

**Vers une pédagogie queer :
analyse des perceptions et des discours d'élèves de
12^e année du secondaire au sujet de la diversité
sexuelle et de genre**

par

Hasheem Hakeem

B.Ed., Simon Fraser University, 2016

M.A., Simon Fraser University, 2014

B.A. (Hons.), Simon Fraser University, 2012

Thèse présentée

en vue de l'obtention du grade de

Docteur en philosophie

dans le cadre du programme de *Individualized Interdisciplinary Studies avec
Graduate and Postdoctoral Studies* et le
Département de français
Faculté des Arts et des Sciences Sociales

© Hasheem Hakeem 2021

SIMON FRASER UNIVERSITY

Printemps 2021

Ce document est soumis à des droits d'auteur. Veuillez vous assurer que toute utilisation ou reproduction est faite conformément à la législation en vigueur.

**Toward a Queer Pedagogy:
An Analysis of Grade 12 High School Students'
Perceptions and Discourses on Sexual and Gender
Diversity**

by
Hasheem Hakeem

B.Ed., Simon Fraser University, 2016

M.A., Simon Fraser University, 2014

B.A. (Hons.), Simon Fraser University, 2012

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Doctor of Philosophy

Under Individualized Interdisciplinary Studies with
Graduate and Postdoctoral Studies and
Department of French
Faculty of Arts and Social Sciences

© Hasheem Hakeem 2021

SIMON FRASER UNIVERSITY

Spring 2021

Copyright in this work rests with the author. Please ensure that any reproduction or re-use is done in accordance with the relevant national copyright legislation.

Declaration of Committee

Name: Hasheem Hakeem

Degree: Doctor of Philosophy

Thesis title: **Vers une pédagogie queer : analyse des perceptions et des discours d'élèves de 12^e année du secondaire au sujet de la diversité sexuelle et de genre**

Committee:

Chair: Roxanne Panchasi
Associate Professor, History

Jorge Calderón
Supervisor
Associate Professor, French & Gender, Sexuality, and Women's Studies

Cécile Bullock
Committee Member
Associate Professor, Education

Domenico Beneventi
Committee Member
Associate Professor, English & Comparative Literature
Université de Sherbrooke

Nicolas Kenny
Examiner
Associate Professor, History

Denis Provencher
External Examiner
Professor, French
University of Arizona

Ethics Statement

The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator, or research assistant in a research project approved in advance.

A copy of the approval letter has been filed with the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

Update Spring 2016

Résumé

En 2016, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a développé SOGI 1 2 3 (*Sexual Orientation and Gender Identity*), une ressource qui aide les enseignants à créer des espaces sécuritaires et inclusifs pour tous les jeunes. Malgré le soutien que ce programme a reçu des responsables scolaires, il existe encore aujourd'hui en 2020 un silence assourdissant autour des questions LGBTQIA2+ dans le curriculum. L'objectif de cette thèse est donc d'étudier les perceptions et les discours d'élèves du secondaire en ce qui concerne la diversité sexuelle et de genre. Les participants ($n = 24$) provenant d'une classe de *Français langue immersion 12* dans le Grand Vancouver ont pris part à trois ateliers portant sur la sexualité, l'identité de genre et l'expression de genre. Ils ont répondu à des questions basées sur des œuvres francophones écrites et visuelles traitant des enjeux liés à la sexualité et au genre. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire, d'enregistrements sonores de discussions en petits et en grands groupes réalisées en classe, de journaux de bord, et de huit entretiens individuels semi-dirigés.

Bien que les élèves semblent comprendre et accepter la diversité sexuelle et de genre, l'analyse critique de leurs discours que nous avons faite a révélé que leurs perceptions avaient tendance à réaffirmer des visions du monde hétéronormatives, cisgenres et essentialistes, à normaliser et à réduire la diversité sexuelle et de genre, et à minimiser l'influence et l'impact des idéologies actuelles homophobes et transphobes en tant que formes sociales de discrimination systémique. Les participants garçons étaient également plus susceptibles de défendre des conceptions binaires et biologiques du genre, et de mégenrer les personnes trans, suggérant ainsi un lien entre la performance sociale de la transphobie et la construction de la masculinité cishétéronormative. Ces résultats ont ensuite servi à orienter, à l'aide d'une série d'axiomes, le développement d'une pratique pédagogique queer qui aurait pour but de remettre en cause les préjugés des élèves sur le genre et la sexualité, et de contribuer par conséquent à la création de salles de classe véritablement équitables, inclusives et critiques. Il ressort également que la formation des enseignants est importante, car ces derniers doivent jouer un rôle central dans ce processus de lutte contre toutes les formes de discrimination systémique dans la salle de classe et dans les institutions scolaires.

Mots-clés : SOGI ; immersion française ; diversité sexuelle et de genre ; perceptions ; pédagogie queer ; discrimination

Abstract

In 2016, the British Columbia Ministry of Education developed SOGI 1 2 3 (Sexual Orientation and Gender Identity), a resource that helps educators create safe and inclusive spaces for all students. Despite the support this program has received from school officials, there continues to be today, in 2020, a deafening silence around LGBTQIA2+ issues in the curriculum. The purpose of this thesis is therefore to investigate high school students' perceptions and discourses around sexual and gender diversity. Participants ($n = 24$) from one Grade 12 French Immersion classroom in the Lower Mainland took part in three workshops on sexuality, gender identity, and gender expression. They responded to questions on French and Francophone written and visual texts addressing SOGI-related topics. Data were collected from an introductory questionnaire, audio recorded small and large group discussions carried out in class, reflective journals, and eight semi-structured individual interviews.

Critical discourse analysis of student responses revealed that although students seemingly understand and accept sexual and gender diversity, their perspectives tended to reaffirm heteronormative, cisgender, and essentialist worldviews, to normalize and reduce sexual and gender diversity, and to minimize the influence and impact of current homophobic and transphobic ideologies as systemic social forms of discrimination. Male participants were also more likely to defend binary and biological conceptions of gender, as well as to misgender trans people, thereby suggesting a link between the social performance of transphobia and the construction of cisheteronormative masculinity. These results were then used to guide, by way of a series of axioms, the development of a queer pedagogical practice whose goal would be to challenge students' preconceived notions about gender and sexuality, and thus contribute to the creation of truly equitable, inclusive, and critical classrooms. Teacher training is also imperative, as teachers must play a central role in combating all forms of systemic discrimination in the classroom and in schools.

Keywords: SOGI; French Immersion; sexual and gender diversity; perceptions; queer pedagogy; discrimination

Remerciements

J'adresse, d'abord et avant tout, mes sincères remerciements à mon directeur de recherche principal, Dr. Jorge Calderón, qui m'a fait découvrir la théorie queer et m'a encadré tout au long de cette thèse. Qu'il soit remercié pour sa patience, pour sa disponibilité permanente et surtout pour ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Son exigence m'a grandement stimulé.

Je tiens également à remercier Dr. Cécile Bullock, ma co-directrice, pour toutes nos discussions et ses suggestions qui m'ont permis d'élaborer la méthodologie de cette recherche avec rigueur et précision.

J'exprime ma profonde gratitude à Dr. Domenico Beneventi, pour sa lecture et ses conseils avisés qui m'ont aidé à faire avancer et à enrichir mon analyse.

Merci aussi à ma famille pour son soutien indéfectible et ses encouragements tout au long de ma démarche.

Mes derniers remerciements vont aux participants de cette recherche, grâce à qui j'ai pu mener cette thèse à son terme. Leurs paroles m'ont inspiré à envisager une pédagogie plus équitable pour tous les jeunes.

Table des matières

Declaration of Committee	ii
Ethics Statement.....	iii
Résumé.....	iv
Abstract.....	v
Remerciements.....	vi
Table des matières	vii
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xi
Glossaire.....	xii
Chapitre 1. Introduction	1
1.1. La pédagogie queer.....	5
1.2. Objectifs et questions de recherche.....	8
1.3. Chapitres d'analyse des données.....	10
1.4. Axiomes de la pédagogie queer	12
Axiomes de la diversité sexuelle	12
Axiomes de la diversité d'identités de genre	12
Axiomes de la diversité d'expressions de genre	12
1.5. Vers une démocratie pluraliste	13
Chapitre 2. Cadre théorique.....	14
2.1. Contexte et problématique.....	15
2.2. Le conflit et le consensus.....	18
2.3. Qu'est-ce que la norme ?.....	23
2.4. Butler et la construction sociale du genre	28
2.5. Foucault et la diversité sexuelle.....	31
2.6. Conclusion	33
Chapitre 3. Méthodologie.....	36
3.1. Objectifs et approche de la recherche	36
3.2. Considérations éthiques	38
3.3. Participants	39
3.4. Protocoles de recherche	42
3.4.1. Pré-intervention	43
3.4.2. Intervention.....	44
Séance 1 : la diversité sexuelle.....	44
Séance 2 : la diversité d'identités de genre.....	47
Séance 3 : la diversité d'expressions de genre	49
3.4.3. Post-Intervention	52
3.4.4. Synopsis des œuvres.....	53
College Boy	53
J'aime les filles	54
Assignée garçon.....	55

La non-binarité n'est pas un pizzagheti.....	56
2Fik.....	56
Justification de l'utilisation des œuvres pour notre séquence didactique.....	57
3.5. Analyse des données.....	58
3.6. Limites.....	59
3.6.1. Échantillon et temporalité de la recherche	59
3.6.2. Double posture : chercheur-enseignant, enseignant-chercheur	60
Chapitre 4. Résultats I : perceptions de la diversité sexuelle	64
4.1. Le problème de l'hétéronormativité dans les institutions scolaires	65
4.2. De la naturalisation de l'hétérosexualité à la reconnaissance de la diversité sexuelle	67
4.3. La minimisation de l'homophobie.....	70
4.4. La religion est intouchable	74
4.5. La perception de la diversité sexuelle à travers le prisme majorité/minorité.....	78
4.6. L'illusion de la normalité.....	82
4.7. La capacité transformatrice des œuvres queer	85
4.8. Conclusion	89
Chapitre 5. Résultats II : perceptions de la diversité d'identités de genre.....	93
5.1. Le problème du binarisme de genre et de la transphobie dans les institutions scolaires.....	94
5.2. Du déterminisme biologique à la performativité du genre.....	97
5.3. La conception biologique, téléologique et binaire du genre.....	99
5.4. La minimisation de la transphobie	106
5.5. La performance sociale de la transphobie	108
5.6. Le manque d'éducation vis-à-vis des enjeux trans	115
5.7. La prise de conscience de l'oppression transphobe	118
5.8. Conclusion	120
Chapitre 6. Résultats III : perceptions de la diversité d'expressions de genre	125
6.1. L'essentialisme identitaire : un obstacle à la prise de conscience de la diversité d'expressions de genre.....	126
6.2. De la correspondance entre l'identité de genre et l'expression de genre à la prise de conscience de l'expression de genre comme performance trompeuse de l'identité.....	128
6.3. La fragilité hétéronormative et binaire cisgenre	131
6.4. Réception du personnage de 2Fik : l'identité est une construction sociale	136
6.5. La femme à barbe voilée et le bouleversement de la conception essentialiste de l'identité.....	138
6.6. Conclusion	145
Chapitre 7. Conclusion.....	149
7.1. Synthèse des résultats.....	149
7.2. Implications des résultats pour la pratique enseignante : les axiomes de la pédagogie queer	151

7.3. Limites et pistes de recherche	154
Références.....	158
Annexe A. Formulaire de consentement	168
Annexe B. Questionnaire sur le genre et la sexualité	172
Annexe C. Journal de bord 1	176
Annexe D. Journal de bord 2	177
Annexe E. Journal de bord 3	178
Annexe F. Guide d'entretien	179

Liste des tableaux

Tableau 3.1.	Présentation détaillée des participants.....	40
Tableau 3.2.	Aperçu de la pré-intervention, de l'intervention et de la post-intervention pédagogique.....	42
Tableau 3.3.	Questions d'amorce de la séance 1	45
Tableau 3.4.	Questions de discussion sur <i>College Boy</i>	46
Tableau 3.5.	Questions d'amorce de la séance 2	47
Tableau 3.6.	Questions sur la bande dessinée <i>Les vestiaires</i>	48
Tableau 3.7.	Questions sur la bande dessinée <i>Jour du Souvenir trans</i>	48
Tableau 3.8.	Questions d'amorce de la séance 3	49
Tableau 3.9.	Questions sur 2Fik I	50
Tableau 3.10.	Questions sur 2Fik II	51
Tableau 3.11.	Participants interviewés.....	52
Tableau 5.1.	Savoir et performance sociale du non-savoir sur le genre du participant V	109
Tableau 5.2.	Savoir et performance sociale du non-savoir sur le genre du participant D	111

Liste des figures

Figure 3.1.	Exemples de personnages joués par 2Fik	50
Figure 3.2.	La femme à barbe voilée	51

Glossaire

Axiomes de la pédagogie queer	Principes fondateurs émergeant de l'analyse des données et servant comme guides pour le développement d'une pratique pédagogique queer.
Binarisme de genre	Idéologie qui catégorise la diversité des identités de genre uniquement en deux catégories (homme/femme) distinctes et immuables.
Cisgenre (cis)	Personne dont l'identité de genre correspond au genre assigné à la naissance.
Discrimination systémique	Forme de discrimination inscrite dans la structure, dans le fonctionnement et dans les pratiques des institutions de la vie sociale, notamment la police, les écoles, le système judiciaire, etc.
Diversité sexuelle et de genre	Correspond à la multitude des orientations et des pratiques sexuelles, des identités et des expressions de genre, des modes de vie et des manières de vivre des êtres humains.
Expression de genre	Extériorisation et performance sociale de l'identité de genre. Cela peut inclure la manière dont une personne parle, bouge, s'habille, se coiffe, se maquille ou se définit en fonction d'un pronom.
Hétéronormativité	Système de normes qui impose l'hétérosexualité comme étant la seule sexualité ou mode de vie légitime.
Homophobie	Haine, crainte, dégoût, mépris ou rejet des personnes qui aiment et qui ont des relations sexuelles avec des personnes qui ont la même identité de genre qu'elles.
Identité de genre	Sentiment intérieur et personnel qu'une personne ressent par rapport à son genre, indépendamment de ce que l'on peut appeler son sexe <i>biologique</i> . Cela inclut la possibilité pour une personne de se sentir masculine, féminine, les deux, ni l'un ni l'autre ou non binaire, voire d'être de manière fluide à différents points sur le spectre des genres.
Intersectionnalité	Combinaison de différentes formes de discrimination qui constituent un système d'oppression. L'intersectionnalité souligne aussi la multidimensionnalité identitaire des individus.
Intersexué.e	Personne dont les organes génitaux ou les hormones sexuelles ne correspondent pas aux définitions binaires et normatives du masculin et du féminin.
LGBTQIA2+	Sigle faisant référence aux personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, queer, en questionnement,

intersexuées, asexuelles ou bispirituelles. Ce sigle – que nous utilisons dans cette thèse – peut varier.

Mégenrement	L'utilisation du mauvais pronom ou des mauvais accords grammaticaux en parlant d'une personne trans ou non binaire.
Non binaire	Personne dont l'identité de genre se situe en dehors du binarisme homme/femme.
SOGI 1 2 3	Acronyme qui signifie <i>Sexual Orientation and Gender Identity</i> et faisant référence au programme d'éducation à la sexualité en vigueur en Colombie-Britannique depuis 2016. Voir https://www.sogieducation.org .
Transgenre (trans)	Personne dont l'identité de genre ne correspond pas au genre assigné à la naissance et qui entame un processus de transition pour mieux faire correspondre son identité de genre et son expression de genre. Cette transition n'implique pas toujours un traitement médical ou une chirurgie de réassignation sexuelle.
Transphobie	Haine, crainte, dégoût, mépris ou rejet des personnes trans.
Queer	Terme qui fait référence à toute pratique, idée, personne ou identité ne faisant pas partie du modèle social hétéronormatif et binaire cisgenre. Ce terme possédait à l'origine une connotation péjorative et insultante, mais il a été réapproprié par les communautés LGBTQIA2+ dans le but d'en faire un symbole de résistance, de lutte et d' <i>empowerment</i> .

Note. Les définitions fournies dans ce glossaire ont été adaptées du « Lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre en milieu de travail », développé par la Chambre de commerce gaie du Québec (CCGQ). Voir <https://cclgbtq.org/wp-content/uploads/2015/12/Lexique-LGBT.pdf>

Chapitre 1.

Introduction

En 2017, alors que nous enseignions dans une école secondaire du Grand Vancouver, nous avons invité l'écrivain québécois Simon Boulerice pour présenter à nos étudiants *L'enfant mascara* (2016), un roman qui lie la réalité du meurtre d'une élève transgenre à la réflexion queer¹ sur ce meurtre à travers la fiction. Nous avons étudié ce roman dans le cadre du cours de *Français langue immersion 12*.² Écrit sous la forme d'un journal intime, *L'enfant mascara* raconte l'expérience de Larry/Leticia, une fille transgenre âgée de 15 ans qui est tuée par balles par Brandon McInerney dans une école secondaire en Californie après qu'elle lui demande d'être son valentin. Le roman est composé d'une série d'entrées de journal qui nous plongent dans le quotidien à la fois banal et éclectique de Leticia : sa vie pauvre, son amour pour Joan Crawford, son père agressif, son arrogance, son désir pour se maquiller, ainsi que toutes ses imperfections. Lors de la conférence, Boulerice a discuté de l'homophobie qu'il a vécue en tant qu'adolescent queer, a expliqué ce qui l'avait motivé à écrire ce roman et a répondu aux questions des élèves. Voulant faire le point sur cette présentation, nous avons rédigé un petit résumé de l'événement pour l'infolettre de l'école, qui est diffusée aux parents d'élèves une fois par mois. Nous avons attribué le titre suivant à cette communication : *Embracing Sexual Diversity: Montreal author's lived experiences bring novel to life*. Avant la publication de l'infolettre, nous avons été convoqué par la direction d'école qui nous a fait part de sa décision de censurer certains éléments de la communication, dont les trois premiers mots du titre appelant à embrasser la diversité sexuelle. L'autre passage qui a été biffé faisait référence à l'important rôle que peut jouer le roman de Boulerice dans la prise de conscience de l'homophobie et de la transphobie qui prévalent en milieu scolaire. Selon la direction, les références à l'homophobie, à la transphobie et à la diversité sexuelle faisaient preuve d'un langage « agressif » qui risquait de se heurter à la résistance de

¹ Bien que le mot *queer* semble être un néologisme pour les personnes à l'extérieur du domaine, il est actuellement intégré dans la langue française, particulièrement en études queer en France et au Québec. Nous avons ainsi choisi de ne pas mettre ce mot en italique dans le texte.

