	2	3	4

Q11. Selon vous, et en vous mettant dans une position où vous auriez à le faire, quelles sont les deux formes de « diversité humaine » qui sont les plus difficiles d'aborder en classe avec des élèves? (Veuillez indiquer la lettre en consultant le tableau ci-haut)

A. La plus difficile : _____

B. La 2^e plus difficile : _____

Q12. Durant les stages que vous avez effectués et/ou vos suppléances, à quelle fréquence avez-vous été témoin de situations ou d'incidents où des élèves se sont faits taquiner méchamment, « écoeurer », intimider, insulter, exclure ou harceler par d'autres élèves pour les motifs suivants? (Cochez **UNE** réponse pour chaque sous-question)

	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Rarement	Jamais
A) Parce qu'ils sont OU qu'on pense qu'ils sont gais, lesbiennes ou bisexuel(le)s	1	2	3	4	5
B) Parce qu'un gars se comporte de manière trop féminine ou qu'une fille se comporte de manière trop masculine	1	2	3	4	5
C) En raison de la couleur de leur peau	1	2	3	4	5
D) Parce qu'ils sont originaires d'un endroit autre que le Québec	1	2	3	4	5
E) Parce qu'ils pratiquent une certaine religion OU qu'ils affichent des symboles religieux	1	2	3	4	5
F) Parce qu'ils ont un handicap physique	1	2	3	4	5
G) En raison de leur sexe	1	2	3	4	5
H) En raison de leur apparence, de leur taille, de la forme de leur corps ou de leur poids	1	2	3	4	5

Q13. Durant vos stages et/ou vos suppléances, à quelle fréquence avez-vous entendu des élèves faire des remarques générales du type « c'est tapette », « c'est fif » ou « c'est gai » en classe?

- ₁ Souvent
- ₂ À l'occasion
- ₃ Rarement
- ₄ Jamais

Q14A. Que vous en ayez entendues ou non, que pensez-vous de telles remarques?

- ₁ Ces remarques dénigrent l'homosexualité; elles sont méprisantes pour les personnes qui ne sont pas hétérosexuelles.
- ₂ Ces remarques ne visent personne en particulier; elles ne sont utilisées que pour faire référence à quelque chose de « plate », « d'ennuyant », etc.
- ₃ Autre, précisez : _____

Q14B. Selon vous, qu'est-ce qu'un(e) enseignant(e) doit faire lorsqu'il entend ces remarques en classe?

- ₁ Il/elle doit intervenir auprès des élèves les ayant faites.
- ₂ Il/elle doit intervenir non seulement auprès des élèves concernés, mais auprès du groupe en entier.
- ₃ Il/elle n'a pas vraiment besoin d'intervenir.
- ₄ Autre, précisez : _____

Q15. Durant vos stages et/ou vos suppléances, à quelle fréquence avez-vous entendu des élèves traiter de manière insultante ou négative un autre élève de « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », ou « homo » en classe ?

- ₁ Souvent
- ₂ À l'occasion
- ₃ Rarement
- ₄ Jamais

Q16. Êtes-vous intervenu(e) lorsque vous avez entendu des insultes comme « fif », « tapette », « lesbienne », « gai », « homo » OU lorsqu'un élève s'est fait taquiner méchamment, « écoeurer », intimider, exclure ou harceler parce qu'il/elle est gai, lesbienne ou bisexuel(le) ou qu'on pense qu'il/elle l'est?

- ₁ Oui, à chaque fois → PASSER À LA Q18
- ₂ Oui, à quelques reprises
- ₃ Oui, mais une seule fois
- ₄ Non, jamais
- ₅ Je n'ai jamais entendu de telles remarques, ni été témoin de telles situations ou incidents → PASSER À LA Q20

Q17. Pour quelle(s) raison(s) vous est-il arrivé de ne pas intervenir? (Vous pouvez cocher plus d'une case)

- ₁ Je considérais que l'événement ou l'incident n'était pas suffisamment grave pour que j'intervienne
- ₂ Je me sentais démuni(e), je ne savais pas comment réagir.
- ₃ Autre, précisez : _____

Q18. Avez-vous déjà rapporté ce genre d'incidents à votre superviseur(e) de stage, à votre enseignant-associé, à un enseignant ou à un autre membre du personnel de l'école où vous faisiez votre stage ?

- ₁ Oui
- ₂ Non → PASSER À LA Q20

Q19. Que vous a-t-on dit, suggéré ou recommandé à cet égard? (Vous pouvez cocher plus d'une case)

- ₁ Attendre pour voir si l'événement ou l'incident se produirait à nouveau
- ₂ Réprimander l'élève qui a proféré les insultes ou les gestes à caractère homophobe
- ₃ Consoler la victime
- ₄ On ne m'a rien dit, suggéré ou recommandé
- ₅ Autre, précisez : _____

Q20. Durant l'un ou l'autre de vos stages et/ou vos suppléances, vous est-il arrivé de parler de sujets relatifs à l'homosexualité ou à la bisexualité avec les élèves (ex : mariage gai, parade de la fierté gaie, couples de même sexe qui décident d'avoir des enfants, droits et discriminations, etc.)?

- ₁ Oui, plus d'une fois
- ₂ Oui, mais une seule fois
- ₃ Non, jamais → PASSER À LA Q22

Q21. Qu'est-ce qui vous a amené(e) à parler de la question de l'homosexualité ou de la bisexualité? (Vous pouvez cocher plus d'une case)

- ₁ Un(e) élève m'a posé une question à ce sujet
- ₂ Un incident survenu en classe ou dans l'école
- ₃ Un événement d'actualité nationale ou internationale
- ₄ Le contenu du cours m'a amené(e) à en parler (ex. : la lecture d'un ouvrage de Michel Tremblay)
- ₅ Ça fait partie des thématiques que je dois aborder dans le cours, c'est dans le curriculum officiel
- ₆ Autre, précisez : _____

Q22. Les prochaines questions concernent l'inclusion de la question de la diversité sexuelle dans différents contextes (formation universitaire, programmes scolaires, manuels, etc.). Pour chacune, veuillez indiquer votre degré d'accord. Jusqu'à quel point êtes-vous en accord pour dire...