² Ce cours est requis pour l'obtention du diplôme bilingue en Colombie-Britannique. Nous reviendrons sur les compétences visées dans ce cours dans le troisième chapitre.

« certaines familles » et de la « population générale » de l'école. La direction a finalement conclu que l'infolettre scolaire ne devrait pas être utilisée à titre de plateforme « émotionnelle » ou « politique » pour militer pour les droits LGBTQ.

Cette expérience personnelle que nous avons vécue en tant qu'enseignant a déclenché notre réflexion en tant que chercheur universitaire sur les points problématiques de ce type de censure et sur la gestion de la diversité sexuelle et de genre en milieu scolaire. Plus précisément, cette expérience – que nous considérons comme un exemple révélateur de l'homophobie et de la transphobie institutionnalisées – cristallise pour nous la grande tension entre les lois canadiennes interdisant la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle, sur l'identité de genre et sur l'expression de genre³, ainsi que les politiques d'inclusion, de diversité et d'équité qu'adoptent et que préconisent inlassablement les écoles, et le fait qu'il semblerait exister dans ces mêmes écoles des mécanismes de censure, d'effacement, de silence et d'invisibilité hétéronormatifs et binaires cisgenres⁴ qui renforcent insidieusement l'homophobie et la transphobie. Malgré la création de programmes provinciaux voués à contrer précisément cette discrimination, cette tension persiste dans les institutions scolaires de la province. En septembre 2016, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a ordonné aux écoles publiques et indépendantes d'inclure des protections explicites fondées sur la sexualité, l'identité de genre et l'expression de genre dans leurs politiques de lutte contre l'intimidation et dans leurs codes de conduite scolaires. Ces protections sont liées à SOGI 1 2 3 (*Sexual Orientation and Gender Identity*), une série de politiques, de procédures et de ressources pédagogiques élaborées simultanément par le ministère de l'Éducation de la Colombie-

³ À partir de 1996, la *Loi canadienne sur les droits de la personne* interdit la discrimination ou le harcèlement sur la base de l'orientation sexuelle. En 2017, cette loi a été modifiée pour inclure l'identité et l'expression de genre parmi les motifs interdits de discrimination (voir le projet de loi C-16). De plus, l'article 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés* garantit le droit à tous d'être traités équitablement. Précisons finalement que l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression de genre sont explicitement protégées par le *Human Rights Code* en Colombie-Britannique.

⁴ D'après la Chambre de commerce gaie du Québec (2014), l'hétéronormativité est définie comme étant un « système de normes et de croyances qui renforce l'imposition de l'hétérosexualité comme seule sexualité ou mode de vie légitime » (p. 13). Quant au binarisme de genre, il s'agit d'un « système de pensée institutionnalisé qui catégorise l'éventail des identités de genre en deux genres distincts, opposés et immuables » (p. 4). Nous qualifions ce binarisme de *cisgenre* afin d'insister sur le fait que ces deux genres (homme/femme) doivent également correspondre au sexe (mâle/femelle) assigné à la naissance. Selon la notion du binarisme cisgenre, il n'existerait que deux genres et deux sexes possibles, et le genre serait déterminé par le sexe assigné à la naissance par l'institution médicale.

Britannique dans le but de promouvoir la valorisation, le respect et l'inclusion de la diversité sexuelle et de genre au sein de toutes les écoles publiques et indépendantes.⁵ En plus de garantir une protection juridique conforme aux droits de la personne, le but de SOGI serait également de transformer tout l'écosystème scolaire pour qu'il devienne plus inclusif de la diversité sexuelle et de genre, tant au niveau de la culture, de la langue et du curriculum scolaires. SOGI constitue un pas dans la bonne direction, certes, mais ce programme, précisons-le, s'inscrit dans une logique de pédagogie inclusive ou de pédagogie de la tolérance. Richard (2019) souligne les limites d'une telle approche :

Par définition, l'approche par la tolérance pose problème puisqu'elle implique un rapport de pouvoir entre les personnes qui « tolèrent » (et qui sont dès lors détentrices du pouvoir de le faire ou non) et celles qui « sont tolérées » (et dont la légitimité relève du bon vouloir des premières). En aucun cas la pédagogie inclusive ou de la tolérance ne suggère ou ne permet l'abolition de ce rapport de pouvoir qui pose problème en premier lieu. (p. 116)

Ainsi, bien que la pédagogie inclusive reconnaisse l'existence des normes sociales qui contribuent à l'exclusion de certaines personnes ou de certains groupes de personnes, son but n'est pas de défier ou de transformer ces normes, mais plutôt d'y inclure ceux et celles qui en sont exclus (Richard, 2019). L'approche par la tolérance – pensons notamment à l'exemple de SOGI – a pour but, d'abord et avant tout, d'enseigner aux élèves à faire preuve de tolérance, d'acceptation et de respect face à la diversité de leurs camarades. La pédagogie inclusive part du principe que tout le monde est égal (Richard, 2019, p. 116), mais si nous suivons la réflexion de Sensoy et DiAngelo (2017), nous constatons que les élèves évoluent dans un monde profondément inégal sur le plan de la race, du genre, de l'origine ethnique, de la capacité, de la sexualité, etc. (p. xx). Dans cette optique, la pédagogie inclusive, malgré ses bonnes intentions, finit par maintenir le statu quo hétéronormatif et binaire cisgenre, dans la mesure où elle évite de « rendre visibles les dynamiques et les constructions sociales oppressives, de comprendre comment elles en sont venues à exister et à perdurer » (Richard, 2019, p. 124). Dans l'anecdote que nous venons de raconter, la direction – qui tenait à réitérer son appui envers l'inclusion, la diversité et l'équité – était parfaitement à l'aise avec le message dans la lettre tant et aussi longtemps qu'il appelait de manière *générale* à la tolérance de la diversité. Cependant, elle avait choisi de censurer toute référence explicite aux enjeux liés

⁵ SOGI 1 2 3 se divise en trois axes principaux : politiques et procédures (SOGI 1), milieux inclusifs (SOGI 2) et ressources pédagogiques (SOGI 3). Voir : <https://www.sogieducation.org>

à la sexualité et au genre, notamment par rapport à la dénonciation de l'homophobie et de la transphobie en milieu scolaire. Afin de ménager les sensibilités des potentiels opposants à une déclaration antihomophobe et antitransphobe, la direction a décidé de publier l'infolettre en supprimant l'appel à la justice sociale que nous voulions défendre. Bien que nous ayons réussi à résumer l'essentiel de l'événement dans l'infolettre, notre message a dû être hétéronormalisé afin de ne pas perturber le public hétéronormatif à qui s'adressait prétendument la direction. Cette décision montre ainsi les effets pervers de la pédagogie inclusive ou de l'approche par la tolérance, car derrière les belles paroles, qui s'inscrivent dans un contexte épistémologique soi-disant d'ouverture, se cache ce qui pourrait bien à terme favoriser une consolidation du statu quo discriminatoire et par conséquent profondément injuste pour de nombreux élèves, enseignants et employés dans les institutions scolaires de la province.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre thèse, nous avançons que la pédagogie inclusive est inadéquate pour répondre aux besoins des élèves LGBTQIA2+⁶ dont les réalités demeurent pour la plupart absentes des contenus scolaires (Kjaran, 2017 ; Richard, 2019 ; Sadowski, 2016). En fait, « no education ministry in Canada has taken concerted steps to ensure that there is instructional attention to sexual diversity built into the overall school curriculum » (Rayside, 2014, p. 205). Pour répondre à cette lacune dans le domaine de la recherche, notamment en ce qui concerne l'intégration des questions de diversité sexuelle et de genre dans le curriculum, nous proposons de développer une pédagogie queer dans le contexte des programmes d'immersion française à l'école secondaire. Nous croyons ainsi que seule cette approche pédagogique queer permettrait de transformer l'espace sociopolitique de la salle de classe en un milieu véritablement équitable et démocratiquement pluraliste pour tous, et surtout en un espace institutionnel dans lequel des réflexions critiques, en ce qui concerne la construction sociale des normes et des rapports de pouvoir patriarcaux, hétéronormatifs et binaires cisgenres, auraient la possibilité d'avoir lieu.

⁶ Lesbienne, Gay, Bisexuel, Trans, Queer/En questionnement, Intersexué, Asexuel, Bispirituel. Nous reconnaissons que d'autres sigles existent, mais celui-ci – que nous utilisons dans le questionnaire destiné aux élèves – nous paraît raisonnablement inclusif. Précisons que nous employons le sigle LGBTQ lorsque nous nous référons à des recherches qui utilisent ce sigle raccourci, ainsi que l'adjectif *queer* pour englober toute identité ou personne allant à l'encontre du modèle social hétéronormatif ou binaire cisgenre.

1.1. La pédagogie queer

Contrairement à la pédagogie inclusive, la pédagogie queer – qui est une forme de pédagogie critique ou antioppressive – a pour but de s'attaquer aux normes qui permettent de maintenir les rapports de pouvoir, notamment hétéronormatifs et binaires cisgenres.

Richard explique :

Sur le plan sociologique, la différence entre la pédagogie inclusive et la pédagogie critique des normes n'est pas une question de degré : l'angle du regard change entièrement. On ne travaille plus sur les groupes marginalisés par les modèles dominants, mais sur ceux qui constituent ces modèles. On ne s'intéresse plus aux discriminations, mais aux rapports de pouvoir. (2019, p. 117)

La pédagogie queer serait donc une forme de pédagogie critique des normes liées à la sexualité et au genre, car elle s'intéresse aux « normes elles-mêmes, les manières dont elles sont produites et reproduites, ainsi que les privilèges qu'elles confèrent à celles et ceux qui en font partie » (Richard, 2019, p. 122). Par conséquent, l'un des buts ultimes de la pédagogie queer est de transformer, à travers une reconceptualisation du curriculum et des pratiques pédagogiques, l'ordre social hétéronormatif et binaire cisgenre qui règne actuellement en milieu scolaire. Pour ce faire, elle doit développer chez les apprenants une conscience sociale critique (Freire, 2018) en les amenant à prendre conscience des dynamiques de pouvoir, d'inégalités et d'exclusion donnant forme à cet ordre social, et ainsi à mettre en question sa raison d'être. Afin d'encadrer cette pédagogie queer, nous travaillons à partir de deux approches théoriques principales qui sont interreliées : la théorie queer et la théorie du conflit.

D'abord, selon la théorie queer, notre conception de la sexualité et du genre est une production et une construction sociales émanant d'un discours spécifique à une époque donnée. Cette perspective constructiviste s'oppose à la théorie essentialiste de l'identité qui stipule que la sexualité et le genre sont des données naturelles qui préexistent à la mise en place des institutions de la vie sociale. Ainsi, en refusant toute catégorisation socialement construite et imposée par le pouvoir patriarcal et hétéronormatif – pensons, entre autres, à la masculinité, la féminité, l'homme, la femme, l'hétérosexualité et l'homosexualité – la théorie queer tente d'élargir le champ des possibilités et de mettre en valeur une plus grande diversité en ce qui concerne les manières potentielles de vivre et d'exister, et ce, dans une optique *intersectionnelle*.

Suivant la réflexion de Wilchins (2019), l'intersectionnalité signifie que ces manières de vivre et d'exister sont profondément plus complexes que les catégories simplistes normalement utilisées pour comprendre les expériences vécues des êtres humains, et surtout pour les réduire à des identités unidimensionnelles. De par son refus des catégories, de l'injonction à se catégoriser, la théorie queer s'inscrit dans le prolongement de la pensée de Foucault (1975, 1976), pour qui l'identité constitue un mécanisme de contrôle social au service de la biopolitique, c'est-à-dire le contrôle sociopolitique de la vie, des êtres vivants et de la mort. En d'autres mots, la notion d'identité est fondée sur une logique catégorielle ; elle est un agent de la biopolitique, qui consiste à discipliner les individus et à réguler la population en fonction de catégories identitaires. Reprenant les théories de Foucault, Butler (1990) soutient que le genre en tant qu'identité ne préexiste pas au pouvoir qui le produit, qui l'informe et qui lui donne sens. Pour Butler, le genre est toujours performatif : il est fait, réalisé, produit, actualisé, mais derrière ce faire, il n'y a rien, il n'y a pas de vérité, pas d'essence, pas de substance quelconque. Le genre, c'est une fiction, une fiction régulatrice (1990, p. 44) découlant des normes sociales qui ne préexistent pas à leur performance individuelle et collective. Si nous nous référons à la réflexion de Warner (1999), la norme en tant que dispositif de pouvoir serait un exemple des mécanismes disciplinaires et régulateurs (Foucault, 1976), car elle a pour but de définir, de délimiter et de contrôler les manières de vivre et d'exister des individus.

À partir de ces conceptions théoriques, nous partons du postulat que l'institution de l'école constitue un système de normalisation qui sert à (re)produire des sujets hétéronormés et binaires cisgenres, à les discipliner et finalement à les contrôler à grande échelle. Ce processus de discipline de l'individu et de régulation de la population, dont le but est de maintenir le statu quo hétéronormatif et binaire cisgenre, s'avère pourtant insidieux, car opérant sous le couvert de la pédagogie inclusive. Bien que cette pédagogie semble vouloir défendre les valeurs de la diversité, de l'inclusion et de l'équité, nous la considérons comme une forme de curriculum « caché » (Apple, 2004), dans la mesure où elle n'offre pas la possibilité de déconstruire l'hétéronormativité et le binarisme cisgenre à l'intérieur des programmes d'études scolaires. Au contraire, la pédagogie inclusive renforce ces idéologies dominantes par le biais du silence sur les réalités queer qu'elle peut consolider, sur les enjeux liés à la sexualité et au genre qu'elle peut contribuer à rendre invisibles dans l'espace des institutions scolaires, et par l'aveuglement sur les véritables causes de l'oppression qu'elle peut servir à conforter. Ce silence et cet

aveuglement – que notre anecdote en début d’introduction illustre parfaitement – sont des phénomènes bien documentés dans la littérature et sur lequel nous reviendrons dans le deuxième chapitre.

Pour briser ce silence et pour déstabiliser les structures hétéronormatives et binaires cisgenres enracinées dans le curriculum, la pédagogie queer doit mobiliser de manière productive le conflit et l’inconfort. En lien avec la sociologie de l’éducation de la fin des années 1960, la théorie du conflit repose sur la prémisse selon laquelle l’école et, plus largement, le système d’éducation, ne sont pas neutres ni objectifs, mais feignent la neutralité tout en soutenant sournoisement des intérêts politiques très particuliers (Kincheloe, 2008 p. 108). Suivant la réflexion de Mouffe (2016) sur le conflit, nous montrons que l’école opère sous « une illusion du consensus » à partir de laquelle elle renforce de manière automatique et irréfléchie les normes dominantes, particulièrement à travers ce que le curriculum scolaire *choisit* de rendre visible et invisible, de dire et de ne pas dire. C’est pourquoi le conflit en tant qu’outil de la pédagogie queer est incontournable, car il représente tout ce qui résiste et qui échappe à la norme. Comme nous l’expliquerons prochainement, notre approche méthodologique met en relief, à travers des œuvres queer, des manifestations de cette résistance qui s’inscrivent dans le discours social afin de déclencher chez les élèves une réflexion critique sur la sexualité et sur le genre.

Ainsi, d’un point de vue théorique, cette thèse soulève les problématiques suivantes : à l’intérieur d’un système scolaire dominé par l’hétéronormativité et par le binarisme cisgenre, comment développer une pédagogie queer qui réussira à défier, à bouleverser et surtout à transformer les normes de genre et de sexualité en présence ? À quoi ressemblerait une pédagogie queer qui aurait la capacité de redéfinir la manière dont les élèves conçoivent la sexualité et le genre, ainsi que les enjeux qui y sont liés ? Afin d’offrir des pistes de réflexion sur ces grandes questions, nous proposons de mener une étude des perceptions⁷ et des discours d’élèves de 12^e année du secondaire vis-à-vis de la sexualité et du genre.

⁷ Alors que Jodelet (1989) définit le concept de *représentation sociale* comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social » (p. 36), nous définissons le terme de *perception* comme étant une manière de percevoir le monde et les autres en fonction de son ressenti ou de ce qu’Ahmed (2006) appellerait son *orientation*. Ainsi, étant donné que notre

1.2. Objectifs et questions de recherche

Il est indéniable que les écoles canadiennes demeurent des milieux encore très hostiles pour les élèves LGBTQ (Taylor et coll., 2011). Aux États-Unis, les idéations et les tentatives de suicide sont plus présentes chez les jeunes LGBTQ (Green, Price-Feeney et Dorison, 2019). D'ailleurs, une enquête menée en France auprès de 901 jeunes garçons et filles sous forme de questionnaire constate le lien entre le suicide et l'homophobie en milieu scolaire (Pugniere, 2013). Cette étude a aussi révélé que le risque de suicide est tributaire de l'intimidation verbale homophobe et de l'intimidation basée sur la non-conformité de genre, surtout chez les jeunes hommes (Pugniere, 2013, p. 25-26). Avec l'augmentation des crimes haineux contre les personnes LGBTQ en Colombie-Britannique (Statistique Canada, 2020), il nous semble évident que l'ignorance face aux réalités queer a un effet dévastateur sur les jeunes LGBTQIA2+. C'est pourquoi nous souhaitons développer une pédagogie queer qui pourrait mieux outiller les enseignants pour qu'ils puissent aborder de manière critique les questions de diversité sexuelle, de diversité d'identités de genre et de diversité d'expressions de genre dans la salle de classe. Le but final serait de créer ainsi un climat scolaire propice à l'épanouissement de tous les jeunes.

Pour ce faire, nous partons de la perception des élèves vis-à-vis des enjeux liés à la sexualité et au genre pour ensuite, en fonction des problèmes rencontrés, proposer des pistes de solution qui guideront le développement d'une pratique pédagogique queer. Ainsi, cette recherche est conçue grâce à un mode d'investigation qualitatif qui tend à répondre à la question générale suivante : comment certains élèves du secondaire conçoivent-ils la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre lorsque ces questions sont abordées dans des œuvres queer dans le cadre d'un cours de *Français langue immersion 12* ? Cette question principale se décline en deux sous-questions spécifiques :

recherche s'intéresse à la manière dont chaque participant perçoit la diversité sexuelle et de genre, le concept de perception nous paraît plus approprié. De plus, pour étudier les représentations des élèves, – que nous considérons comme étant le résultat final d'un processus de réflexion – il aurait fallu que notre recherche s'étende sur une plus longue période afin de donner aux élèves l'occasion, par exemple, de réaliser un projet sommatif dans lequel ils représenteraient leur conception de la diversité sexuelle et de genre.

1. Quelles sont les perceptions des élèves à propos de la sexualité et du genre ?
2. Quels sont les préjugés hétéronormatifs et binaires cisgenres qui sous-tendent ces perceptions ?

Étant donné que nous partons de la centralité des élèves et de leurs perceptions pour faire émerger des connaissances, c'est-à-dire pour proposer des solutions aux problèmes rencontrés et pour finalement informer le développement d'une pédagogie queer, cette étude de cas s'inscrit dans une démarche de recherche empirique et inductive. Nous étudions donc les perceptions d'élèves en milieu naturel, c'est-à-dire au fur et à mesure qu'elles se produisent dans la salle de classe, notamment en fonction de leurs discours et de leurs interactions.

D'après notre expérience, le processus pour faire approuver cette recherche auprès d'institutions scolaires s'est révélé plus ardu que prévu ;⁸ cela a eu pour conséquence que nous n'avons seulement pu retenir qu'un cas pour mener notre étude, soit une salle de classe de *Français langue immersion 12* dans la région du Grand Vancouver composée de 24 participants. Pour étudier leurs perceptions liées à des questions portant sur la diversité sexuelle (Séance 1), sur la diversité d'identités de genre (Séance 2) et sur la diversité d'expressions de genre (Séance 3), nous avons monté et animé une séquence didactique dans laquelle nous avons présenté aux élèves des œuvres queer provenant de diverses sources : le vidéoclip *College Boy* (2013) de Xavier Dolan, le court métrage *J'aime les filles* (2016) de Diane Obomsawin, deux bandes dessinées provenant de l'œuvre *Assignée garçon* (2014-2020) de Sophie Labelle, l'entretien vidéo *La non-binarité n'est pas un pizzaghetti* (2018) animé par Judith Lussier et deux photographies de l'artiste-performeur 2Fik, ainsi qu'un extrait d'un reportage de l'émission *Second regard*, intitulé « L'identité selon 2Fik » (2019). Afin de recueillir les perceptions des élèves et d'assurer une compréhension approfondie du phénomène à l'étude, nous avons eu recours à trois outils de collecte de données : des documents (questionnaire d'introduction et journaux de bord), des enregistrements sonores de petites et de grandes discussions sur les œuvres à l'étude en classe, et huit entretiens individuels semi-dirigés. En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons procédé à une analyse critique du discours des participants, étant donné que l'interprétation de leurs perceptions a également pour but de produire un contre-discours à la perspective

⁸ Nous analysons les raisons derrière ce défi bureaucratique dans le deuxième chapitre.

hétéronormative et binaire cisgenre qui domine en milieu scolaire. La description des participants, des protocoles de recherche et des œuvres queer est détaillée dans le troisième chapitre.

1.3. Chapitres d'analyse des données

Les chapitres quatre à six présentent les résultats de recherche émanant de l'étude de cas en fonction des trois axes de la pédagogie queer : la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre. Dans le cadre de notre recherche, la diversité sexuelle ne correspond pas uniquement à la diversité des orientations sexuelles, mais également à la diversité des pratiques sexuelles, des modes de vie et des manières de vivre qui ne sont pas rattachées à une *identité* précise (voir Foucault, 1976). Cela inclut également la diversité des caractéristiques sexuelles. Pensons notamment aux personnes intersexuées dont les organes génitaux ou les hormones sexuelles ne correspondent pas aux définitions binaires et normatives du masculin ou du féminin (Richard, 2019). Quant à la diversité d'identités de genre, elle signifie la diversité des sentiments intérieurs et personnels qu'une personne ressent par rapport à son genre. C'est-à-dire la possibilité pour une personne de se sentir masculine, féminine, les deux, ni l'un ni l'autre ou non binaire, voire d'être de manière fluide à différents points sur le spectre des genres, indépendamment de ce que l'on peut appeler son sexe biologique. L'identité de genre d'une personne peut correspondre ou non au genre associé au sexe qui leur a été assigné à la naissance. Si elle y correspond, c'est ce que nous appelons une personne cisgenre, alors que si elle n'y correspond pas, c'est ce que nous appelons une personne transgenre. Finalement, la diversité d'expressions de genre est le fait que l'identité de genre, qu'elle soit masculine, féminine, non binaire, peut s'exprimer de diverses façons dans l'espace public et/ou privé. Cela peut inclure la manière dont une personne parle, bouge, s'habille, se coiffe, se maquille ou se définit en fonction d'un pronom. Chaque chapitre d'analyse des données synthétise les principaux problèmes rencontrés liés aux perceptions des élèves tout en montrant la manière dont les œuvres queer à l'étude ont permis à certains participants de formuler un discours critique face à l'hétéronormativité et au binarisme cisgenre, ou bien de prendre conscience de leur propre diversité.

Dans le premier chapitre d'analyse, nous explorons la manière dont les élèves réfléchissent à la diversité sexuelle et aux enjeux liés à la sexualité, notamment à travers

le vidéoclip *College Boy* (2013) de Dolan et le court métrage *J'aime les filles* (2016) d'Obomsawin. En particulier, nous avons pour but de mieux comprendre comment une perspective hétéronormative de la sexualité empêche la prise de conscience de la diversité sexuelle, c'est-à-dire des pratiques sexuelles et des modes de vie d'un individu, ainsi que de l'homophobie en tant que forme de discrimination systémique. En nous appuyant sur la théorie de Massumi (2015) sur l'affect et sur celle de Muñoz (2009) sur la futurité queer, nous verrons néanmoins que ces deux œuvres queer ont le potentiel d'*affecter* et de *transformer* certains participants.

Dans le deuxième chapitre d'analyse, nous étudions la manière dont le binarisme cisgenre s'avère un obstacle à la prise de conscience des élèves face à une diversité d'identités de genre. À travers la lecture de deux bandes dessinées de Labelle (« Les vestiaires » et « Jour du Souvenir trans » dans *Assignée garçon*) et le visionnement d'un entretien vidéo (*La non-binarité n'est pas un pizzagheti*) abordant, respectivement, l'expérience trans et non binaire, nous examinons comment la conception binaire, biologique et téléologique du genre des élèves a un impact sur leur interprétation critique de ces œuvres, ainsi que sur leur sensibilisation aux enjeux liés au genre, notamment à celui de la transphobie. Nous nous intéressons également au rapport entre l'adhésion performative de certains garçons à cette conception binaire cisgenre, et ce, en fonction de la construction de la masculinité « hégémonique » (Connell, 2005).

Dans le troisième et dernier chapitre d'analyse portant sur la diversité d'expressions de genre, nous nous penchons sur la réception des élèves du travail artistique de 2Fik, qui s'intéresse notamment aux questions d'identité, d'image et de performance. Nous verrons que l'œuvre de 2Fik, particulièrement l'image de la femme à barbe voilée, bouleverse et fragilise la conception essentialiste du genre et oblige ainsi les élèves à penser l'identité dans une optique performative, constructiviste et intersectionnelle. C'est lors de cette dernière séance que la critique du paradigme binaire du genre a été poussée à son extrême limite dans le cadre de notre étude.

1.4. Axiomes de la pédagogie queer

Dans la conclusion de chacun des chapitres d'analyse des données qui présentent les résultats, nous défendons une série d'axiomes⁹ qui synthétisent les problèmes principaux rencontrés et soulevés dans les séances pédagogiques. Ces axiomes servent de points de départ à l'élaboration d'approches pédagogiques axées sur l'enseignement critique des questions et des enjeux liés à la diversité sexuelle, à la diversité d'identités de genre et à la diversité d'expressions de genre. Afin de donner un aperçu des axiomes qui ont émergé de chacune des séances, nous les reproduisons ci-dessous et les discuterons le moment venu dans les chapitres correspondants :

Axiomes de la diversité sexuelle

1. Il existe une diversité sexuelle chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle.
2. La diversité sexuelle est normalisée et réduite à l'illusion sociale selon laquelle l'hétérosexualité serait majoritaire.
3. L'homophobie n'est pas identitaire, mais est une forme de discrimination systémique.

Axiomes de la diversité d'identités de genre

1. Il existe une diversité d'identités de genre chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle.
2. La diversité d'identités de genre est contrôlée à travers un processus de normalisation qui a pour conséquence de la réduire à l'illusion sociale selon laquelle le binarisme de genre serait naturel, et ainsi il représenterait l'unique possibilité de penser le genre.
3. La construction de la masculinité hétéronormative et cisgenre passe par l'intériorisation et la performance sociale de la transphobie.

Axiomes de la diversité d'expressions de genre

1. Il existe une diversité d'expressions de genre chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle.
2. Quelle que soit leur sexualité, leur identité de genre ou leur expression de genre, certaines personnes, à différents niveaux et à

⁹ Dans ce contexte, un *axiome* signifie un principe fondamental émergeant de l'analyse des données et servant comme guides pour le développement d'une pratique pédagogique queer.

différents degrés, se conformeront à l'hétéronormativité et au binarisme cisgenre, alors que d'autres s'y opposeront.

3. Le conflit et l'inconfort sont indispensables pour faire de la salle de classe un endroit propice à l'affrontement de nouvelles idées, au développement de la pensée critique et à la transformation des normes dominantes.

1.5. Vers une démocratie pluraliste

Au final, à travers ces axiomes, nous tenterons de montrer que le développement d'une pédagogie queer ne peut se réaliser sans la déconstruction de l'hétéronormativité et du binarisme cisgenre qui sont à la source de l'effacement, de l'exclusion et de la censure de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre en milieu scolaire. La pédagogie queer que nous envisageons serait profondément ancrée dans ce travail de déconstruction des normes, et non dans une logique de pédagogie inclusive, car si nous suivons la réflexion de Blackburn (2002), les enseignants doivent non seulement agir en tant qu'alliés des élèves queer, mais en tant que militants en intégrant de manière critique les réalités LGBTQIA2+ dans leurs pratiques pédagogiques et en s'élevant contre l'homophobie, la transphobie et toutes les autres formes d'inégalités sociales. C'est seulement à partir d'une telle approche critique et antioppressive intégrée de manière transversale dans le curriculum que nous pouvons concevoir, pour reprendre le terme de Richard, une éducation « véritablement démocratique » (2019, p. 12) pour tous les élèves. La pédagogie queer est donc au service de la défense d'une démocratie pluraliste au sein des institutions scolaires, car cette démocratie pluraliste est l'une des réponses nécessaires aux problèmes culturels, sociaux et politiques auxquels nous faisons face en tant qu'humains aujourd'hui dans un monde de plus en plus globalisé et par conséquent d'une extrême complexité.

Chapitre 2.

Cadre théorique

Ce chapitre part du principe que l'école est un dispositif de normalisation, c'est-à-dire qu'elle a pour but de normaliser ses sujets en fonction de l'hétéronormativité et du binarisme de genre qui prévalent dans nos sociétés contemporaines occidentales. Nous montrons d'abord que les questions de diversité sexuelle, de diversité d'identités de genre et de diversité d'expressions de genre sont sous-représentées, voire inexistantes, dans les salles de classe au secondaire. En nous appuyant sur Mouffe (2016), nous définissons l'absence d'information et le silence sur ces enjeux comme un consensus qui (re)produit la norme et qui évite le conflit engendré par la reconnaissance de cette diversité. Par conséquent, nous soulignons le rôle du conflit dans la mise en question de ce consensus hétéronormatif et binaire cisgenre. S'inscrivant dans une pédagogie queer – qui est une pédagogie critique parmi d'autres¹⁰ – ce conflit doit d'abord problématiser le concept de la norme, que nous considérons, d'après la réflexion de Foucault (1975, 1976) et de Warner (1999), comme une illusion sociale au service de la discipline de l'individu et de la régulation de la population. Ces deux processus constants (discipline et régulation) font partie intégrante de ce que Foucault nomme la biopolitique. Ensuite, à l'aide des conceptions théoriques de Butler (1990), nous déconstruisons les normes de genre, notamment l'idée que le genre est naturel, qu'il a une origine vraie et absolue, et qu'il s'inscrit dans le corps même du sujet. Les idées de Foucault nous serviront, quant à elles, à mettre l'accent sur les modes de vie et les pratiques sexuelles et ainsi à montrer les limites d'une pensée qui se focalise sur l'identité de manière essentialiste. Précisons que la théorie queer ne s'inscrit pas dans les théories essentialistes de l'identité, mais elle découle de la réflexion poststructuraliste et postmoderniste. Parce que la théorie queer est une théorie constructiviste de l'identité, c'est à partir des pratiques, des modes de vie, des actes et des actions que sera construit quelque chose que nous pourrions appeler des réseaux identitaires. S'inscrivant dans la lignée des théories constructivistes de l'identité, Foucault utilise l'amitié à titre d'exemple d'un mode de vie parmi d'autres pour s'attaquer à la conception d'une identité essentialiste. Pour Foucault, l'identité ne naît pas d'une essence qui la précède, mais émerge des modes de vie et des pratiques de

¹⁰ Précisons que la pédagogie critique découle de la théorie critique.

l'individu. Autrement dit, il n'existerait pas naturellement une identité hétérosexuelle, mais plutôt des modes de vie hétéronormatifs qui construisent cette identité. C'est pourquoi la pédagogie queer, pour tenter de sortir de la logique identitaire essentialiste, doit mettre de l'avant l'idée de mode de vie, car elle offre aux élèves la possibilité d'établir des liens avec des personnes qui ne font pas nécessairement partie de leur famille ou de leur communauté, mais avec qui ils créeront toutefois un commun qui n'est pas fondé sur une identité préexistante. Pour cette raison, nous établissons, en guise de synthèse, un lien entre la notion de mode de vie de Foucault et la pédagogie queer afin de montrer que cette dernière constitue une forme de résistance à la norme et à la conception essentialiste de l'identité, produisant ainsi un conflit qui permet la conscientisation critique des élèves et l'ouverture des relations antinormatives dans la salle de classe.

2.1. Contexte et problématique

Diverses études remontant jusqu'aux années 1990¹¹ ont révélé que les questions touchant à la diversité sexuelle et de genre sont rarement intégrées dans les salles de classe au secondaire, notamment dans le curriculum et dans les programmes d'études scolaires en Amérique du Nord, en Europe et dans le reste du monde. Bien que les écoles soient extrêmement diverses, fragmentées et hétérogènes, elles demeurent largement hétéronormatives et elles sont au service de la reproduction binaire cisgenre. C'est une conclusion notamment confirmée par Richard dans son ouvrage *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité* (2019). S'appuyant sur les programmes, les manuels et les pratiques enseignantes autour de l'éducation à la sexualité en France et au Québec, Richard montre la manière dont l'école constitue un mécanisme de surveillance de la sexualité et de la performance du genre des élèves, produisant ainsi des inégalités sociales qui survalorisent et privilégient l'hétérosexualité et le binarisme de genre tout en dévalorisant tout le spectre de possibilités et de potentialités

¹¹ Voir Abbott, Ellis et Abbott (2015) ; Blackburn (2002) ; DePalma et Francis (2014) ; Drakenovich (2015) ; Duncan (2004) ; Fontaine (1997) ; Griffin et Ouellett (2003) ; Haskell et Burtch (2010) ; Kjaran (2017) ; Kumashiro (2002) ; Mac an Ghail (1991) ; Mayo (2007, 2010) ; Meyer (2007) ; Neto (2018) ; Richard (2019) ; Sadowski (2016), Zacko-Smith et Smith (2010).

des modes de vie, des pratiques, des relations et des manières de vivre que nous appelons le queer.¹² Elle écrit :

Et l'école, où évoluent et se côtoient l'ensemble des jeunes, est l'un des principaux lieux de transmission de ces pressions normatives, qui s'exerce autant par les pairs, par le personnel scolaire, par la culture institutionnelle que par les modèles mêmes d'éducation à la sexualité. (p. 13)

Suivant la réflexion de Richard, tout l'écosystème scolaire fonctionne comme une forme de socialisation et de discipline qui impose l'hétérosexualité et le binarisme de genre tout en reléguant les questions de diversité sexuelle, de diversité d'identités de genre et de diversité d'expressions de genre à l'invisibilité, à la fois dans le curriculum et dans la culture scolaire. La sexualité et le genre sont ainsi fondamentalement politiques et ce, à l'intérieur des institutions scolaires.