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
A) ...la formation universitaire que vous avez reçue vous a suffisamment outillé pour parler de la diversité sexuelle et/ou réagir à des incidents à caractère homophobe en milieu scolaire?	1	2	3	4
B) ...la formation universitaire des futurs maîtres devrait davantage intégrer les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie ?	1	2	3	4
C) ...les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie devrait pouvoir être abordées par tous les futurs maîtres, peu importe leur discipline (éthique et culture religieuse, éducation physique, science et technologies, etc.)?	1	2	3	4
D) ...l'ensemble des disciplines enseignées au secondaire se prêtent bien à aborder la question de la diversité sexuelle et de l'homophobie à un moment ou l'autre?	1	2	3	4
E) ...les enseignants sont tellement occupés par les matières qu'ils ont à enseigner que la tâche de parler de diversité sexuelle et d'homophobie devrait incomber à d'autres professionnels?	1	2	3	4
F) ...les manuels scolaires devraient plus prendre en compte les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie?	1	2	3	4
G) ...les écoles secondaires devraient toutes avoir des règlements/codes de conduite qui interdisent l'homophobie dans leurs murs ?	1	2	3	4
H) ...les directions des écoles secondaires devraient supporter les enseignants dans la lutte à l'homophobie, notamment par des formations sur le sujet et l'organisation d'activités?	1	2	3	4
I) ... les questions de la diversité sexuelle et de l'homophobie n'ont pas leur place dans les écoles secondaires ?	1	2	3	4

Q23. Nous aimerions maintenant connaître votre degré d'aisance dans diverses situations. Jusqu'à quel point penseriez-vous être à l'aise...

A) ... de participer à une séance de formation, dans le cadre de votre futur emploi, vous informant des réalités vécues par les personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles et les enfants provenant de familles homoparentales, en plus d'exposer les différentes façons de contrer l'homophobie entre les élèves?

- ₁ Très à l'aise
- ₂ Assez à l'aise
- ₃ Assez mal à l'aise
- ₄ Très mal à l'aise

B) ... de parler avec des élèves de diversité sexuelle et d'homophobie dans le cadre de lectures ou d'activités proposées par des manuels scolaires avec lesquels vous avez à travailler?

- ₁ Très à l'aise
- ₂ Assez à l'aise
- ₃ Assez mal à l'aise
- ₄ Très mal à l'aise

C) ... de parler avec des élèves de diversité sexuelle et d'homophobie de votre propre initiative, sans que ce ne soit suggéré dans le curriculum?

- ₁ Très à l'aise
- ₂ Assez à l'aise
- ₃ Assez mal à l'aise
- ₄ Très mal à l'aise

D) ... de collaborer à des activités suggérées par votre employeur ou votre syndicat qui visent à contrer l'homophobie en milieu scolaire?

- ₁ Très à l'aise
- ₂ Assez à l'aise
- ₃ Assez mal à l'aise
- ₄ Très mal à l'aise

E) ... de rencontrer les parents d'un élève (par exemple, lors de la remise des bulletins ou lors d'un gala ou une pièce de théâtre étudiante) dont vous savez qu'ils forment d'une famille homoparentale?

- ₁ Très à l'aise
- ₂ Assez à l'aise
- ₃ Assez mal à l'aise
- ₄ Très mal à l'aise

Q24. Le tableau suivant présente différents énoncés concernant l'homosexualité. Pour chacun d'entre eux, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE **TOTALEMENT EN DESACCORD** et « 5 » **TOTALEMENT EN ACCORD**. (ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé)

	1-----2-----3-----4-----5
	Totalement en désaccord Totalement en accord
A) Beaucoup de gais et lesbiennes se servent de leur orientation sexuelle pour obtenir des privilèges particuliers.	1-----2-----3-----4-----5
B) Les gais et les lesbiennes semblent mettre l'accent sur ce qui les distingue des hétérosexuels et ne tiennent pas compte de leurs points de ressemblance avec eux.	1-----2-----3-----4-----5
C) Les gais et les lesbiennes n'ont pas tous les droits qu'il leur faut.	1-----2-----3-----4-----5
D) L'idée que des universités puissent offrir aux étudiants des programmes en études gaies et lesbiennes est ridicule (N.B. : Ces programmes s'adressent à tous et non pas seulement aux gais et lesbiennes)	1-----2-----3-----4-----5
E) Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules parce qu'ils prétendent que l'orientation sexuelle d'une personne devrait être une source de fierté.	1-----2-----3-----4-----5
F) Les gais et les lesbiennes ont encore besoin de revendiquer l'égalité des droits.	1-----2-----3-----4-----5
G) Les gais et les lesbiennes devraient arrêter de s'imposer aux autres avec leur style de vie.	1-----2-----3-----4-----5
H) Si les gais et les lesbiennes veulent être traités comme tout le monde, ils doivent arrêter de faire tout un plat avec leur sexualité et leur culture.	1-----2-----3-----4-----5
I) On devrait admirer, pour leur courage, les gais et les lesbiennes qui affirment ouvertement leur orientation sexuelle.	1-----2-----3-----4-----5
J) Les gais et les lesbiennes devraient cesser de se plaindre de la manière dont ils sont traités dans la société et devraient vivre leur vie, tout simplement.	1-----2-----3-----4-----5
K) Par ces temps difficiles sur le plan économique, l'argent des impôts ne devrait pas servir à soutenir les organisations gaies ou lesbiennes.	1-----2-----3-----4-----5
L) Les gais et les lesbiennes sont devenus beaucoup trop exigeants dans leurs revendications pour l'égalité des droits.	1-----2-----3-----4-----5

Q25. Le tableau ci-dessous présente différents facteurs qui pourraient soit vous inciter/encourager à aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre avec des élèves du secondaire ou, au contraire, qui pourraient vous décourager de le faire. Lisez chacune de ces raisons, et cochez la case de droite lorsque vous considérez que ce facteur s'applique à vous.