Il est vrai que la mise en place des *Gay-Straight Alliances* (GSA) dans les écoles en Amérique du Nord fait une réelle différence dans la qualité de vie des jeunes LGBTQIA2+. Leur impact positif est amplement documenté.¹³ Cependant, dans *Safe is Not Enough : Better Schools for LGBTQ Students* (2016), Sadowski défend la thèse selon laquelle le paradigme du « safe space », que l'on retrouve d'ailleurs dans plusieurs écoles au Canada et aux États-Unis aujourd'hui, ne constitue pas une solution adéquate en elle-même pour rendre tout l'écosystème scolaire, notamment le curriculum, véritablement inclusif et équitable. Comme Sadowski le rappelle : « The classroom is in many respects the heart of school life, yet for the vast majority of students – even those attending ostensibly safe schools – it is also a place in which LGBTQ people and identities are never mentioned » (p. 14). Les effets de ce silence assourdissant sur les personnes et les réalités LGBTQ dans le curriculum se font sentir par l'ampleur du phénomène du suicide chez les jeunes LGBTQ.¹⁴ En effet, le *Trevor Project*, la plus grande organisation mondiale

¹² Voir également le travail de Magar-Braeuner (2019) qui montre, dans une enquête ethnographique menée dans quatre institutions scolaires en France et au Québec, la manière dont l'école participe à la construction sociale normative du genre.

¹³ Voir Currie, Mayberry et Chenneville (2012) ; Dietz (1997) ; Lee (2002) ; Mayberry (2006) ; Russell (2005) ; Russell, Muraco, Subramaniam et Laub (2009) ; Szalacha (2003) ; Walls, Kane et Wineski (2010).

¹⁴ Selon une recherche publiée en octobre 2017 et effectuée à l'Université de la Colombie-Britannique, Ferlatte et coll. (2018) ont trouvé que les hommes homosexuels et bisexuels ont plus de risques de se suicider lorsque leur salaire annuel est inférieur à 30 000 \$ et qu'ils ne possèdent pas de diplôme universitaire. Cette recherche révèle également que les raisons poussant au suicide sont généralement un passé marqué par l'homophobie, le rejet par la famille et les amis,

de prévention du suicide chez les jeunes LGBTQ, estime qu'au moins 1,2 million de jeunes LGBTQ âgés de 13 à 18 ans aux États-Unis pensent sérieusement au suicide chaque année (Green, Price-Feeney et Dorison, 2019). De surcroît, selon la dernière enquête nationale sur l'homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles canadiennes, deux tiers des élèves LGBTQ ont indiqué qu'ils ne se sentent pas en sécurité à l'école (Taylor et coll., 2011, p. 17).¹⁵ Cela n'est pas étonnant lorsqu'on considère les derniers chiffres de Statistique Canada qui montrent que les crimes anti-LGBTQ à caractère haineux ont augmenté de 77 % de 2017 à 2018 pour la seule province de Colombie-Britannique par exemple (2020).

Nous pouvons donc considérer que l'école est un système de pouvoir normalisateur au service d'une logique de contrôle social identitaire qui a pour but de produire des sujets hétéronormés et binaires. Dans *Constructing Sexualities and Gendered Bodies in School Spaces* (2017), Kjaran affirme que l'école – que ce soit dans le contexte canadien, américain, anglais ou scandinave – demeure largement un espace hétéronormatif :

In most schools, the curriculum is rather heteronormative and any lessons or education about LGBTQ people and reality is lacking or non-existent. This is in accordance with qualitative research from the UK, USA and Canada, which has indicated that students in general rarely receive any education on sexuality, LGBTQ reality and issues, or gender at school. (p. 39)

Ainsi, toute tentative pour faire valoir la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre en milieu scolaire engendre des conflits qui sont le résultat des préjugés hétéronormatifs et binaires de genre qui règnent dans les écoles et

ou encore par la violence à l'école ou dans la communauté. Si les jeunes LGBTQ subissent de l'homophobie et de la violence à l'école, il se peut qu'ils abandonnent leurs études. Et s'ils ne reçoivent pas un minimum d'éducation, alors la probabilité qu'ils se suicident augmente. L'homophobie et la transphobie ont alors un effet direct sur l'augmentation du suicide chez les personnes LGBTQ.

¹⁵ Cette étude a sondé 3700 étudiants à travers le Canada entre décembre 2007 et juin 2009 en ayant recours à deux méthodes de collecte de données : la première consistait en un sondage électronique à libre accès dans le but d'atteindre le plus grand nombre de personnes s'identifiant comme étant LGBTQ ; la seconde a été administrée dans des conditions contrôlées dans le cadre de séances en classe grâce à la participation de 20 commissions scolaires sélectionnées de façon aléatoire partout au Canada (à l'exception du Québec où un sondage parallèle a été mené par des chercheurs québécois). Il s'agissait d'un questionnaire à 54 items, avec des questions principalement à choix multiples concernant la démographie des élèves, leurs expériences et les interventions institutionnelles. Ajoutons finalement que les données recueillies dans les écoles ont été utilisées pour confirmer les résultats issus du sondage en ligne (Taylor et coll., 2011, p. 13-14).

dans la société occidentale en général. Notons que la tendance à ne pas inclure les réalités LGBTQ dans le curriculum est un choix conscient qui donne au corps étudiant l'autorisation implicite d'exclure toute personne dont la subjectivité ne figure pas dans le curriculum formel (Haskell et Burtch, 2010, p. 105). Si le silence institutionnel renforce la normalisation du genre et de la sexualité, comment donc réussir à transgresser l'hétéronormativité et le binarisme de genre pour ainsi faire place à des plus grandes diversités sexuelles, diversités d'identités de genre et diversités d'expressions de genre dans la salle de classe ? De manière plus particulière, quelles sont les conditions nécessaires à la transformation de ce statu quo afin que les réalités queer puissent être représentées, être entendues et, surtout, être comprises ?

2.2. Le conflit et le consensus

Pour répondre à cette problématique, la réflexion théorique que Mouffe a proposée sur le conflit dans *L'illusion du consensus* (2016) nous sera particulièrement utile. Mouffe explique que dans une société de consensus, il n'existe pas une réelle acceptation de la pluralité parce que la société est conçue comme un « nous » homogène opérant sous la forme d'une illusion de consensus :

Je soutiens que le fait de concevoir le but d'une politique démocratique en termes de consensus et de réconciliation n'est pas seulement erroné conceptuellement, mais dangereux politiquement. L'aspiration à un monde qui aurait dépassé la différenciation entre un « nous » et un « eux » se fonde sur des prémisses fallacieuses, et ceux qui adhèrent à ce projet ne peuvent que manquer la tâche véritable qui incombe à une politique démocratique. (p. 9)

Niant la dimension conflictuelle de la vie sociale, une société de consensus nous permet de vivre ensemble en faisant semblant d'ignorer nos différences, c'est-à-dire en les cachant, en les masquant et en les censurant. C'est précisément la raison pour laquelle il y a une grande tension entre le fait, d'une part, de s'engager à faire entrer dans la salle de classe une diversité d'identités sexuelles, d'identités de genre et d'expressions de genre et, d'autre part, les risques, les dangers, les obstacles, les peurs de le faire, parce que nous savons que nous serons confrontés à toutes sortes de réactions alimentées par de nombreux préjugés renforcés par l'illusion du consensus qu'il est interdit de briser. Ainsi, le consensus s'inscrit dans la logique hétéronormative et binaire cisgenre dans la mesure où il sert à normaliser les individus et les populations. Selon Mouffe, la démocratie

libérale « empêche de reconnaître les identités collectives » (p. 20) parce qu'elle se caractérise par une approche rationaliste et individualiste qui nie l'existence du conflit et de l'antagonisme (p. 22) et, donc, le consensus y est perçu comme étant universel et fondé sur la raison (p. 22). Cette position libérale et normalisatrice domine dans les écoles parce qu'elle permet avant tout d'éviter la résistance parentale et institutionnelle suscitée par le conflit.

D'ailleurs, nous avons été témoin de cette résistance dans nos efforts laborieux tendant à faire approuver notre projet de recherche doctorale par une commission scolaire en Colombie-Britannique. Avant que le projet soit approuvé par la commission scolaire où nous avons mené l'étude, il a été auparavant refusé par quatre autres commissions. Dans le cas de tous les refus, soit nous n'avons pas obtenu de rétroaction quant aux raisons du rejet (malgré plusieurs demandes en ce sens), soit les raisons avancées arguaient que :

- les ateliers pourraient provoquer des réactions négatives chez les jeunes et au lieu de les sensibiliser, ils pourraient avoir l'effet inverse. Les élèves pourraient devenir encore plus ancrés dans leurs préjugés ;
- malgré l'approbation éthique de SFU, cela ne voudrait pas dire que les ateliers sont le « bon fit » pour les conseils scolaires ;
- les élèves et les écoles des conseils scolaires ne sont pas prêts pour ces ateliers, dont le contenu était jugé trop fort. Certains conseils scolaires préfèrent procéder plus tranquillement avec le dossier SOGI ;¹⁶
- SOGI est nouveau pour les conseils scolaires et certains ne sont pas encore équipés pour recevoir ces ateliers.

Une dernière raison invoquée portait sur l'impossibilité de suivi auprès des élèves après l'intervention pédagogique en n'appartenant pas au corps enseignant des conseils scolaires. Ces raisons montrent comment le simple fait de recueillir des données sur les perceptions et les connaissances des élèves de la diversité sexuelle et de genre est perçu, comme en témoignent les champs lexicaux de la peur et du conflit, comme une véritable

¹⁶ Élaboré en 2016 par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, SOGI 1 2 3 (*Sexual Orientation and Gender Identity*) est une série de politiques, de procédures et de ressources curriculaires qui ont pour but de promouvoir la valorisation, le respect et l'inclusion de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre au sein des écoles publiques et privées. Voir l'introduction.

menace, voire un danger aux normes préétablies dans l'espace scolaire, ou pour reprendre le concept de Mouffe, une atteinte au consensus (2016).

De plus, les réponses avancées en lien avec SOGI anticipent déjà une résistance de la part des élèves à la diversité sexuelle et de genre, et c'est ce prétendu chaos – qui pourrait être provoqué par une intervention pédagogique – que certaines commissions scolaires utilisent comme prétexte pour justifier le rejet du projet de recherche. Cet exemple illustre parfaitement que le but du consensus est de maintenir à tout prix le statu quo hétéronormatif et binaire cisgenre, même si les conseils scolaires prétendent agir dans l'intérêt de tous les élèves. Comme l'explique Mouffe, « tout consensus est basé sur des actes d'exclusion » (p.22), mais défendu sous le couvert d'un *bien commun*. Mouffe rappelle :

Une politique démocratique ne peut pas se limiter à établir des compromis entre les intérêts et les valeurs ou à engager une délibération sur le bien commun; elle doit aussi s'intéresser aux désirs et aux rêves des gens. Pour être en mesure de mobiliser les passions à des fins démocratiques, une politique démocratique doit avoir un caractère partisan. (p. 14)

Si les désirs, les rêves, les valeurs et les intérêts des élèves sont divers et multiples, cette hétérogénéité n'est pas prise en compte comme elle devrait l'être par les conseils scolaires, mais elle est réduite à un bien commun qui est prédéfini comme étant hétérosexuel et binaire cisgenre. En se prononçant au nom de tous les élèves, les conseils scolaires présupposent leur hétérosexualité et les considèrent comme faisant partie d'une entité homogène et consensuelle (ils auront *tous* des réactions négatives et ils ne seront *tous* pas prêts) construite et imaginée dans une optique hétérocisnormative. Afin de protéger la norme, il paraît ainsi nécessaire d'exclure la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre – que nous pouvons considérer comme des formes potentielles de conflit – et de renforcer en conséquence leur invisibilité dans le curriculum. Ce silence et cette invisibilisation ont pour effet de pérenniser la norme, qui elle, représente ce consensus illusoire que les écoles reproduisent et défendent. Nous pouvons alors déduire, à partir des arguments invoqués pour refuser ce projet de recherche, que les conseils scolaires reconnaissent et considèrent comme admissible la résistance à une éducation antihomophobe et antitransphobe. Par le fait même, ils reconnaissent, acceptent et valident la résistance homophobe et transphobe. C'est dans ce sens que les intérêts hétéronormatifs l'emportent sur ceux des élèves queer dans la décision de refuser notre projet de recherche. De surcroît, cette décision n'est pas

pleinement justifiée, car il n'est pas clair en quoi les ateliers pédagogiques ne sont pas le « bon fit », en quoi le contenu est « trop fort » et pourquoi exactement les élèves n'y sont pas prêts. Dans un langage quasi codé, ces explications nébuleuses laissent entendre que la prise de position des conseils scolaires est camouflée derrière un faux-semblant de neutralité et de défense du bien commun *hétéronormatif et cisgenre*.

Cependant, pour Mouffe, nous vivons – que nous le voulions ou non – dans des sociétés extrêmement pluralistes, fragmentées et hétérogènes et, donc, il faut « accepter la dimension irréductiblement antagoniste de toute société humaine » (p. 179). En d'autres termes, le conflit est une réalité inévitable qu'il faut pouvoir affronter efficacement dans le cadre d'une démocratie *pluraliste* : « Le défi est alors de montrer comment l'antagonisme peut être transformé de telle sorte qu'il donne lieu à une forme d'opposition nous/eux compatible avec une démocratie pluraliste » (p. 32-33). Il serait donc raisonnable de déduire que dans une démocratie pluraliste, dont l'école fait partie, l'hétérogénéité des idées et des perspectives sur le monde doit être reconnue, mise à l'épreuve, analysée, discutée et débattue, peu importe le conflit, le malaise ou l'inconfort que ces idées engendrent. Afin de faire valoir la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre dans la salle de classe, il faut tenter de passer à une « légitimation du conflit » (Mouffe, 2016, p. 180) afin de faire éclater les préjugés hétéronormatifs et binaires de genre. En fait, selon Mouffe, la spécificité de la démocratie moderne serait de légitimer le conflit (p. 49) parce que ce n'est qu'en entrant dans des rapports de conflit que nous sommes obligés de sortir de nos idéologies personnelles et communautaristes, d'entrer dans le monde de l'autre et de l'autre soi-même qui se trouve potentiellement en chacun de nous et d'enfin briser l'illusion sociale créée par l'idéologie du consensus patriarcal, hétéronormatif et binaire cisgenre. Mouffe préconise une approche *agonistique* qu'elle définit de la manière suivante :

C'est bien ainsi, à mon sens, que l'on peut véritablement renverser les rapports de pouvoir, non pas sur le mode d'une négation abstraite, mais de manière proprement hégémonique, à travers un processus de désarticulation des pratiques existantes et de création de nouveaux discours et institutions. Contrairement aux divers modèles libéraux, l'approche agonistique que je défends reconnaît que la société est toujours instituée politiquement et n'oublie pas que le terrain sur lequel ont lieu les interventions hégémoniques est le résultat de pratiques hégémoniques antérieures, et donc qu'il n'est, par conséquent, jamais neutre. C'est pourquoi cette approche nie la possibilité d'une politique démocratique non adversariale et critique ceux qui, ignorant la dimension du « politique »,

réduisent la politique à un ensemble de manœuvres supposées techniques et à des procédés neutres. (p. 54)

Autrement dit, si nous considérons que l'école fait partie intégrante de la société, elle est alors forcément « instituée politiquement » et toujours fondée sur des rapports subjectifs et intersubjectifs de pouvoir. Rappelons que l'école n'est pas un espace neutre, car en reproduisant la norme dans un souci de prétendue neutralité, elle défend les pratiques et les discours existants qui invisibilisent la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre. En fait, toute pédagogie critique part du principe que la neutralité de l'éducation constitue une illusion : « As critical pedagogy maintains, little in the world and certainly little in the world of education is neutral » (Kincheloe, 2008, p. 5). La théorie du conflit de Mouffe est aussi en lien avec la sociologie de l'éducation de la fin des années 1960,¹⁷ dans la mesure où le système d'éducation n'est plus considéré comme moyen pour parvenir à l'égalisation des chances et à l'accès aux mêmes droits pour tous (perspective fonctionnaliste), mais plutôt comme un système politique visant la reproduction des inégalités sociales et économiques. Précisons que nos sociétés contemporaines occidentales sont fortement stratifiées (c'est-à-dire, divisées et inégales) selon la classe sociale, l'origine ethnique, la race, le genre, la sexualité, la capacité, etc. (Sensoy et DiAngelo, 2017). Comme il n'y a pas de séparation entre les écoles et la société, cette stratification est souvent maintenue et renforcée par le système d'éducation. C'est pourquoi l'objectif de notre intervention pédagogique est de mettre en relief des manifestations de la résistance à l'hétéronormativité et au binarisme de genre, plutôt que de simplement répéter les normes qui circulent déjà aisément dans la société et qui ont pour but d'effacer la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre sous le prétexte d'un consensus. Comme l'explique Mouffe : « le refus de reconnaître qu'une société est toujours constituée hégémoniquement à travers une certaine structure de rapports de pouvoir conduit à se résigner à l'hégémonie existante et à rester piégé dans sa configuration de forces » (p. 96). Pour cette raison, la pédagogie queer s'apparente à une approche agonistique, dans la mesure où elle résiste à la norme, notamment à la présupposition de l'hétérosexualité et au binarisme cisgenre, dans le but de donner aux élèves des outils pour être des citoyens conscients et actifs dans une société démocratique qui défend et valorise la pluralité, la différence et l'hétérogénéité. En privilégiant le conflit et en rendant visibles les rapports de pouvoirs à

¹⁷ Voir, entre autres : Apple (1996, 2004) ; Bourdieu et Passeron (1970) ; Bowles et Gintis (1976) ; Coleman (1988).

l'intérieur des espaces matériels et discursifs de l'école et de la société en général, la pédagogie queer crée la possibilité de redéfinir les pratiques et les institutions existantes, ce qui est à la base d'une démocratie pluraliste en constante remise en question de manière dynamique, et non fixe.

Pour ces raisons, la réflexion de Mouffe est importante pour encadrer et pour justifier notre approche pédagogique queer fondée sur le conflit, voire sur la mise en relief des manifestations de la résistance aux normes de genre et de sexualité. Notons que l'école est une institution politique importante d'une société en général, mais surtout d'une démocratie qui se veut pluraliste parce qu'elle a le pouvoir de créer les conditions nécessaires pour assurer l'équité, l'inclusion et la continuelle remise en question des normes, lesquelles s'avèrent de vrais obstacles à la compréhension des jeunes vis-à-vis de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre qui les entourent, qui les habitent et qui forment leur réalité quotidienne. Si l'on considère que la salle de classe est un espace qui doit favoriser la participation de *tous* les individus faisant partie de cette démocratie pluraliste, elle peut alors prendre la forme de ce que Warner appelle un contrepúblic « in which it is hoped that the poesis of scene making will be transformative, not replicative merely » (2005, p. 122). En suivant la réflexion de Warner, nous pouvons ainsi établir un lien fort entre la pédagogie queer et la circulation des discours sociopolitiques, qui est nécessaire à la déconstruction et à la transformation des normes dominantes en milieu scolaire. Mais avant de déconstruire les normes de genre et de sexualité au cœur de notre intervention pédagogique, il est d'abord important de définir et de problématiser de manière plus large les questions touchant aux problèmes liés aux idéologies de la norme, de la normalité et du normal.

2.3. Qu'est-ce que la norme ?

La diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre constituent des cas particuliers liés à des questions de norme, car ces formes de diversité humaine ne respectent pas la logique hétéronormative et binaire cisgenre. Mais qu'est-ce que la norme ?¹⁸ Comment pouvons-nous la caractériser ? Et pourquoi est-elle

¹⁸ Quand il s'agit du concept en tant que tel, nous employons le terme *la norme*, alors que nous utilisons *les normes* pour faire référence plus précisément à l'ensemble des normes (de la sexualité et du genre) gouvernant le comportement et la façon de vivre des individus.

problématique dans le contexte scolaire ? Partons d'abord du principe que la norme est une illusion sociale : elle ne fait que produire et reproduire un modèle d'identité, de vie, de mode de vie et de façon d'être défini socialement comme étant idéal afin de donner l'illusion qu'il existe véritablement une façon de vivre sa vie qui serait « normale ». Cette « vie normale » est présentée comme le modèle à suivre si une personne veut vivre une bonne vie afin de s'épanouir pleinement. De plus, ce modèle de vie normale, parce qu'il est aussi défini comme étant *naturel* de manière *essentialiste*, devrait donc pouvoir être atteint par n'importe quel être humain. Comme le précise Warner dans *The Trouble with Normal* (1999), l'idée et le fait d'être « normal » sont des formes d'illusion sociale :

Moreover, to be fully normal is, strictly speaking, impossible. Everyone deviates from the norm in some way. Even if one belongs to the statistical majority in age group, race, height, weight, frequency of orgasm, gender of sexual partners, and annual income, then simply by virtue of this unlikely combination of normalcies one's profile would already depart from the norm. (p. 54-55)

Warner déconstruit le sens du normal en montrant que, finalement, tout individu s'écarte jusqu'à un certain point de la norme. Il ajoute également que ce que nous considérons comme étant normal « tells us nothing about what one should want » (p. 54). Autrement dit, si l'on considère qu'être un garçon *masculin* est « normal » selon une grande majorité de garçons, par exemple, cela ne signifie pas nécessairement que cette masculinité est désirable en elle-même par ce groupe de garçons et par chacun des garçons faisant partie du groupe. Bien que Warner explique que la norme sociale n'est pas révélatrice du désir de l'individu, il ne précise pas explicitement si ce désir s'inscrit dans une logique de normativité. Autrement dit, il ne conclut pas qu'en fin de compte, le désir, c'est la norme.

Si nous suivons la réflexion de Foucault dans *Surveiller et punir* (1975), nous constatons que notre désir fait déjà partie de notre discipline sociale, voire d'un système de normalisation. Dans la société disciplinaire, le pouvoir est l'effet des relations entre individus qui produisent ce que Foucault appelle des disciplines : « La discipline n'est plus simplement un art de répartir des corps, d'en extraire et d'en cumuler du temps, mais de composer des forces pour obtenir un appareil efficace » (p. 192). Pour Foucault, toute institution, notamment l'école, est un appareil disciplinaire qui sert à conditionner un individu, à le définir, à lui imposer une identité et finalement à le faire fonctionner à partir de cette identité. Dans cette optique, si l'on *désire* être un garçon masculin, c'est parce que ce *désir normatif* est appris et intégré de l'extérieur à partir de l'espace public dans

lequel un individu en particulier s'inscrit. La source du *désir normatif* ne réside donc pas dans l'intériorité de l'individu. En d'autres termes, le désir d'être un garçon masculin ne préexiste pas à la norme qui définit, détermine et produit l'identité « garçon » et la définition de la performance sociale de la masculinité pour soi et pour les autres qui se rattache à cette identité socialement construite. Chaque individu est éduqué et discipliné pour désirer ce que la norme attend qu'il désire et ordonne qu'il désire. Cette manière de conditionner le désir à partir d'une discipline individuelle est ancrée dans un processus de normalisation :

En somme, l'art de punir, dans le régime du pouvoir disciplinaire, ne vise ni l'expiation, ni même exactement la répression.... La pénalité perpétuelle qui traverse tous les points, et contrôle tous les instants des institutions disciplinaires compare, différencie, hiérarchise, homogénéise, exclut. En un mot elle *normalise*. (Foucault, 1975, p. 214-215)

Comme le désir n'existe pas avant que l'appareil disciplinaire – pensons notamment au curriculum scolaire – ne le produise, il est entièrement soumis à la norme qui le produit, ce qui limite la myriade de possibilités de cheminement individuel. En fait, Apple (2004) établit un lien entre l'enseignement insidieux des normes et ce qu'il appelle le curriculum caché, c'est-à-dire « the tacit teaching to students of norms, values, dispositions that goes on simply by their living in and coping with the institutional expectations and routines of schools day in and day out for a number of years » (p. 13). Suivant la réflexion d'Apple, nous pouvons considérer l'hétéronormativité comme un exemple de curriculum caché qui efface les réalités queer des programmes scolaires tout en privilégiant les modes de vie hétéronormés. C'est dans ce sens que le curriculum caché serait un dispositif disciplinaire qui sanctifie l'hétéronormativité dans le but de maintenir l'ordre social dominant.

Dans *l'Histoire de la sexualité I* (1976), Foucault précise que la discipline de l'individu sert finalement à réguler de grandes populations de millions de personnes, voire à classer et à hiérarchiser un ensemble d'individus dans une population en fonction de leur identité disciplinée. Ce pouvoir qui contrôle la vie au niveau de la discipline de l'individu et au niveau de la régulation de la population est ce que Foucault appelle la biopolitique. Pour lui, c'est dans le domaine de la sexualité que se rencontrent ces deux pôles (discipline et régulation) : « Le sexe est accès à la fois à la vie du corps et à la vie de l'espèce. On se sert de lui comme matrice des disciplines et comme principe des régulations » (p. 192). La norme serait donc un exemple des systèmes de pouvoir biopolitique, car elle est au service de la discipline sociale individuelle et de la gestion de

la population. Pour reprendre notre exemple antérieur, il est non seulement important qu'un garçon soit discipliné pour être masculin et hétérosexuel (discipline sociale), mais que tous les garçons soient disciplinés de cette façon, pour ainsi donner l'illusion d'une homogénéité hétéromasculine au niveau de la population de garçons (régulation). C'est dans ce sens que la norme est *réductrice* : elle réduit toute la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre à l'illusion sociale d'un tout homogène. Vue sous cet angle, la norme est un mécanisme de contrôle *productif* de l'individu et de la population, car son but est de produire un modèle et un scénario (par exemple, un garçon masculin et hétérosexuel doit aussi *apprendre* à désirer seulement et uniquement les filles féminines et hétérosexuelles) et de s'assurer que tout le monde y adhère aveuglément en ayant la fausse impression que son identité et son désir amoureux et sexuel sont absolument naturels. Ainsi, la productivité de la norme réside également dans sa capacité à transformer chaque individu en un agent actif au service du système normatif. C'est ce que nous pouvons appeler l'*emprise* des normes. La métaphore du panoptique¹⁹ de Foucault illustre l'effet de cette emprise qui entraîne chez l'individu « un état conscient et permanent de visibilité qui assure le fonctionnement automatique du pouvoir » (1975, p. 234). Foucault nous dit que le panoptique, un système de surveillance qui assure la discipline de l'individu en fonction des normes dominantes de la société dont il fait partie, représente la nouvelle structure des institutions disciplinaires. L'idée centrale est qu'à force d'être constamment surveillé ou bien d'avoir constamment l'impression d'être surveillé en tout temps, l'individu intériorise les normes. Autrement dit, l'institution disciplinaire, d'emblée un mécanisme de surveillance qui sert à dresser et à normaliser l'individu, est transformée en système d'autosurveillance et, donc, « au milieu de tous ces dispositifs de normalisation qui se resserrent, la spécificité de la prison et son rôle de joint

¹⁹ Le panoptique est une structure architecturale qui permet à un gardien d'observer, depuis une tour centrale, tous les prisonniers enfermés dans des cellules individuelles. Le but de l'appareil est de pouvoir observer le plus grand nombre de prisonniers à leur insu. D'un point de vue pratique, vu que les prisonniers se disciplinent simplement parce qu'ils croient être surveillés, cela élimine la nécessité de faire appel à plus de gardiens. Foucault reprend le concept du panoptique pour en faire un modèle par excellence des institutions disciplinaires qui fonctionnent à la fois comme des dispositifs de surveillance et d'auto-surveillance : « Faire que la surveillance soit permanente dans ses effets, même si elle est discontinuée dans son exercice ; que la perfection du pouvoir tende à rendre inutile l'actualité de son exercice ; que cet appareil architectural soit une machine à créer et à soutenir un rapport de pouvoir indépendant de celui qui l'exerce ; bref que les détenus soient pris dans une situation de pouvoir dont ils sont eux-mêmes les porteurs. Pour cela, c'est à la fois trop et trop peu que le prisonnier soit sans cesse observé par un surveillant : trop peu, car l'essentiel c'est qu'il se sache surveillé ; trop, parce qu'il n'a pas besoin de l'être effectivement » (1975, p. 234-235).

perdent de leur raison d'être » (1975, p. 358). L'individu passe d'un sujet discipliné à un sujet autodiscipliné, n'ayant plus besoin de la prison, voire de l'institution disciplinaire pour le normaliser, parce qu'il se normalise en intériorisant et en performant les normes des appareils disciplinaires.

Par conséquent, la norme n'est pas une idéologie abstraite ou la simple représentation d'une réalité statistique, car elle est avant tout *performative* : elle nous oblige à parler, à vivre, à aimer et à agir en nous forçant à obéir d'une façon précise et limitée tout en nous donnant l'impression que nous choisissons de vivre notre vie librement. La norme nous interdit également de ressentir certains sentiments – pensons notamment aux garçons en milieu scolaire à qui l'on interdit de démontrer publiquement l'amour ou le désir pour un autre garçon. Force est de constater que les normes ont un impact direct sur la capacité des élèves de s'exprimer et de vivre librement, puisqu'elles les obligent à poser certains gestes dans l'espace public, voire à performer seulement et uniquement les normes qui sont produites par la discipline sociale hétéronormative et binaire cisgenre qui leur est imposée, entre autres, par l'institution scolaire. Pour cette raison, si le système scolaire ne s'attaque pas, notamment par l'intermédiaire de son curriculum, aux normes, il finit tout simplement par reproduire cette illusion du consensus – pour reprendre l'expression de Mouffe – qui n'est guère représentative de la grande diversité sexuelle, diversité d'identités de genre et diversité d'expressions de genre des individus. Warner rappelle : « The embrace of normal is also a prime example of antipolitical politics. The point of being normal is to blend, to have no visible difference and no conflict » (1999, p. 60). Warner situe ainsi le normal dans le contexte du consensus, donc dans la négation de la pluralité, de la diversité et de la potentialité des pratiques, des modes de vie, des expériences, des désirs et des affects de l'être humain. Le consensus, que nous considérons comme une répétition automatique et irréfléchie des normes, serait alors toujours hétéronormatif et binaire cisgenre, d'où l'importance dans la salle de classe de faire valoir des textes, des films, des réalités qui résistent à ce consensus en offrant aux élèves la possibilité de voir le monde à travers le prisme de toute la richesse de leur quotidien, et non en fonction d'une illusion sociale qui les limite et les emprisonne aveuglément.

Au final, l'école « must make room for new freedoms, experiences, new pleasures, new identities, new bodies » (Warner, 1999, p. 12). Dans le cadre de notre étude, les œuvres étudiées en salle de classe doivent amener les élèves à remettre en question les

normes qui visent à contrôler socialement le genre et la sexualité. Ce processus de remise en question constitue une forme de conflit nécessaire à la prise de conscience de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre. C'est pourquoi nous nous servons des théories de Butler sur le genre et de Foucault sur la sexualité pour mieux appréhender ces formes de diversités et pour surtout déplacer les discours normatifs qui ne correspondent pas à la réalité concrète de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre au sein de laquelle se déroule l'existence quotidienne des élèves.

2.4. Butler et la construction sociale du genre

Étant donné que deux des séances pédagogiques de notre étude de cas portent sur la diversité d'identités de genre et sur la diversité d'expressions de genre, les théories de Butler, qu'elle développe notamment dans son livre fondamental *Gender Trouble* (1990), sont d'une importance majeure pour repenser les conceptions de la masculinité et de la féminité, voire de ce qui constitue un homme et une femme. Cela est d'autant plus pertinent à l'école secondaire où ces conceptions sont souvent définies de manière normative et restreinte, et ce, à un moment où les adolescents sont en pleine construction de leur sexualité, de leur identité de genre et de leur expression de genre. D'un point de vue pédagogique, Butler nous permet ainsi de déconstruire l'idée selon laquelle le genre (les identités « homme » et « femme ») et la performance du genre (les expressions de la masculinité et de la féminité) seraient naturels.

S'inspirant de Foucault, Butler précise que les identités d'homme et de femme sont les produits d'une économie régulatrice et normative de la sexualité (p. 25).²⁰ Pour Butler, le féminisme qui définit la femme comme un sujet stable, normatif et naturel est une fiction politique parce qu'à l'intérieur de la société hétéronormative et binaire cisgenre, la catégorie « femme » est déjà dans son essence même l'objet de la production patriarcale qui l'assujettit à la domination de la catégorie « homme ». Autrement dit, l'identité de

²⁰ Butler rappelle que l'identité est l'effet de pratiques discursives et, donc, ce processus de régulation identitaire est au service de l'hétérosexualité obligatoire (p. 24). Elle ajoute plus loin : « The institution of a compulsory and naturalized heterosexuality requires and regulates gender as a binary relation in which the masculine term is differentiated from a feminine term, and this differentiation is accomplished through the practices of heterosexual desire » (p. 31). Précisons néanmoins que la notion de *compulsory heterosexuality* est d'abord conçue par Rich dans son essai important *Compulsory heterosexuality and lesbian existence* (1980).

femme ne préexiste pas au pouvoir patriarcal qui la produit. Plutôt que centrer le féminisme autour d'une construction naturelle de la femme, Butler propose de penser le genre comme performatif : « that is constituting the identity it is purported to be. In this sense, gender is always a doing, though not a doing by a subject who might be said to preexist the deed » (p. 34). Ainsi, l'identité de femme n'existe pas naturellement avant qu'elle ait été performée par un sujet. C'est la performance de la norme hétérosexuelle féminine qui produira l'identité de la femme hétérosexuelle dans le cadre du patriarcat. C'est dans ce contexte que Butler définit le genre comme une construction sociale découlant d'une série de performances répétées des normes hétérosexuelles : « Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being » (p. 45). Ce qui ressort de cette analyse, c'est le fait que le genre n'a pas d'origine : il est une copie d'une copie. Prenons l'exemple de la masculinité : il n'existe pas une masculinité authentique ou originelle, mais seulement une performance de la masculinité qui copie ou qui imite un idéal fantasmatique de la masculinité. Par conséquent,

if the inner truth of gender is a fabrication and if a true gender is a fantasy instituted and inscribed on the surface of bodies, then it seems that genders can be neither true nor false, but are only produced as the truth effects of a discourse of primary and stable identity. (Butler, 1999, p. 186)

C'est donc la répétition de cette performance, qui prend entre autres la forme d'un discours social, qui produit l'illusion sociale de l'image idéale et imaginée comme étant naturelle de la *masculinité*.