RAISONS QUI POURRAIENT VOUS INCITER/ENCOURAGER (COCHEZ LA CASE DE DROITE SI LE FACTEUR S'APPLIQUE À VOUS)	
A) Je veux contribuer à changer les attitudes et les mentalités à l'égard des personnes qui ne sont pas hétérosexuelles.	<input type="checkbox"/>
B) Le fait que l'école dispose d'une politique ou d'un code de vie destiné aux élèves, et qui interdit l'intimidation ou le harcèlement sur la base de l'orientation sexuelle.	<input type="checkbox"/>
C) Je pense que l'école est le lieu par excellence pour aborder la question de la diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre.	<input type="checkbox"/>
D) Il est important que les élèves sachent que les minorités sexuelles (personnes gais, lesbiennes, bisexuelles, transsexuelles, etc.) méritent autant de respect et sont aussi dignes que les personnes hétérosexuelles.	<input type="checkbox"/>
E) Voir un élève se faire taquiner méchamment ou « écoeuré » par d'autres élèves parce qu'il/elle est gai, lesbienne, bisexuel(le) ou soupçonné de l'être.	<input type="checkbox"/>
F) Ma formation universitaire m'a fourni les outils nécessaires pour que je me sente à l'aise d'en parler.	<input type="checkbox"/>
G) Le fait que la direction de l'école où j'enseigne et/ou mon syndicat m'encourage à aborder la question avec les élèves.	<input type="checkbox"/>
RAISONS QUI POURRAIENT VOUS DÉCOURAGER (COCHEZ LA CASE DE DROITE SI LE FACTEUR S'APPLIQUE À VOUS)	
H) J'aurais peur que les élèves pensent que je suis gai, lesbienne, ou bisexuel(le) en abordant la question, d'être étiqueté de la sorte.	<input type="checkbox"/>
I) Je pense que je pourrais perdre le contrôle de la classe en parlant de cette question « délicate »; les élèves pourraient rigoler ou s'agiter.	<input type="checkbox"/>
J) Je craindrais d'entrer en contradiction avec les valeurs et les croyances des élèves, qu'elles soient religieuses ou non.	<input type="checkbox"/>
K) Je pense que ce sont les parents qui devraient inculquer à leurs enfants la tolérance et le respect envers les minorités sexuelles, et non pas l'École.	<input type="checkbox"/>
L) J'aurais peur que les parents des élèves fassent des pressions auprès de la direction de l'école pour que je cesse de parler de cette question.	<input type="checkbox"/>
M) Je pense que parler de diversité en matière d'orientation sexuelle et d'expression de genre, c'est faire la morale aux élèves et leur imposer une vision du monde partagée par très peu de gens.	<input type="checkbox"/>
N) Le fait que la direction de l'école et/ou le syndicat n'encourage pas vraiment les enseignant(e)s à aborder la question avec les élèves.	<input type="checkbox"/>
O) J'aurais peur de blesser un(e) élève gai, lesbienne, bisexuel(le) ou qui se questionne sur son orientation sexuelle en utilisant des mots ou des termes inappropriés.	<input type="checkbox"/>
P) L'homophobie est un problème qui a en grande partie été réglé et il ne sert pas à grand-chose d'en parler davantage.	<input type="checkbox"/>
Q) Je pense que les jeunes ne sont pas vraiment intéressés par cette question.	<input type="checkbox"/>
R) En raison des matières que je vais enseigner, c'est plutôt difficile ou non pertinent d'aborder cette question avec les élèves	<input type="checkbox"/>

En terminant, nous avons quelques questions supplémentaires à vous poser et qui visent à dresser un profil général des participant(e)s à cette étude.

Q26. À lequel ou auxquels des groupes suivants considérez-vous personnellement appartenir?
(Vous pouvez cocher plus d'une case)

- ₁ Québécois d'origine canadienne-française
- ₂ Québécois d'origine canadienne-anglaise
- ₃ Européen (Italien, Français, Grec, Polonais, Roumain, Portugais, etc.)
- ₄ Caraïbéen (Haïtien, Dominicain, Jamaïcain, etc.)
- ₅ Africain (Congolais, Rwandais, Camerounais, Africain du Sud, etc.)
- ₆ Latino-américain (Mexicain, Salvadorien, Chilien, Colombien, etc.)
- ₇ Maghrébin ou Moyen-oriental (Libanais, Marocain, Algérien, Iranien, Turc, etc.)
- ₈ Asiatique (Chinois, Vietnamien, Cambodgien, Coréen, Indien, etc.)
- ₉ Américain des États-Unis
- ₁₀ Canadien d'une province autre que le Québec
- ₁₁ Autochtone (Abénaquis, Malécite, Micmac, Wendaté, Mohawk, etc.)
- ₁₂ Autre, précisez : _____

Q27. Depuis combien d'années habitez-vous au Québec ?

- ₁ Je suis né(e) au Québec
- ₂ Depuis _____ années (INSCRIVEZ le nombre d'années sur la ligne)

Q28. Quelle est votre religion?

- ₁ Catholique
- ₂ Protestante
- ₃ Musulmane
- ₄ Orthodoxe chrétienne
- ₅ Juive
- ₆ Bouddhiste
- ₇ Hindoue
- ₈ Sikhe
- ₁₀ Autre, préciser : _____
- ₉ Aucune religion, non croyant(e) ou athée → PASSER À LA Q30

Q29. Êtes-vous pratiquant(e) ou non pratiquant(e)?

- ₁ Pratiquant(e)
- ₂ Non pratiquant(e)

Q30. Connaissez-vous au moins une personne gaie, lesbienne, ou bisexuelle dans ton entourage?

- ₁ Oui
₂ Non → PASSER À LA Q32

Q31. Qui est ou quelles sont ces personne(s)? (Coche toutes les cases qui s'appliquent)

- ₁ Père ou mère
₂ Frère ou sœur
₃ Cousin ou cousine
₄ Oncle ou tante
₅ Ami ou amie
₆ Coéquipier en classe ou dans une équipe sportive de l'université
₇ Voisin ou voisine
₈ Collègue de travail
₉ Connaissance
₁₀ Autre, préciser : _____

Q32. Comment vous définiriez-vous personnellement ?