Penser le genre comme une performance sans origine aucune est néanmoins essentiel à la déconstruction et à la dénaturalisation des catégories d'homme, de femme, de masculinité et de féminité. Si l'identité de genre est définie comme étant « the stylized repetition of acts through time » (Butler, 1990, p. 192), cette identité n'existe que dans la temporalité de la performance, donc ce que nous considérons comme étant naturel du point de vue du genre « has no ontological status apart from the various acts which constitute its reality » (p. 185). Le genre n'est donc pas ancré dans une réalité immuable. Il est seulement l'illusion sociale d'un idéal, qui à force d'être performée, « can potentially proliferate beyond the binary limits imposed by the apparent binary of sex » (p. 152). C'est dans ce sens que lorsque nous définissons le genre comme *performatif*, nous prenons conscience de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre

qui existent chez tous les êtres humains. Butler nous dit que chaque performance du genre peut produire potentiellement une autre réalité qui ne ressemble guère aux normes de la collectivité, échappant jusqu'à un certain point à la structure binaire du genre, parce que les performances répétitives du genre ne sont pas tout à fait parfaites ou encore elles peuvent être imparfaitement performées à des degrés divers.

Butler utilise l'exemple du *drag* pour illustrer la manière dont la performance du genre peut constituer une certaine forme de résistance face aux définitions normatives de ce qui constitue un homme, une femme, la masculinité et la féminité : « In imitating gender, drag implicitly reveals the imitative structure of gender itself – as well as its contingency » (p. 187). Elle ajoute : « The loss of the sense of the “normal,” however, can be its own occasion for laughter, especially when the “normal,” “the original” is revealed to be a copy, and an inevitably failed one, an ideal that no one *can* embody » (p. 189). La performance de la féminité par un corps qui est construit socialement comme étant mâle, par exemple, devient à cet égard un outil de déconstruction subversif des normes de genre (masculines et féminines, mâles et femelles), une manière de montrer que celles-ci, comme nous l'avons précisé précédemment, ne constituent qu'une illusion sociale, voire l'invention injustifiable de manière objective d'un idéal que l'on ne peut en fin de compte véritablement et absolument incarner :

If gender attributes and acts, the various ways in which a body shows or produces its cultural signification, are performative, then there is no preexisting identity by which an act or attribute might be measured; there would be no true or false, real or distorted acts of gender, and the postulation of a true gender identity would be revealed as a regulatory fiction. (p. 192)

Pour ces raisons, dans un contexte pédagogique, les idées de Butler sur la performativité du genre nous servent à montrer la façon dont le genre est construit socialement (il n'est donc ni naturel ni originel, il est plutôt de l'ordre de l'*effet* de réel) comme mécanisme de contrôle disciplinaire et régulateur, à faire prendre conscience aux élèves de leur propre diversité d'identités et d'expressions de genre et à repenser les catégories d'homme, de femme, de la masculinité et de la féminité au-delà d'une conception binaire, essentialiste et immuable. Pour défier les normes de genre, il faut donc mobiliser « those constitutive categories that seek to keep gender in its place by posturing as the foundational illusions of identity » (p. 46). Ce processus de mobilisation des catégories de genre pourrait être interprété comme une forme d'essentialisme stratégique – pour reprendre le terme de

Spivak (1993) – dans la mesure où la performance des normes de genre produit inévitablement des points de tension et de résistance à partir desquels surgiront d'autres possibilités pour imaginer l'identité et l'expression de genre. C'est notamment l'un des objectifs de la pédagogie queer d'aider à créer et à renforcer les conditions de possibilité pour l'émergence consciente et visible de cette résistance critique.

2.5. Foucault et la diversité sexuelle

Si la théorie de Butler nous permet de concevoir la diversité d'identités et d'expressions de genre grâce à une perspective constructiviste du genre, les conceptions théoriques de Foucault, quant à elles, nous servent à séparer les pratiques sexuelles et les modes de vie de questions liées à des identités sexuelles. C'est cette séparation proposée par Foucault qui est au cœur d'une compréhension de ce que nous appelons la diversité et les pratiques sexuelles dans le cadre de la théorie queer aujourd'hui.

L'un des principes fondamentaux de la théorie queer est le passage d'une définition des pratiques sexuelles, par exemple la sodomie, vers la mise en place de tout un système qui génère et gère la construction identitaire – pensons aux identités hétérosexuelle et homosexuelle. Cette transition qui a lieu au cours du 19^e siècle est expliquée par Foucault dans *l'Histoire de la sexualité I* de la manière suivante :

La sodomie – celle des anciens droits civil ou canonique – était un type d'actes interdits ; leur auteur n'en était que le sujet juridique. L'homosexuel du 19^e siècle est devenu un personnage : un passé, une histoire et une enfance, un caractère, une forme de vie ; une morphologie aussi, avec une anatomie indiscrete et peut-être une physiologie mystérieuse. Rien de ce qu'il est au total n'échappe à sa sexualité. Partout en lui, elle est présente : sous-jacente à toutes ses conduites parce qu'elle en est le principe insidieux et indéfiniment actif ; inscrite sans pudeur sur son visage et sur son corps parce qu'elle est un secret qui se trahit toujours. Elle lui est consubstantielle, moins comme un péché d'habitude que comme une nature singulière. Il ne faut pas oublier que la catégorie psychologique, psychiatrique, médicale de l'homosexualité s'est constituée du jour où on l'a caractérisée – le fameux article de Westphal en 1870, sur les « sensations sexuelles contraires » peut valoir comme date de naissance – moins par un type de relations sexuelles que par une certaine qualité de la sensibilité sexuelle, une certaine manière d'invertir en soi-même le masculin et le féminin. L'homosexualité est apparue comme une des figures de la sexualité lorsqu'elle a été rabattue de la pratique de la sodomie sur une sorte d'androgynie intérieure, un hermaphrodisme de l'âme. Le sodomite était un relaps, l'homosexuel est maintenant une espèce. (p. 59)

L'invention de l'homosexualité au 19^e siècle transforme les relations de pouvoir : nous passons d'un pouvoir centré sur la mort vers un pouvoir centré sur l'administration de la vie. Ce nouveau type de pouvoir fonctionne à travers des appareils disciplinaires – pensons notamment à l'école – qui ont pour but de normaliser les individus en fonction d'une *identité* qui détermine ce que l'on est, ce que l'on peut faire ou ne pas faire, ce que l'on fera ou l'on ne fera pas et qui on sera dans le futur. L'invention des catégories de l'homosexualité et de l'hétérosexualité imposera donc un scénario de vie aux individus afin de mieux pouvoir les contrôler à grande échelle. Dans ce contexte, l'identité sexuelle est un mécanisme essentiel pour le fonctionnement du système de pouvoir biopolitique. Il faut identifier ceux qui méritent de vivre (voire, les humains qui se plient et se conforment aux normes) et ceux qu'il est nécessaire d'éliminer (voire, les humains qui résistent, qui sont incapables d'intégrer les normes, qui échouent à suivre la norme ou encore qui transgressent et subvertissent ces limites et ces systèmes normatifs).

La réflexion de Foucault est centrale au développement d'une pédagogie queer, car elle problématise la conception même de l'identité, en montrant notamment que celle-ci est une destinée déjà inscrite dans l'individu. Selon cette logique, un garçon *hétérosexuel* serait donc limité par son identité fixe et figée qui l'enferme et qui l'emprisonne dans un scénario de vie prédéfini. C'est dans ce sens que nous pouvons concevoir l'identité comme une prison qui limite l'exploration des modes de vie, des manières de vivre, des pratiques sexuelles et corporelles, et des expériences quotidiennes qui peuvent être vécues par un individu. Penser la diversité sexuelle en termes de pratiques et de modes de vie, plutôt qu'en fonction de l'identité, serait à cet égard une façon de résister à cette illusion d'homogénéité identitaire que produit la biopolitique. Rappelons qu'à l'intérieur même d'un individu il y a une extrême hétérogénéité au niveau de sa corporalité, de son affectivité, de ses pratiques sexuelles et de ses modes de vie. Cette diversité sexuelle ne peut pas correspondre à l'hétéronormativité, telle que produite et définie actuellement par le biopouvoir. En d'autres termes, bien que la biopolitique soit un pouvoir qui s'exerce sur la vie en « [entreprenant] de la gérer, de la majorer, de la multiplier, d'exercer sur elle des contrôles précis et des régulations d'ensemble » (Foucault, 1976, p. 180), ce qu'elle essaye de contrôler est par essence même d'une diversité infinie. C'est précisément la raison pour laquelle Foucault met l'accent sur les pratiques et les modes de vie d'un individu, car ceux-ci ont la capacité

d'échapper au contrôle biopolitique de la norme et de la normalisation de la société disciplinaire.

Mais alors, comment, dans un contexte pédagogique, gérer « la grande montée de ces dispositifs de normalisation et toute l'étendue des effets de pouvoir qu'ils portent, à travers la mise en place d'objectivités nouvelles » (Foucault, 1975, p. 358) ? Comment redéfinir la norme à l'intérieur d'un système scolaire hétéronormatif et binaire cisgenre ? Pour répondre à cette problématique, il faut se rappeler que pour Foucault le pouvoir n'est pas répressif, mais qu'il est par définition producteur : « le pouvoir produit ; il produit du réel ; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production » (1975, p. 227). Comme le pouvoir produit la réalité dans laquelle nous vivons et tout ce qui en découle, l'identité du sujet humain s'inscrit dans la logique de ce pouvoir relationnel et de la société disciplinaire et régulatrice. Le seul et unique moyen de transformer le pouvoir, c'est de le faire fonctionner dans sa logique productrice afin de pouvoir créer de nouvelles réalités et d'autres formes de relations. Aussi contradictoire que cela puisse paraître, s'opposer de manière volontaire au pouvoir ne fait que reproduire et renforcer la norme en la rendant plus visible. Comme le pouvoir n'est pas répressif pour Foucault, ce sera plutôt en le faisant fonctionner, à travers des modes de vie divers, des pratiques inédites – pensons ici à la pédagogie queer – que ce pouvoir produira une résistance à la norme à partir de laquelle une certaine prise de conscience de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre deviendra possible. Si l'on considère que le queer représente ce qu'on ne connaît pas et ce qui est en train d'advenir, la pédagogie queer serait une forme de pouvoir faible, car en étant imprévisible, elle échappe au savoir-pouvoir et engendre un conflit caractérisé par la transformation et le changement, ainsi que par la remise en question du statu quo.

2.6. Conclusion

Ce chapitre avait pour but de montrer – en faisant notamment appel à l'effacement et à l'invisibilité de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre au sein du curriculum scolaire – la manière dont l'école fonctionne comme un mécanisme de reproduction des normes au service d'un consensus hétéronormatif et binaire cisgenre. Nous inspirant de la réflexion de Mouffe, nous avons par la suite défini le conflit comme une stratégie pour résister et échapper à la norme.

C'est la mise en relief des manifestations de cette résistance que nous considérons comme étant de l'ordre d'une pédagogie queer. Si la pédagogie queer tend à remettre en question les normes de genre et de sexualité qui sont au cœur de l'homophobie et de la transphobie dans les écoles, elle a alors la capacité d'engendrer chez les jeunes une conscientisation critique – pour emprunter le terme à Freire dans *Pedagogy of the Oppressed* (2018) – c'est-à-dire une prise de conscience des causes de l'oppression afin de pouvoir mieux la saisir et enfin la transformer productivement. Freire écrit : « To surmount the situation of oppression, people must first *critically recognize its causes* [nous soulignons], so that through transforming action they can create a new situation, one which makes possible the pursuit of a fuller humanity » (p. 47). Il ajoute plus loin : « Functionally, oppression is domesticating. To no longer be prey to its force, one must emerge from it and turn upon it. This can be done only by means of praxis: *reflection and action* [nous soulignons] upon the world in order to transform it » (p. 51). Par conséquent, si nous suivons la pensée de Freire, la pédagogie queer pourrait être considérée comme étant le catalyseur d'une forme de conscientisation critique, dans la mesure où elle crée les conditions nécessaires à la prise de conscience ainsi qu'à la transformation des normes, lesquelles sont présentées par la société hétéronormative et binaire cisgenre comme étant objectives et naturelles. Cette conscientisation critique donne aux élèves les outils nécessaires pour ainsi redéfinir de manière queer leur relation avec la norme, avec eux-mêmes et avec leurs pairs.

Pour cette raison, il nous appert important de souligner le lien entre la notion de mode de vie de Foucault et la pédagogie queer. Dans un entretien publié en 1981 dans *Gai Pied* et intitulé « De l'amitié comme mode de vie », Foucault explique que les relations entre les êtres humains ne doivent pas être prédéfinies, mais plutôt inventées, créées, vécues :

Un mode de vie peut se partager entre des individus d'âge, de statut, d'activités sociales différentes. Il peut donner lieu à des relations intenses qui ne ressemblent à aucune de celles qui sont institutionnalisées et il me semble qu'un mode de vie peut donner lieu à une culture, et à une éthique.
(p. 982)

Pour Foucault, l'amitié est un exemple d'un mode de vie qui peut prendre des formes diverses et multiples entre des réseaux plus ou moins étendus d'individus. C'est notamment la réalité de la salle de classe où des jeunes issus d'ethnies, de religions, de races, de genres, de sexualités, de milieux socioéconomiques différents entrent en

relation. Pour cette raison, penser la sexualité et le genre en fonction des modes de vie aurait un effet émancipateur, dans la mesure où les élèves n'auront plus à se définir à partir d'une identité essentialiste, mais plutôt à travers leurs manières de vivre avec les autres. La réflexion de Foucault autour du mode de vie peut ainsi être considérée comme étant une logique de pédagogie queer, car cette dernière privilégie l'ouverture des relations en permettant aux étudiants de définir leurs relations différemment, sans pour autant les baser sur tout un système de normalité et de normalisation socialement construit et imposé individuellement sur chaque être humain et collectivement sur la population. Ce faisant, la pédagogie queer peut réussir, de manière inattendue, à franchir les limites du système patriarcal, hétéronormatif et binaire cisgenre pour construire des relations tout à fait autres entre les élèves et aussi leurs enseignants dans la salle de classe.

Chapitre 3.

Méthodologie

Ce chapitre décrit les choix méthodologiques privilégiés pour répondre aux objectifs de notre recherche. Dans l'ordre sont présentés les objectifs et l'approche de la recherche, les considérations éthiques, les participants, les protocoles de recherche, l'analyse des données et les limites qui peuvent découler de notre démarche de recherche.

3.1. Objectifs et approche de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de comprendre comment certains élèves du secondaire conçoivent la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre lorsque ces questions sont abordées dans la classe de français langue seconde – immersion. Il se décline en deux sous-objectifs spécifiques :

1. Décrire les perceptions des élèves à propos de la sexualité et du genre.
2. Identifier les préjugés hétéronormatifs et binaires cisgenres qui sous-tendent ces perceptions.

Précisons que l'objectif de la recherche n'est pas de mesurer les effets de cette intervention pédagogique, mais d'étudier la manière dont les élèves pensent la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre.

Pour ce faire, nous avons privilégié une approche qualitative interprétative, car le but est de « comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Cette approche nous permet d'expliquer et d'interpréter un phénomène particulier à partir des significations que lui donnent les individus.²¹ C'est dans ce sens que notre recherche s'inscrit dans une démarche empirique : les perceptions des élèves de la sexualité et du genre ont été étudiées en milieu naturel, notamment dans la salle de classe, et en fonction de leurs discours et de leurs interactions. Pour ces raisons, « le savoir produit est donc

²¹ En revanche, le courant positiviste tend plutôt à « expliquer un phénomène par la recherche des relations de cause à effet entre des variables constitutives » (Savoie-Zajc, 2019, p. 192). Dans une optique positiviste, la réalité est considérée comme étant objective, plutôt que socialement construite. Le savoir aurait donc une valeur « scientifique » et naturel.

vu comme enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193-194). Ajoutons également que notre recherche, s'inspirant de la théorie queer, comporte une dimension critique, dans la mesure où la description et l'interprétation des perceptions des élèves autour de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre ont pour but de produire un contre-discours à visée transformatrice des normes de genre et de sexualité en présence et, ainsi, à visée émancipatrice pour les élèves.

La méthodologie de cette recherche repose sur l'étude de cas, car celle-ci consiste à analyser en profondeur un phénomène dans son contexte réel (Creswell et Poth, 2018 ; Gagnon, 2011 ; Hamel, 1998 ; Merriam et Tisdell, 2016 ; Paillé, 2007 ; Yin, 2014) afin de constater les façons dont ce contexte encadré²² « donne acte au phénomène que l'on veut expliquer » (Hamel, 1998, p. 123). Pour Hamel, l'étude de cas « n'est pas conçue comme une méthode, mais bien comme une démarche, de nature exploratoire par surcroît » (1998, p. 122). En d'autres termes, l'étude de cas est appropriée pour les problématiques de type exploratoire, le chercheur ayant pour but de « systématiquement induire une signification des événements qu'il observe » (Gagnon, 2011, p. 15). Gagnon ajoute que l'étude de cas « est particulièrement appropriée pour des questions pratiques, où l'expérience des acteurs est importante et son contexte essentiel à connaître » (2011, p. 15). La problématique d'intérêt de notre étude de cas, notamment en ce qui concerne les perceptions des élèves de la sexualité et du genre, s'inscrit alors dans le cadre d'une perspective constructiviste, car les élèves construisent le sens et la réalité de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre à travers leurs interactions sociales, leurs discussions avec autrui et leurs expériences personnelles. Le sens qu'attribuent les élèves à ces expériences, ainsi que leurs points de vue de la sexualité et du genre sont donc forgés dans un contexte relationnel, d'où émergent les normes sociales et culturelles qui opèrent dans leurs propres vies (Creswell et Poth, 2018).

²² Un exemple d'un contexte ou d'un système encadré est une salle de classe parce qu'il y a une limite dans le nombre de personnes qui pourront être interviewées ou dans le nombre d'observations qui pourront être effectuées (Merriam et Tisdell, 2016).

D'ailleurs, évoquant l'exemple de l'étude de cas, Shields (2007) situe la force des approches qualitatives dans leur capacité de tenir compte de la diversité des expériences humaines, peu importe qu'elles soient contradictoires ou complexes :

The strength of qualitative approaches is that they account for and include difference – ideologically, epistemologically, methodologically – and most importantly, humanly. They do not attempt to eliminate what cannot be discounted. They do not attempt to simplify what cannot be simplified. Thus, it is precisely because case study includes paradoxes and acknowledges that there are no simple answers, that it can and should qualify as the gold standard. (p. 13)

Il est intéressant de constater que la réflexion que propose Shields sur le mode d'investigation qualitatif et sur l'étude de cas en particulier s'apparente à une vision queer de la recherche, dans la mesure où il attribue la force de cet ensemble (paradigme qualitatif et démarche de recherche empirique et inductive) à sa capacité de rendre compte de la complexité des expériences et des réalités humaines, plutôt que de les simplifier et de les réduire dans un souci de prétendue généralisation. C'est donc dans ce sens que notre recherche se démarque d'un paradigme positiviste, voire normatif, car elle tend à mettre en évidence la diversité et la complexité des expériences individuelles – notamment en ce qui a trait à la sexualité et au genre – et, ainsi, à problématiser les perceptions qui renforcent la logique disciplinaire hétéronormative et binaire cisgenre.

3.2. Considérations éthiques

Lors de la première visite du chercheur dans la classe où l'étude a été menée, le formulaire de consentement (Annexe A), qui inclut une description des objectifs, du déroulement des séances et des règles d'éthiques, a été signé par les élèves volontaires. Tous les élèves de la classe ont signé le formulaire de consentement, à l'exception de deux qui étaient absents et qui, d'après l'enseignant, n'assistaient presque jamais au cours. Lors de cette première visite, les élèves ont été informés oralement²³ des objectifs, du déroulement des séances et des règles d'éthique, ainsi que de la possibilité de retirer leur participation à n'importe quel moment de la recherche. Bien que les élèves de la 12^e

²³ Nous avons expliqué les objectifs et les règles d'éthiques en anglais afin d'éviter que certaines subtilités importantes ne soient perdues dans la traduction.

année soient des adultes consentants, une lettre d'information a été envoyée aux parents, conformément à la politique de la commission scolaire.

Les élèves ont été informés du respect de l'anonymat et de la confidentialité lors de la présentation et de l'interprétation des résultats. Pour garantir cet anonymat, un code unique a été attribué à chaque élève. De plus, tout indice permettant d'identifier les élèves, l'enseignant, l'école et la commission scolaire a été évité dans les citations. Les enregistrements sonores ont été détruits après leur transcription et les données seront conservées pour une période de cinq ans après l'achèvement du projet. Enfin, le *Research Ethics Board* (REB) de SFU, comité indépendant chargé de s'assurer du respect de l'éthique de la recherche impliquant des sujets humains, a approuvé le projet de recherche, après quoi il a obtenu le feu vert de la commission scolaire en question.

3.3. Participants

Un seul cas a été choisi pour mener cette recherche, étant donné les difficultés rencontrées pour obtenir l'approbation d'une commission scolaire du Grand Vancouver. Pour cette raison, nous avons procédé à un échantillonnage de convenance : nous avons mené notre étude dans la seule commission scolaire qui a répondu favorablement à notre demande, contrairement aux quatre autres commissions qui l'ont refusée.²⁴ Subséquemment, nous avons sollicité l'approbation d'une école secondaire où travaillait un enseignant du programme d'immersion française qui, dans le cadre d'une journée pédagogique organisée conjointement par le Centre canadien pour la diversité et l'inclusion (CCDI) et la commission scolaire en question en octobre 2018, avait assisté à notre atelier sur la diversité sexuelle. Cet enseignant recherchait des ressources en français pour intégrer les questions de diversité sexuelle et de genre dans ses salles de classe et, au moment où nous l'avons contacté, il a immédiatement accepté d'accueillir notre recherche. Ajoutons également qu'il s'agit d'un enseignant expérimenté de la 8^e à la 12^e année et l'école se situe dans un milieu urbain où les élèves proviennent de diverses origines ethniques et raciales.

Cette recherche a été menée dans la classe de *Français langue immersion 12* de cet enseignant. Ce cours de quatre crédits est requis pour l'obtention du diplôme bilingue

²⁴ Nous détaillons les raisons de ces refus dans le deuxième chapitre.

en Colombie-Britannique. À partir de septembre 2018, le curriculum de français langue seconde – immersion de la 12^e année accorde officiellement une importance au développement de la pensée critique et créatrice des élèves, à l’approfondissement de leur connaissance de soi et des autres, ainsi qu’à l’étude de textes provenant de sources et de perspectives diverses.²⁵ Cela dit, les élèves ne sont pas normalement exposés à des questions portant sur la diversité sexuelle, la diversité d’identités de genre et la diversité d’expressions de genre dans le cadre de ce cours, car celui-ci a longtemps été centré sur l’enseignement traditionnel de la grammaire, de la lecture, de l’écriture et de l’oral. Cependant, le français est une langue vivante qui doit être étudiée dans sa dynamique contemporaine pour que les élèves aient l’occasion de se servir du français – et ce, d’autant plus en contexte minoritaire – pour parler d’enjeux sociaux, culturels et politiques qui font partie de leur réalité quotidienne. Cette vision est d’ailleurs partagée par l’enseignant qui nous a accueilli.

24 participants composent l’échantillon réel de cette recherche (Tableau 3.1). Les codes donnés aux participants sont présentés en ordre alphabétique.

Tableau 3.1. Présentation détaillée des participants

Code participant	Genre	Identification*	Amis s’identifiant comme LGBTQIA2+ ?
A	H	Hétérosexuel	Non
B	H	Hétérosexuel	Non
C	F	Hétérosexuelle	Oui
D	H	Hétérosexuel	Oui
E	F	En questionnaire	Oui
F	H	Hétérosexuel	Je ne sais pas
G**	F	-	-
H	H	Hétérosexuel	Non
I	F	Bisexuelle	Oui
J	F	Bisexuelle ; Queer	Oui
K	F	Hétérosexuelle	Je ne sais pas

²⁵ Pour une liste des grandes idées et des compétences disciplinaires visées dans le cadre du cours de *Français langue immersion 12*, voir : https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/fral/fr_fral_12_core.pdf

Code participant	Genre	Identification*	Amis s'identifiant comme LGBTQIA2+ ?
L	F	Hétérosexuelle	Oui
M	H	Hétérosexuel	Non
N	H	Hétérosexuel	Je ne sais pas
O	F	Hétérosexuelle	Oui
P	F	Hétérosexuelle	Oui
R	F	Je ne sais pas	Oui
S	F	Hétérosexuelle	Oui
T	F	Bisexuelle	Oui
U	H	Hétérosexuel	Oui
V	H	Hétérosexuel	Je ne sais pas
W	F	Hétérosexuelle	Je ne sais pas
Y**	F	-	-
Z	F	Hétérosexuelle	Oui

*Déclarée par le participant avant l'intervention.

**Deux participantes n'ont pas répondu aux questions préliminaires sur l'identification et sur les amis s'identifiant comme LGBTQIA2+.

Nous avons adopté un système de code afin de pouvoir plus facilement faire référence aux participants lors de l'analyse de leur discours. Chaque code correspond à la première lettre du prénom du participant. Lorsque le prénom de plus d'un participant commençait par la même lettre, la deuxième (ou troisième, quatrième, etc.) lettre a été retenue comme code. Les lettres restantes ont néanmoins été assignées aléatoirement afin d'éviter la répétition des codes. Ajoutons également que le genre correspond à l'identité de genre précisée par le participant (question ouverte) et l'identification (question fermée) permet au participant de s'identifier parmi plusieurs orientations sexuelles. Nous avons conservé ces deux types d'information tirés du questionnaire, étant donné qu'un aspect de notre recherche s'intéresse à la manière dont les participants construisent leur masculinité ou leur féminité et comment cette construction pourrait être liée à leur façon de se définir en fonction du sens identitaire qu'ils donnent à leurs pratiques sexuelles.

Parmi les 24 participants de cette classe, neuf se sont identifiés comme homme et tous hétérosexuels et 15 se sont identifiées comme femme avec des sexualités/identités de genre variées, soit hétérosexuelle ($n = 8$), bisexuelle ($n = 3$), en

questionnement ($n = 1$), « Je ne sais pas » ($n = 1$) et queer ($n = 1$). Pour résumer, parmi les 22 participants qui ont choisi de s'identifier en matière de sexualité et d'identité de genre, 17 ont déclaré leur hétérosexualité. En outre, 13 participants sur 22 (dont 11 filles) ont indiqué avoir des amis qui s'identifient comme LGBTQIA2+. Notons que tous les participants qui ont indiqué ne pas avoir d'amis s'identifiant comme LGBTQIA2+ (seulement quatre) étaient des garçons.

3.4. Protocoles de recherche

Comme l'indiquent Merriam et Tisdell (2016), la triangulation des outils de cueillette de données permet d'augmenter la crédibilité et la fiabilité de la recherche. Nous avons donc employé trois méthodes de collecte de données pour l'étude des perceptions des élèves du genre et de la sexualité, soit les documents (questionnaire et journaux de bord), les enregistrements sonores de petites et de grandes discussions et les entretiens individuels semi-dirigés. Pour étudier ces perceptions, nous avons monté et organisé une séquence didactique conformément au curriculum de *Français langue immersion 12*. L'ensemble de la collecte de donnée a été effectué entièrement par le chercheur et s'est déroulé en trois étapes, du 13 mai au 6 juin 2019 : une pré-intervention pédagogique, l'intervention pédagogique en elle-même et une post-intervention pédagogique (Tableau 3.2).

Tableau 3.2. Aperçu de la pré-intervention, de l'intervention et de la post-intervention pédagogique

	Objectifs d'apprentissage	Objectifs de recherche	Modalités de travail	Supports
PRE	-	Comprendre les perceptions générales des participants sur la sexualité et le genre.	-	Questionnaire
Intervention	Prendre conscience de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre qui existent chez tous les êtres humains.	Décrire les perceptions des participants à propos de la sexualité et du genre.	Discussion d'amorce en petits et en grands groupes Visionnement ou lecture des œuvres	<i>College Boy</i> , vidéoclip de Xavier Dolan <i>J'aime les filles</i> , court métrage de Diane Obomsawin

	Objectifs d'apprentissage	Objectifs de recherche	Modalités de travail	Supports
	<p>Comprendre les questions et les enjeux liés à l'orientation sexuelle.</p> <p>Saisir les impacts des limites du binarisme de genre sur notre capacité de vivre et de nous exprimer librement.</p> <p>Comprendre que notre expression de genre est avant tout une performance sociale qui respecte ou non les normes de genre.</p> <p>Exercer un esprit critique face aux discours qui influencent et construisent notre sexualité, notre identité de genre et notre expression de genre.</p>	<p>Identifier les préjugés hétéronormatifs et binaires cisgenres qui sous-tendent ces perceptions.</p>	<p>Discussion en petits et en grands groupes des œuvres à l'étude</p> <p>Journal de bord (à la fin de chaque séance)</p>	<p><i>Assignée garçon</i>, deux bandes dessinées intégrales de Sophie Labelle</p> <p><i>La non-binarité n'est pas un pizzagheti</i>, entretien animé par Judith Lussier</p> <p>Le travail artistique de 2Fik (photographie de 2Fik, extrait d'un reportage et photographie de la femme à barbe voilée)</p>
POST	-	Voir les objectifs de l'intervention	Entretiens individuels semi-dirigés avec huit participants	Guide d'entretien

3.4.1. Pré-intervention

Afin d'obtenir des informations sur le profil (ex. genre, intérêt pour les questions LGBTQIA2+, etc.) et la compréhension générale des élèves du genre et de la sexualité, tout participant consentant a rempli un questionnaire (Annexe B) avant le début de l'intervention pédagogique. Le questionnaire est une stratégie d'échantillonnage avec écart maximal, ce qui a permis d'établir des critères pour différencier les participants afin de représenter une vaste gamme de points de vue à l'intérieur du cas (Creswell et Poth, 2018). Pour identifier toute donnée issue du questionnaire, il a été codé de la manière suivante : Qre-codeparticipant-mai-2019.

3.4.2. Intervention

L'intervention pédagogique a été divisée en trois séances (d'une durée de 80 minutes chacune) en fonction des grands axes de la pédagogie queer : la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre. Nous présentons ci-après la séquence didactique de chacune des trois séances. Nous avons mené ces séances sans l'enseignant, mais nous reviendrons plus loin sur les limites que ce choix engendre. Précisons que notre rôle était d'assurer l'enchaînement des discussions et de recueillir les données. Nous n'avons pas pris part aux discussions, étant seulement à la disposition des participants pour fournir une mise en contexte des œuvres, pour clarifier le sens d'une question ou pour offrir une précision, le cas échéant.

Séance 1 : la diversité sexuelle

La première séance a commencé par une discussion d'amorce en groupes de trois à quatre participants portant sur des questions sur la diversité sexuelle. Ne connaissant pas d'emblée la dynamique de la classe, nous avons demandé à l'enseignant de diviser les 20 participants présents en cinq groupes²⁶ lors de cette première séance. Le but de l'exercice d'amorce était d'activer les savoirs antérieurs des participants et de comprendre leurs perceptions générales de la sexualité. Dans leurs groupes, les participants devaient répondre à trois questions (Tableau 3.3) en trois minutes chacune, mais une seule question à la fois a été projetée afin d'assurer la discussion de toutes les questions. Un enregistrement sonore de chaque question de discussion a été effectué à l'aide d'un iPad placé au milieu de la table. Pour tenter de préserver le naturel de l'activité, chaque participant prenait la parole au moment où il/elle le considérait opportun. Autrement dit, aucune structure précise n'a été imposée pour le déroulement de ces discussions afin de respecter l'écologie de la classe et d'encourager des conversations spontanées, plutôt que des interventions indépendantes à tour de rôle. La discussion en petits groupes des questions d'amorce de la première séance a été codée de la manière suivante : S1-Amr-petit-codeparticipant-mai-2019.

²⁶ Précisons que tous les groupes de discussion étaient formés de filles et de garçons.

Tableau 3.3. Questions d’amorce de la séance 1

Comment définiriez-vous l’identité sexuelle ?

Qu’est-ce que la diversité sexuelle ?

Par quoi notre identité sexuelle est-elle influencée et façonnée ?

Note. Bien que nous ayons problématisé la notion d’identité sexuelle dans le cadre théorique, nous l’avons évoquée ici afin de comprendre comment les participants l’interprètent par rapport à la diversité sexuelle.

Ensuite, dix minutes ont été allouées pour une discussion ouverte en grand groupe afin de permettre aux participants qui le désiraient de partager avec la classe des idées qui ont émergé de la discussion d’amorce. La participation lors de la grande discussion était facultative : un participant levait la main pour indiquer son intérêt à prendre la parole, après quoi un magnétophone lui était passé pour enregistrer ce qu’il avait à dire. Cette discussion synthétique nous a permis de mieux connaître les participants et les perceptions qu’ils jugeaient importantes à partager en grand groupe. La discussion en grand groupe des questions d’amorce de la première séance a été codée de la manière suivante : S1-Amr-grand-codeparticipant-mai-2019.

Dans le cadre de la partie principale de l’intervention, deux œuvres queer qui réfléchissent aux questions et aux enjeux liés à la sexualité et à l’orientation sexuelle ont été retenues comme supports pédagogiques : le vidéoclip *College Boy* (2013)²⁷ et le court métrage *J’aime les filles* (2016).²⁸

Les participants ont d’abord visionné le vidéoclip *College Boy*, qui a été créé par Xavier Dolan pour une chanson du groupe de musique français Indochine. Avant le visionnement, nous avons fourni une mise en contexte de deux minutes afin de familiariser les participants avec Indochine, avec Dolan, réalisateur québécois, et avec les circonstances de la censure de *College Boy*. Bien que le but premier ait été d’analyser l’esthétique visuelle du clip en prêtant attention aux personnages dans la vidéo et aux rôles qu’ils y jouent, les paroles de la chanson ont aussi été distribuées aux participants. Finalement, une mise en garde a été énoncée afin d’alerter les participants sur le contenu

²⁷ Au moment de la cueillette de données, le vidéoclip était disponible depuis le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=Rp5U5mdARgY>. Mais récemment, l’accès y est interdit pour les jeunes de moins de 18 ans. Cela voudrait dire que *College Boy* ne pourrait plus être utilisé comme ressource pédagogique dans la salle de classe au secondaire.

²⁸ Pour visionner le court métrage dans son intégralité : https://www.youtube.com/watch?v=_bfiZ49JUaI

violent du clip. Le visionnement a été suivi par une discussion autour de trois questions (Tableau 3.4) en petits groupes et une synthèse en grand groupe (dix minutes). Le déroulement de ces discussions a suivi le format exact de l'activité d'amorce décrite précédemment. La discussion en petits groupes et celle en grand groupe des questions sur *College Boy* ont été codées de la manière suivante, respectivement : S1-Dis-CB-petit-codeparticipant-mai-2019 et S1-Dis-CB-grand-codeparticipant-mai-2019.

Tableau 3.4. Questions de discussion sur *College Boy*

Qu'est-ce qui vous a le plus touché dans le vidéoclip ? Pourquoi ?
Où vous voyez-vous dans le vidéoclip ? À quel personnage vous identifiez-vous ?
Comment interpréteriez-vous le « merci » à la fin du vidéoclip ? À qui l'adolescent s'adresse-t-il ?