- ₁ Je me considère hétérosexuel(le) → PASSER À LA Q34
₂ Je me considère gai(e) ou lesbienne
₃ Je me considère bisexuel(le)
₄ Je suis en questionnement/je ne sais pas trop comment me définir → PASSER À LA Q34

Q33. Lequel des énoncés s'applique le mieux à vous?

- ₁ C'est important pour moi que mes futur(e)s élèves soient au courant que je suis gai, lesbienne ou bisexuel(le)
₂ Je ne pense pas que je divulguerais spontanément mon orientation sexuelle à mes élèves ; ce serait du cas par cas
₃ Je n'oserais jamais divulguer mon orientation sexuelle à mes élèves
₄ Autre, précisez :

Q34. En terminant, nous apprécierions que vous nous faisiez part, en quelques mots, d'un événement auquel vous avez assisté DURANT L'UN OU L'AUTRE DE VOS STAGES ET/OU VOS SUPPLÉANCES et qui impliquait un(e) élève qui serait gai ou lesbienne. Sinon, vous pouvez nous faire part de tout autre commentaire que vous jugez pertinent.

Merci pour votre précieuse collaboration, le questionnaire est maintenant complété. Veuillez l'insérer dans l'enveloppe prévue à cet effet et remettre le tout à l'avant de la classe

APPENDICE B

SCHÉMA D'ENTREVUE

VOLET QUALITATIF – SCHÉMA D'ENTREVUE

Diversité sexuelle et homophobie : perceptions et pratiques pédagogiques des futur(e)s enseignant(e)s.

1) Pour évaluer la préparation des futurs maîtres en ce qui a trait à la diversité sexuelle et l'homophobie :

- Si je vous parle de « diversité humaine », que cela inclut-il selon vous?
- Durant votre formation universitaire, vous a-t-on sensibilisé à la diversité des clientèles étudiantes? Si oui, de qui et de quoi a-t-il été question?
- Selon vous, y a-t-il des formes de diversité au niveau des élèves qui n'ont pas été couvertes durant vos cours et qui auraient dû l'être? Si oui, lesquelles et pourquoi?
- Avez-vous déjà entendu l'expression « diversité sexuelle » durant vos cours ou lu des choses à ce sujet dans le cadre de votre formation en enseignement? Si oui, qu'en retenir-vous? Sinon, que pensez-vous que cela veut dire?
- A-t-il été question des élèves gais, lesbiennes, bisexuels et transsexuels (LGBT) durant votre formation et des expériences qu'ils peuvent vivre en milieu scolaire? Que vous a-t-on dit à leur sujet?

2) Pour prendre le pouls des attitudes et représentations des futurs maîtres vis-à-vis de la diversité sexuelle et de l'homophobie :

- Quelle est l'importance d'être sensibilisé à la diversité humaine? De plus, quelle est l'importance d'y sensibiliser les jeunes?
- Pensez-vous qu'il est important pour un futur enseignant comme vous d'être formé eu égard à la diversité sexuelle? Expliquez pourquoi.
- Selon vous, qu'est-ce que l'homophobie? Quelles peuvent en être les manifestations?

- Y a-t-il des clientèles étudiantes, à votre avis, avec lesquelles il est plus difficile d'aborder la question de la diversité sexuelle? Veuillez expliquer pourquoi.
- Qu'est-ce qui pourrait vous encourager à parler de diversité sexuelle à des jeunes du secondaire ou, au contraire, vous décourager d'en parler?

3) Pour connaître les évaluations que les futurs maîtres se font de divers appuis à la pratique enseignante en regard de la diversité sexuelle et de l'homophobie, et l'importance qu'ils leur accordent :

- Selon vous, un enseignant a-t-il besoin d'appuis, d'éléments sur lesquels s'appuyer, avant de se lancer dans des discussions ou débats autour de l'homosexualité/de la diversité sexuelle? Si oui, lesquels?

4) Pour connaître les différentes pratiques pédagogiques mises de l'avant par les futurs maîtres pour éduquer les jeunes à la diversité sexuelle et l'homophobie :

- Durant les différents stages que vous avez faits et/ou vos suppléances, avez-vous été témoin d'incidents ou de situations où des élèves se sont fait écœurer, intimider ou harceler parce qu'ils sont LGBT ou soupçonnés de l'être? Veuillez décrire ceux-ci.
- Comment vous êtes-vous alors senti? Quels sentiments avez-vous éprouvés?
- Êtes-vous intervenu? Si oui, de quelles manières? Si non, pourquoi ne l'avez-vous pas fait?
- Avez-vous demandé des conseils à une personne-ressource pour savoir quoi faire durant des épisodes homophobes? Si oui, que vous a-t-on suggéré?
- Que feriez-vous si un élève victime d'homophobie vous demandait de l'aide et du support?
- En tant qu'enseignant, vous sentiriez-vous à l'aise de parler de diversité sexuelle à des jeunes du secondaire, d'amorcer une discussion plus substantielle à ce sujet? Pourquoi?
- De quels sujets parleriez-vous alors?
- Selon vous, à quels moments ou suite à quels événements serait-il le plus approprié d'aborder la question de la diversité sexuelle?

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE (VOLET ENTREVUES)

NUMÉRO DE PARTICIPANT : _____

Avant d'entreprendre l'entrevue, nous aimerions en savoir un peu plus à votre sujet. Vos réponses ne serviront qu'à dresser un portrait général des participants.

Q1. Quel âge avez-vous ? _____ ans

Q2. Quel est votre sexe ?

- ₁ Masculin
- ₂ Féminin

Q3. Dans quelle concentration ou programme en enseignement êtes-vous inscrit(e) ?

- ₁ Français langue première
- ₂ Sciences humaines/univers social (histoire, éducation à la citoyenneté, etc.)
- ₃ Mathématiques
- ₄ Science et technologie
- ₅ Éthique et culture religieuse
- ₆ Éducation physique et à la santé
- ₇ Adaptation scolaire et sociale
- ₈ Autre, *préciser* : _____

Q4. En tant qu'étudiant(e) en enseignement, à quel(s) niveau(x) avez-vous eu l'occasion de faire vos stages jusqu'à maintenant ? (*Vous pouvez cocher plus d'une case*)

- ₁ Secondaire 1
- ₂ Secondaire 2
- ₃ Secondaire 3
- ₄ Secondaire 4
- ₅ Secondaire 5
- ₆ Autre, *précisez* : _____

Q5. Vous est-il déjà arrivé de faire de la suppléance? Le cas échéant, veuillez indiquer le nombre approximatif d'heures de suppléance que vous avez faites.

- ₁ Oui, et j'ai fait environ _____ heures de suppléance.
₂ Non, je n'ai pas fait de suppléance.

Q6. Avez-vous eu l'occasion de faire un stage en emploi?

- ₁ Oui
₂ Non
₃ Non, mais je pense que je pourrai probablement en faire un

Q8. Si vous en aviez vraiment le choix, à quel niveau préféreriez-vous enseigner une fois votre formation complétée ? *(Ne cochez qu'une case)*

- ₁ Secondaire 1
₂ Secondaire 2
₃ Secondaire 3
₄ Secondaire 4
₅ Secondaire 5
₆ Secondaire 1^{er} cycle, peu importe l'année (sec. 1 ou 2)
₇ Secondaire 2^e cycle, peu importe l'année (sec. 3, 4 ou 5)
₈ Je suis en éducation physique et à la santé, en adaptation scolaire et sociale ou dans un autre programme, et j'envisage plus d'enseigner au primaire OU autant au primaire qu'au secondaire
₉ Ça m'est égal

Q9. En quelle année de votre concentration ou de votre programme êtes-vous?

- ₁ Je suis en 3^e année
₂ Je suis en 4^e année
₃ Autre, précisez : _____

Q10. Le tableau suivant présente différents énoncés concernant l'homosexualité. Pour chacun d'entre eux, indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord. Veuillez utiliser une échelle de 1 à 5 où « 1 » SIGNIFIE **TOTALEMENT EN DESACCORD** et « 5 » **TOTALEMENT EN ACCORD**. *(ENCERCLER UN SEUL chiffre pour chaque énoncé)*

	1-----2-----3-----4-----5
Totalement	Totalement
accord	en désaccord en

A) Beaucoup de gais et lesbiennes se servent de leur orientation sexuelle pour obtenir des privilèges particuliers. 1-----2-----3-----4-----5

- B) Les gais et les lesbiennes semblent mettre l'accent sur ce qui les distingue des hétérosexuels et ne tiennent pas compte de leurs points de ressemblance avec eux. 1----2----3----4----5
- C) Les gais et les lesbiennes n'ont pas tous les droits qu'il leur faut. 1----2----3----4----5
- D) L'idée que des universités puissent offrir aux étudiants des programmes en études gaies et lesbiennes est ridicule (N.B. : Ces programmes s'adressent à tous et non pas seulement aux gais et lesbiennes) 1----2----3----4----5
- E) Les événements comme le Défilé de la fierté gaie sont ridicules parce qu'ils prétendent que l'orientation sexuelle d'une personne devrait être une source de fierté. 1----2----3----4----5
- F) Les gais et les lesbiennes ont encore besoin de revendiquer l'égalité des droits. 1----2----3----4----5
- G) Les gais et les lesbiennes devraient arrêter de s'imposer aux autres avec leur style de vie. 1----2----3----4----5
- H) Si les gais et les lesbiennes veulent être traités comme tout le monde, ils doivent arrêter de faire tout un plat avec leur sexualité et leur culture. 1----2----3----4----5
- I) On devrait admirer, pour leur courage, les gais et les lesbiennes qui affirment ouvertement leur orientation sexuelle. 1----2----3----4----5
- J) Les gais et les lesbiennes devraient cesser de se plaindre de la manière dont ils sont traités dans la société et devraient vivre leur vie, tout simplement. 1----2----3----4----5
- K) Par ces temps difficiles sur le plan économique, l'argent des impôts ne devrait pas servir à soutenir les organisations gaies ou lesbiennes. 1----2----3----4----5
- L) Les gais et les lesbiennes sont devenus beaucoup trop exigeants dans leurs revendications pour l'égalité des droits. 1----2----3----4----5

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, Barry D. 1998. "Theorizing Homophobia". *Sexualities*, vol. 1, no 4, p. 387-404.
- Banks, James A. 2001. *Cultural diversity and education foundations, curriculum, and teaching*, Boston, Toronto Allyn and Bacon, 360 p.
- Banks, James A. 2008. *An Introduction to Multicultural Education: 4th. Edition*. Boston, Pearson Allyn and Bacon, 164 p.
- Bateman, Simone, 2004, « L'expérience morale comme objet sociologique », *L'année sociologique*, vol. 54, no. 2, p. 389-412.
- Beauchamp, Diane L. 2008. *L'orientation sexuelle et la victimisation*, Série de profils du Centre canadien de la statistique juridique, no 16, Ottawa.
- Beaud, Stéphane et Florence Weber. 2003. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Nouv. éd. Paris: La Découverte.
- Ben-Ari, Adital T. 1998. "An Experiential Attitude Change: Social Work Students and Homosexuality". *Journal of Homosexuality*, vol. 36, no 2, 59-71.
- Berkman, Cathy. S. et Gail Zinberg. 1997. "Homophobia and Heterosexism in Social Workers". *Social Work*, vol. 42, no 4, p. 319-332.
- Betteridge, Dawn et Lutz van Dijk. 2007. "The only country on the continent: realising constitutional rights in South African schools. In *Challenging homophobia: teaching about sexual diversity*, sous la dir. De Lutz van Dijk et Barry van Driel, p. 85-98, Stoke on Trent (England): Trentham Books.
- Blais, André et Claire Durand. "Le sondage." dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 445-488, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boudon, Raymond. 1979. *L'inégalité des chances la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 398 p.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron, 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 284 p.
- Bourgeois, Bernard. 2004. *Éthique et éducation : l'école peut-elle donner l'exemple?* Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Elahi – Éthique et solidarité humaine au Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, le 23 mars 2003, Paris : L'Harmattan, 219 p.

- Bowers, Randolph, David Plummer et Victor Minichiello. 2005. "Homophobia in Counselling Practice". *International Journal for the Advancement of Counselling*, vol. 27, no 3, p. 471-489.
- Buston, Katie et Graham Hart. 2001. "Heterosexism and Homophobia in Scottish school sex education: Exploring the nature of the problem". *Journal of Adolescence*, vol. 24, no 1, p. 95-109.
- Chamberland, L., Gilbert Émond, Danielle Julien, Joanne Otis et Bill Ryan, avec la collaboration de Michael Bernier, Marilynne Chevrier, Marie-Pier Petit et Gabrielle Richard. 2010. *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Rapport final de recherche, Montréal : Université du Québec à Montréal, 297 p.
- Chamberland, Line. 2007. *Gais et lesbiennes en milieu de travail : rapport synthèse de recherche*. IREF-UQAM. En ligne. <http://www.ccdmd.qc.ca/ri/homophobie/medias/pdfs/homophobie_integral.pdf>. Consulté le 3 mars 2010.
- Chamberland, Line et Christelle Lebreton. [à paraître]. « Stress et vulnérabilité professionnelle chez les enseignantes lesbiennes », soumis à *Resources for feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*.
- Cohen, Elizabeth, Rachel Lotan. 1997. *Working for equity in heterogeneous classrooms: sociological theory in practice*, New York, Teachers College Press, 317 p.
- 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, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 108 p.
- Conseil supérieur de l'éducation, 1998, *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Gouvernement du Québec, En ligne. <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann98.pdf>>. Consulté le 10 mars 2010.
- Corriveau, Patrice. 2006. *La répression des homosexuels au Québec et en France : du bûcher à la mairie*. Sillery : Septentrion, 236 p.
- Cosman, Brenda. 2007. *Sexual citizens: the legal and cultural regulation of sex and belonging*. Stanford, Stanford University Press, 244 p.
- Cullen, Jenifer M., Lester Wright Jr. et Michael Alessandri. 2002. "The Personality Variable Openness to Experience as It Relates to Homophobia". *Journal of Homosexuality*, vol. 42, no 4, p. 119-134.
- Daoust, Valérie. 2005. *De la sexualité en démocratie : l'individu libre et ses espaces identitaires*, Paris : Presses universitaires de France, 276 p.

- Debarbieux, Éric. 2006. *Violence à l'école : un défi mondial?*. Paris : Armand Colin, 315 p.
- Desaulniers, Marie-Paule et France Jutras. 2006. *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : PUQ, 226 p.
- Dorais, Michel, Simon-Louis Lajeunesse. 2001. *Mort ou fif. Contexte et mobiles de tentatives de suicide chez les adolescents et jeunes hommes homosexuels ou identifiés comme tels*, Montréal, VLB éditeur, 126 p.
- Dowling, Kristen B.; Susan Rodger et Anne L. Cummings. 2007. "Exploring Attitudes of Future Educators about Sexual Minority Youth". *Alberta Journal of Educational Research*; vol. 53, no 4, p. 401-413.
- Duquet, Francine. 2003. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec Montréal, 58 p.
- Ferfolja, Tania et Kerry H. Robinson. 2004. "Why Anti-homophobia Education in Teacher Education? Perspectives from Australian Teacher Educators", *Teaching Education*, vol. 15, no 1, p. 9-25.
- Fraser, Nancy. 2005. *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La découverte, 180 p.
- Freire, Paulo, 2000, *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum, 183 p.
- Galichet, François, 1998, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris : Anthropos, 202 p.
- Galichet, François, 2005, *L'école, lieu de citoyenneté*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 125 p.
- Ganassali, Stéphane. 2009. *Les enquêtes par questionnaire*. Paris : Pearson Education. 263 p.
- Gardner, Roy (éd.). 2000. *Education for values morals. Ethics and citizenship in contemporary teaching*, London: Kogan Page, 340 p.
- Gauthier, Benoît. 2009. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 767 pages.
- Ghosh, Ratna et Ali A. Abdi. 2004. *Education and the Politics of Difference : Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 193 p.
- Gohier, Christiane. 2002. « La polyphonie des registres culturels, une question de rapport à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 215-236.
- Gutmann, Amy. 1987. *Democratic Education*, Princeton : Princeton University Press, 321 p.

- Genard, Jean-Louis. 2008. « Difficultés et conditions d'une sociologie de l'éthique. » In *Sociologie de l'éthique*, sous la direction de Stéphanie Gaudet et Anne Quéniart, p. 29-45, Montréal, Liber.
- Genard, Jean-Louis. 1999. *La grammaire de la responsabilité*, Paris, Cerf, 209 p.
- Genard, Jean-Louis. 2007. « Capacités et capacitation : une nouvelle orientation des politiques publiques? ». In *Action publique et subjectivité*, sous la dir. de Fabrizio Cantelli et Jean-Louis Genard, p. 41-76, Paris (France) : L.G.D.J.
- Giroux, Henry. A. 1983. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*, London, Heinemann Educational, 280 p.
- Giroux, Henry. A. 2001. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition (2nd edition)*. London, Bergin and Garvey, 320 p.
- Halpern, Catherine. 2006. « Les conflits sociaux sont des luttes pour la reconnaissance. Entretien avec Axel Honneth », *Sciences humaines*, Paris, mensuel no. 172.
- Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité. 2008. *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport final, 207 p.
- Haynes, Felicity, 1998, *The ethical school*, New York, Routledge, 209 p.
- Honneth, Axel, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Éditions du Cerf, 235 p.
- Hooghe, Marc, Ellen Claes, Allison Harell, Ellen Quintelier et Yves Dejaeghere. 2010. "Anti-Gay Sentiment Among Adolescents in Belgium and Canada: A Comparative Investigation into the Role of Gender and Religion". *Journal of Homosexuality*, vol. 57, no 3, p. 384-400.
- Hooks, Bell. 1994. *Teaching to transgress education as the practice of freedom*, New York, Routledge, 216 p.
- Hudson, Walter W. et Wendell A. Ricketts. 1980. "A Strategy for the Measurement of Homophobia". *Journal of Homosexuality*, vol. 5, no 4, p. 357-372.
- Janoff, Douglas. 2005. *Pink blood: homophobic violence in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 332 p.
- Jennings, Kevin. 1994. *One Teacher in 10: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Boston: Alyson Pub, 288 p.
- Johnson, Mark. E., Christiane Brems et Pat Alford-Keating. 1997. "Personality Correlates of Homophobia". *Journal of Homosexuality*, vol. 34, no 1, p. 57-69.

- Jones, Mairwen K., Rosemary A. Pynor, Gerard Sullivan et Patricia Weerakoon. 2002. "A Study of Attitudes Toward Sexuality Issues Among Health Care Students in Australia". *Journal of Lesbian Studies*, vol. 6, no 3-4, p. 73-86.
- Kahn, Michele. 2007. Governing bodies in Texas: talking about LGBT issues in the Christian heterosexual matrix. In *Challenging homophobia: teaching about sexual diversity*, sous la dir. De Lutz van Dijk et Barry van Driel, p. 111-126, Stoke on Trent (England): Trentham Books.
- Khayatt, Didi. 1997. « L'identité sexuelle et l'enseignement: devons-nous nous affirmer au travail? ». *Sociologie et sociétés*, vol. 29, no 1, p. 83-97.
- Kosciw, Joseph G. et Elizabeth Diaz. 2006. *The 2005 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*, New York, Gay and Lesbian Social Education Network (GLSEN), 98 p.
- Kosciw, Joseph G., Elizabeth Diaz et Emily A. Greytak. 2008. *The 2007 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*, New York, Gay and Lesbian Social Education Network (GLSEN), 174 p.
- Ladrière, Paul, 2001, *Pour une sociologie de l'éthique*, Paris, Presses universitaires de France, 454 p.
- Lamarche, Catherine. 2008. *Les minorités ethno-culturelles : une analyse fondée sur la théorie sociale critique et le concept de reconnaissance*, Mémoire de maîtrise en science politique, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Larocque, Sylvain. 2008. « Reconnaissance du mariage gai : quand l'affirmation d'une communauté mène à une révolution juridique », In *Homosexualités et politique au Canada*, sous la dir. de Line Chamberland, p. 71-77, Bulletin d'histoire politique, vol. 16, no 3, Montréal.
- Léger Marketing. 2004. *Les Canadiens et leur tolérance envers l'homosexualité*. En ligne. <<http://www.legermarketing.com/documents/spclm/040525FR.pdf>>. Consulté le 10 août 2010.
- Lehtonen, Jukka, Kati Mustola. 2004. *Straight people don't tell, do they...? Negotiating the boundaries of sexuality and gender at work*, EFS research report series, Ministry of Labour, Finland, 316 p.
- Lingiardi, Vittorio, Simona Falanga et Anthony R. D'Augelli. 2005. "The Evaluation of Homophobia in an Italian Sample". *Archives of Sexual Behavior*, vol. 34, no 1, p. 81-93.
- Lund, Darren E. 2007. "Challenging homophobia in conservative Canada: forming Alberta's first Gay/Straight Alliance". In *Challenging homophobia: teaching about sexual diversity*,

- sous la dir. de Lutz van Dijk et Barry van Driel, p. 99-110, Stoke on Trent (England): Trentham Books.
- Maney, Dolores W. et Richard E. Cain. 1997. "Preservice Elementary Teachers' Attitudes Toward Gay and Lesbian Parenting". *The Journal of School Health*, vol. 67, no 6, p. 236-241.
- Matchinsky, Debra. J. et Timothy G. Iverson. 1996. "Homophobia in Heterosexual Female Undergraduates". *Journal of Homosexuality*, vol. 31, no 4, p. 123-128.
- McCabe, Paul C. et Florence Rubinson. 2008. "Committing to Social Justice: The Behavioral Intention of School Psychology and Education Trainees to Advocate for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgendered Youth", *School Psychology Review*, vol. 37, no 4, p. 469-486.
- McLaren, Peter. 1989. *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York, Longman, 258 p.
- Merle, Pierre. 2005. *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit?*. Paris : Presses universitaires de France, 214 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse : une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*, Gouvernement du Québec, [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ Prog_ethique_cult_reli/prog_ethique_cult_reli_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Prog_ethique_cult_reli/prog_ethique_cult_reli_f.pdf).
- Ministère de la Justice. 2009. *Ensemble vers l'égalité sociale : Politique québécoise de lutte contre l'homophobie*. Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/publications/rapports/pdf/homophobie.pdf>>. Consulté le 3 mars 2010.
- Morgan, Daniel J. 2003. "Knowledge and Attitudes of Preservice Teachers towards Students Who Are Gay, Lesbian, Bisexual, or Transgendered". Thèse de doctorat, Denton, University of North Texas, 95 p.
- Mudrey, Renée et Aida Medina-Adams. 2006. "Attitudes, Perceptions, and Knowledge of Pre-Service Teachers Regarding The Educational Isolation of Sexual Minority Youth". *Journal of Homosexuality*, vol. 51, no 4, p. 63-90.
- Negy, Charles et Russell Eisenman. 2005. "A Comparison of African American and White College Students' Affective and Attitudinal Reactions to Lesbian, Gay, and Bisexual Individuals: An Exploratory Study". *The Journal of Sex Research*, vol. 42, no nov. 2005, p. 291-298.
- Ouellet, Fernand. 2002. *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 175 p.
- Pain, Jacques. 2006, *L'école et ses violences*, Paris, Économica Anthropos, 181 p.

- Pérez-Testor, Carles, Julia Behar, Montse Davins, José Luis Conde Sala, José A. Castillo, Manel Salamero, Elisabeth Alomar et Sabina Segarra. 2010. "Teachers' Attitudes and Beliefs about Homosexuality". *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13 no 1, p. 138-155.
- Plummer, Kenneth. 1981. *The Making of the Modern Homosexual*. Totowa, NJ: Barnes and Nobles, 280 p.
- Pharo, Patrick, 2001, « Le sens logique des actes civils », dans Baudouin, Jean-Michel, Janette Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 323 p.
- Pharo, Patrick. 2004. *Morale et sociologie. Le sens et les valeurs entre nature et culture*, Paris, Gallimard, 417 p.
- Quivy, Raymond, et Luc van Campenhoudt. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3 éd. Paris: Dunod.
- Richard, Gabrielle. 2010. « L'éducation aux « orientations sexuelles » : représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 173 p.
- Robinson, Kerry H et Ferfolja, Tania. 2001. "What are We Doing this For? Dealing with Lesbian and Gay Issues in Teacher Education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22. no 1, p. 121-133.
- Robinson, Kerry H et Ferfolja, Tania. 2002. "A Reflection of Resistance", *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, vol. 14. no 2, p. 55-64.
- Röndahl, Gerd, Sune Innala et Marianne Carlsson. 2007. "To Hide or Not to Hide, That Is the Question! Lesbians and Gay Men Describe Experiences from Nursing Work Environment". *Journal of Homosexuality*, vol. 52, no 3-4, p. 211-233.
- Saewyc, Elizabeth M. 2007. 'Contested conclusions: claims that can (and cannot) be made from the current research on gay, lesbian, and bisexual teen suicide attempts'. *Journal of LGBT health research*, vol. 3, no 1, p. 79-87.
- Sakalli, Nuray. 2002. "The Relationship Between Sexism and Attitudes Toward Homosexuality in a Sample of Turkish College Students". *Journal of Homosexuality*, vol. 42, no 3, p. 53-64.
- Satcher, Jamie et Mark Leggett. 2007. "Homonegativity Among Professional School Counselors: An Exploratory Study". *Professional School Counseling*, vol. 11. no 1, p. 10-16.

- Savoie-Zajc, Lorraine. 2009. "L'entrevue semi-dirigée." Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 337-360, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schulte, Lisa J. et Juan Battle. 2004. "The Relative Importance of Ethnicity and Religion in Predicting Attitudes Towards Gays and Lesbians". *Journal of Homosexuality*, vol. 47. no 2, p. 127-142.
- Sears, James T. 1992. "Educators, Homosexuality, and Homosexual Students: Are Personal Feelings Related to Professional Beliefs?". In *Coming out of the classroom closet: Gay and lesbian students, teachers, and curricula*, sous la dir. de Karen. M. Harbeck, p. 29-79, Binghampton (N.Y.) : Harington Park.
- Sefa Dei, George J. 2000. *Removing the margins: the challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, Canadian Scholars' Press, 299 p.
- Sexualité et genres : vulnérabilité et résilience (équipe de recherche). 2011. *Qui sommes-nous?*. UQAM. En ligne. < <http://www.svr.uqam.ca/FR/>>. Consulté le 23 mars 2011.
- Sherwin, Gary et Todd Jennings. 2006. "Feared, Forgotten, or Forbidden: Sexual orientation topics in secondary teacher preparation programs in the USA". *Teaching Education*, vol. 17. no 3, p. 207-223.
- Snyder, Vicky L. et Francis S. Broadway. 2004. "Queering High School Biology Textbooks". *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 41, no 6, p. 617-636.
- Span, Sherry et Lourdes A. Vidal. 2003. "Cross-cultural Differences in Female University Students' Attitudes Toward Homosexuals: A Preliminary Study". *Psychological Reports*, vol. 92, no 2, p. 565-572.
- Taylor, Catherine, Tracey Peter, TL McMinn, Kevin Schachter, A. Ferry, Stacey Beldom, Zoe Gross, Sarah Paquin. 2010. *Every class in every school: The First National Climate Survey on Homophobia in Canadian Schools: Final report*. Toronto, ON, Egale Canada.
- Taylor, Charles, 1994, *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Aubier, 144 p.
- Taylor, Charles, 2003, *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal, 712 p.
- Temple, Julia R. 2005. "People Who Are Different from You": Heterosexism in Quebec High School Textbooks", *Canadian Journal of Education*, vol. 28, no 3, p. 271-294.
- Trudel, Robert et Rachad Antonius. 1991. *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*, Montréal, CEC.

- Van Driel, Barry. 2007. "Confronting homophobic attitudes among traditional Muslim youth in Europe". In *Challenging homophobia: teaching about sexual diversity*, sous la dir. de Lutz van Dijk et Barry van Driel, p. 33-46, Stoke on Trent (England): Trentham Books.
- Waterman, Amy. D., James D. Reid, Lauren D. Garfield et Sandra J. Hoy. 2001. "From Curiosity to Care: Heterosexual Students' Interest in Sexual Diversity Courses". *Teaching of Psychology*, vol. 28, no. 1, p. 21-26.
- Welzer-Lang, Daniel. 1994. « L'homophobie : la face cachée du masculin » dans *La peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie*, sous la direction de Daniel Welzer-Lang et al., p. 13-91, Montréal : VLB Éditeur.
- Woods, Sherry E. et Karen M. Harbeck. 1991. "Living in Two Worlds: The Identity Management Strategies Used by Lesbian Physical Educators". *Journal of Homosexuality. Special Issue: Coming out of the Classroom Closet: Gay and Lesbian Students, Teachers, and Curricula*, vol. 22, no 3-4, p. 141-166.
- Woog, Dan. 1995. *School's Out: The Impact of Gay and Lesbian Issues on America's Schools*. Boston: Alyson Pub, 384 p.
- Wyatt, Tammy J., Sara B. Oswalt, Christopher White et Fred L. Peterson. 2008. "Are Tomorrow's Teachers Ready to Deal with Diverse Students? Teacher Candidates' Attitudes toward Gay Men and Lesbians", *Teacher Education Quarterly*, vol. 35, no 2, p. 171-185.