Les participants ont ensuite visionné *J'aime les filles*, un court métrage animé par la cinéaste d'animation montréalaise d'origine abénaquise, Diane Obomsawin. Faute de temps, une mise en contexte n'a pas été fournie aux participants et ils ont seulement pu partager leurs impressions générales sur le court métrage dans une discussion de trois minutes en petits groupes. Cette discussion a été codée de la manière suivante : S1-Dis-JF-codeparticipant-mai-2019.

La première séance s'est achevée avec une réflexion dans un journal de bord sur la diversité sexuelle (Annexe C). Il s'agit d'un questionnaire personnel que les participants ont rempli (en dix minutes) et ont remis au chercheur à la fin de la séance. Les participants devaient d'abord se prononcer sur ce qu'ils considéraient être le message le plus important de la séance et ensuite revenir sur une question soulevée dans l'amorce. Finalement, une dernière question ouverte leur a offert l'occasion de partager des impressions ou des commentaires généraux. Le journal de bord nous a ainsi permis de comprendre la manière dont les participants ont vécu l'expérience de ce premier moment de l'intervention tout en nous donnant potentiellement accès à des perceptions qui n'ont peut-être pas été partagées en groupes, ou alors qui sont perçues comme étant inconfortables pour certains participants de discuter avec leurs pairs. Le journal de bord de la première séance a été codé de la manière suivante : S1-Jrn-codeparticipant-mai-2019.

Séance 2 : la diversité d'identités de genre

La deuxième séance a également commencé par une discussion d'amorce structurée de la même façon que la séance précédente, mais cette fois-ci autour de questions portant sur l'identité de genre (Tableau 3.5). Pour varier la nature des discussions, l'enseignant a divisé les 22 participants présents en six groupes différents. Cette composition est différente de celle adoptée lors de la première séance, car deux participants sont arrivés en retard et ont dû former un sixième groupe. Notons que pour des raisons de temps, la discussion d'amorce en petits groupes n'a pas été suivie par une discussion en grand groupe. Cette discussion a été codée de la manière suivante : S2-Amr-codeparticipant-mai-2019.

Tableau 3.5. Questions d'amorce de la séance 2

Comment définiriez-vous l'identité de genre ?

A-t-on la liberté de choisir notre identité de genre ? Pourquoi ?

Quelle est la différence entre une personne cisgenre et une personne transgenre ?

Afin d'explorer la diversité d'identités de genre et la perception des participants du binarisme de genre, nous avons d'abord choisi d'utiliser deux bandes dessinées intégrales de l'écrivaine et de la militante transgenre montréalaise, Sophie Labelle : la première, intitulée « Les vestiaires »²⁹ et la deuxième, intitulée « Jour du Souvenir trans ».³⁰ Une mise en contexte a été fournie aux participants avant la lecture des bandes dessinées, mais nous avons évité d'en résumer l'intrigue afin de ne pas influencer la compréhension et la perception des participants. Pour assurer la lecture de l'intégralité de chaque bande dessinée, nous l'avons distribuée et nous l'avons lue à haute voix avec les participants. Le rôle des participants était simplement de suivre la lecture et de poser des questions sur le vocabulaire, le cas échéant.

Après la lecture d'une durée de cinq minutes de « Les vestiaires », les participants ont discuté dans l'ordre les quatre questions portant sur le contenu thématique de la bande dessinée (Tableau 3.6). Cette première discussion en petits groupes a été suivie

²⁹ Pour accéder à la bande dessinée dans son intégralité : <http://assigneegarcon.tumblr.com/post/102552095635>

³⁰ Pour accéder à la bande dessinée dans son intégralité : <http://assigneegarcon.tumblr.com/post/103111386410/jour-du-souvenir-trans-la-violence-envers-les>

par une discussion en grand groupe. Le déroulement de ces discussions a suivi le format exact de la première séance et elles ont été codées de la manière suivante : S2-Dis-Vest-petit-codeparticipant-mai-2019 et S2-Dis-Vest-grand-codeparticipant-mai-2019.

Tableau 3.6. Questions sur la bande dessinée *Les vestiaires*

- Pourquoi l'anxiété du personnage principal augmente-t-elle avec l'âge ?
 - Pourquoi l'espace des vestiaires en particulier n'est-il pas sécuritaire pour le personnage principal ?
 - Selon vous, quel est le principal facteur contribuant à la transphobie dans la bande dessinée ? Pourquoi ?
 - Pourquoi le personnage principal dit-il : « L'oppression dont j'étais victime, je n'avais jamais eu l'impression qu'on la prenait autant au sérieux » ? Qu'est-ce que cela signifie ?
-

Ensuite, la lecture de la deuxième bande dessinée sur le « Jour du Souvenir trans » a seulement duré deux minutes, après quoi les participants ont répondu à trois questions à la fois en petits groupes et en grand groupe (Tableau 3.7). Ces discussions, qui ont suivi le même format de celles décrites précédemment, ont été codées de la manière suivante : S2-Dis-Jrtrans-petit-codeparticipant-mai-2019 et S2-Dis-Jrtrans-grand-codeparticipant-mai-2019.

Tableau 3.7. Questions sur la bande dessinée *Jour du Souvenir trans*

- Quel est le message central que l'autrice a voulu véhiculer dans cette BD ?
 - Pourquoi la fille trouve-t-elle le concept de cisphobie inapproprié ?
 - Pourquoi le père est-il bouleversé dans la dernière planche ?
-

Finalement, avant de terminer avec la deuxième entrée dans le journal de bord, les participants ont visionné une vidéo d'une durée d'environ sept minutes, intitulée *La non-binarité n'est pas un pizzagheti*.³¹ Cette vidéo, qui prend la forme d'un entretien sous un registre à la fois humoristique et sérieux, présente une introduction à la notion de la non-binarité de genre. Afin de varier la cueillette des perceptions des participants sur une œuvre particulière, nous avons intégré deux questions sur cette vidéo dans le journal de bord (Annexe D). Celui-ci a été codé de la manière suivante : S2-Jrn-codeparticipant-mai-2019.

³¹ Pour visionner la vidéo dans son intégralité : <https://www.youtube.com/watch?v=bq4BZDn1pSo>

Séance 3 : la diversité d'expressions de genre

La troisième et dernière séance a été centrée sur la diversité d'expressions de genre. Afin de faire le lien avec la deuxième séance, la discussion d'amorce s'est articulée autour de la différence entre l'expression et l'identité de genre, ainsi qu'autour de la conception même du genre comme étant naturel ou construit. Désormais familier avec la dynamique de la classe et voulant encourager la confrontation de perspectives différentes, nous avons cette fois-ci divisé les 18 participants présents en cinq groupes. Quatre questions ont fait partie de la discussion d'amorce en petits groupes (Tableau 3.8). Conformément au format des séances précédentes, cette discussion préliminaire a été suivie par une discussion en grand groupe, toutes les deux ayant été codées de la manière suivante : S3-Amr-petit-codeparticipant-mai-2019 et S3-Amr-grand-codeparticipant-mai-2019.

Tableau 3.8. Questions d'amorce de la séance 3

Quelle est la différence entre l'identité de genre et l'expression de genre ?

A-t-on tendance à baser notre jugement de l'autre sur son image ? Pourquoi ?

« Notre image n'est pas notre identité ». Qu'en pensez-vous ?

Simone de Beauvoir, philosophe féministe française, dit : « On ne naît pas femme, on le devient ». On pourrait aussi ajouter : « On ne naît pas homme, on le devient ». Qu'en pensez-vous ? Parfois, peut-on devenir ni homme, ni femme ?

La dernière intervention a porté entièrement sur le travail de l'artiste performeur 2Fik. Né à Paris dans une famille marocaine musulmane, 2Fik a vécu à la fois en France et au Maroc avant de déménager « sur un coup de tête » à Montréal en 2003 (2Fik s.d.). S'intéressant notamment aux questions identitaires, 2Fik crée et performe des personnages qui sont interreliés, chacun ayant une biographie qui se décline comme suit : origines, travail, vie amoureuse, ambitions, personnalité et traits particuliers (Figure 3.1). Cette mise en contexte a été fournie aux participants afin qu'ils puissent saisir l'expression de genre à travers un exemple concret.



Figure 3.1. Exemples de personnages joués par 2Fik³²
 Source : capture d'écran tirée de : <https://2fikornot2fik.com/fr/identities/>

Après cette mise en contexte, les participants ont dû interpréter le personnage de l'artiste-performeur, 2Fik, qui lui-même est représenté en noir. Il décrit sa personnalité de la manière suivante : « Aucune. Son existence n'est réelle qu'au travers des personnages décrits ici » (2Fik, 2017). Dans le cadre de cette discussion préliminaire sur la manière dont 2Fik réfléchit à l'identité et à l'image, les participants ont répondu à deux questions, seulement en petits groupes (Tableau 3.9).

Tableau 3.9. Questions sur 2Fik I

Selon vous, pourquoi le personnage de 2Fik est-il recouvert entièrement de noir ? Qu'est-ce que 2Fik voulait-il signifier ?
Pour décrire sa personnalité, 2Fik écrit : « Aucune. Son existence n'est réelle qu'au travers des personnages décrits ici ». Selon vous, qu'est-ce qui rend réelle notre identité ?

Avant de passer à la grande discussion, les participants ont ensuite visionné un extrait (5:37-8:35) du reportage de l'émission *Second regard*, intitulé « L'identité selon 2Fik ». Après le visionnement, en petits groupes, les participants ont répondu à deux

³² Ces exemples ont été montrés aux participants afin qu'ils comprennent en quoi consiste le travail artistique de 2Fik.

questions (Tableau 3.10) : la première, portant sur le reportage et, la deuxième, sur l'image de la femme à barbe voilée (Figure 3.2), l'un des personnages joués par 2Fik. Cette deuxième discussion en petits groupes a été suivie par une discussion en grand groupe regroupant toutes les questions abordées sur 2Fik. Encore une fois, le déroulement des discussions a suivi le format des séances précédentes. Les discussions sur 2Fik, en petits groupes et en grand groupe respectivement, ont été codées de la manière suivante : S3-Dis-2Fik-petit-codeparticipant-mai-2019 et S3-Dis-2Fik-grand-codeparticipant-mai-2019.

Tableau 3.10. Questions sur 2Fik II

« L'identité est un terrain de jeu et l'image est mon terrain de jeu favori. Parce que l'image est malléable. On peut jouer avec ça. On a cette capacité à se juger sur la façon dont on parle. On se juge sur la façon dont on est habillé, la façon dont on se représente, **la façon dont on bouge**, notre origine, notre genre » (6:26-6:48). Selon vous, en quoi le fait de se baser sur l'expression de genre d'un individu pourrait-il nous induire en erreur ?

Comment réagissez-vous face à cette image ? D'après vous, qu'est-ce que 2Fik voulait transmettre comme message en performant une femme à barbe voilée ?



Figure 3.2. La femme à barbe voilée
Source : œuvre de Stephany Hildebrand, 2016.

À l’instar des deux premières interventions, cette dernière séance s’est terminée par une entrée dans le journal de bord sur la diversité d’expressions de genre (Annexe E). Les participants ont fait un retour sur le message important de la séance et ont réfléchi au lien entre la pensée de Simone de Beauvoir (voir les questions d’amorce de la séance 3) et le travail artistique de 2Fik. Cette dernière entrée dans le journal de bord a été codée comme suit : S3-Jrn-codeparticipant-mai-2019.

3.4.3. Post-Intervention

Après avoir réalisé la séquence complète de l’intervention pédagogique, huit participants de l’étude ont été rencontrés (Tableau 3.11) pour des entretiens individuels semi-dirigés d’une durée de 15 à 20 minutes. Encore une fois, les codes participants sont présentés en ordre alphabétique.

Tableau 3.11. Participants interviewés

Code participant	Genre	Identification	Amis s’identifiant comme LGBTQIA2+ ?
A	H	Hétérosexuel	Non
B	H	Hétérosexuel	Non
D	H	Hétérosexuel	Oui
J	F	Bisexuelle ; Queer	Oui
L	F	Hétérosexuelle	Oui
R	F	Je ne sais pas	Oui
T	F	Bisexuelle	Oui
U	H	Hétérosexuel	Oui

L’entretien individuel permet une plus grande souplesse dans l’ordre et dans la formulation des questions (Merriam et Tisdell, 2016). De plus, Creswell et Poth (2018) soutiennent que lorsque les questions dans le guide d’entretien (Annexe F) sont conçues soigneusement, elles peuvent contribuer à répondre, en partie, aux objectifs de la recherche. Ce format « allows the researcher to respond to the situation at hand, to the emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic » (Merriam et Tisdell, 2016, p. 111).

Pour sélectionner les participants à interviewer, nous nous sommes appuyé sur les principales sources de données, soit le questionnaire, les petites et grandes discussions et les journaux de bord afin de documenter la plus grande diversité de perspectives et d'expériences possible. C'est dans cette logique que nous avons sollicité des participants qui se sont identifiés différemment en fonction du genre et de la sexualité.³³ Les verbatim des entretiens ont été réalisés à partir d'un enregistrement sonore numérique. Enfin, les entretiens individuels ont été codés de la manière suivante : Ent-codeparticipant-mai/juin-2019.

3.4.4. Synopsis des œuvres

Afin de faire ressortir leur pertinence pédagogique au vu des objectifs de recherche qui sont les nôtres, nous présentons un synopsis des œuvres choisies dans le cadre de notre étude de cas, suivi d'une justification globale de ces choix.

College Boy

Réalisé en 2013 par le cinéaste québécois Xavier Dolan, *College Boy* met en scène, de manière violente et graphique, un jeune garçon queer qui subit l'homophobie dans un internat. La gradation de la violence atteint son paroxysme au moment où le jeune protagoniste est crucifié et abattu par balle par un groupe de garçons au milieu de la cour d'école, alors que ses pairs, les enseignants, les religieuses et les autorités policières ne font rien pour mettre fin à cette violence. En raison de son contenu violent explicite, le clip a déclenché une grande polémique au moment de sa diffusion, allant jusqu'à être menacé de censure par le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) en France au nom du respect de la dignité humaine et de la protection de l'enfance. La force pédagogique du vidéoclip réside dans sa critique des institutions, notamment scolaires, qui sont présentées comme étant les véritables agents de la violence homophobe.

Malgré la polémique autour de la censure de *College Boy*, nous avons maintenu ce choix, étant donné que l'un de nos objectifs est d'analyser la manière dont les élèves perçoivent la violence homophobe. L'enseignant était du même avis et n'était pas réticent devant l'idée de montrer le clip aux élèves, surtout qu'avant le visionnage, nous allions les

³³ Tous les participants à qui nous avons demandé un entretien ont accepté, à part un garçon. La raison de ce refus n'a pas été précisée. Ajoutons que tous les garçons (à part le participant B) ont demandé plus de renseignements concernant le contenu de l'entretien avant de l'accepter.

avertir du contenu explicite et réitérer leur droit de quitter la classe en cas de malaise. Cela dit, en cours de visionnement, une participante est sortie subitement de la classe. L'enseignant l'a suivie et a confirmé qu'elle avait été un peu bouleversée par la violence. Elle est ensuite revenue pour participer à la discussion de la deuxième question, expliquant à son groupe qu'elle s'était sentie étourdie suite à la pendaison du garçon queer. Nous reconnaissons que la violence dans le clip de Dolan peut être extrêmement bouleversante, mais elle fait partie intégrante de l'expérience queer. La représentation de la violence homophobe dans *College Boy* a perturbé cette participante, certes, mais elle a aussi d'une certaine façon permis de briser le silence sur l'aveuglement volontaire face à cette violence. En fait, dans une entrevue à l'émission *Tout le monde en parle* diffusée le 22 septembre 2019, Dolan défend l'importance de montrer à l'écran les agressions homophobes afin de sensibiliser la communauté hétérosexuelle à l'omniprésence de la violence contre les personnes queer.³⁴

J'aime les filles

J'aime les filles, réalisé en 2016 par Diane Obomsawin, raconte les histoires d'amour de quatre femmes lesbiennes : Charlotte, Mathilde, Marie et Diane. Les femmes, qui sont représentées sous la forme d'animaux, prennent conscience de leur sexualité de manière différente.

D'abord, Charlotte vit une expérience amoureuse avec une fille qu'elle a rencontrée dans un internat ; elles tombent rapidement amoureuses l'une de l'autre. Son histoire a une belle fin parce que Charlotte est accueillie par la mère de son amoureuse pour le petit déjeuner. Leur histoire d'amour ne connaît aucun conflit.

Ensuite, Mathilde, obsédée par les chevaux, tombe amoureuse pour la première fois d'une fille qui est un mélange d'un cheval et de « Wonder Woman ». Mathilde raconte qu'elle embrassait sa copine partout dans les espaces publics, mais qu'elle se sentait seule au monde, sans repères de l'amour lesbien. Heureusement, Mathilde et sa copine

³⁴ Dolan explique : « Pour moi, c'est un message, surtout pour la communauté hétérosexuelle, qui est majoritaire et qui vit sa vie en marchant dans la rue sans vraiment se poser de questions : "Est-ce que je suis trop gai en ce moment ? Est-ce qu'on est en train de me regarder d'une façon... Est-ce que ça se pourrait que deux gars m'appréhendent et me cassent la gueule tout d'un coup ?" Ce sont des questions qui, moi, m'habitent beaucoup. Oui, on pense qu'on en a fini avec ça, que c'est terminé, mais ça revient tout le temps. En fait, ce n'est jamais parti » (2019, 14:50-15:15).

rencontrent un couple lesbien sourd au cinéma et elles le rejoignent pour leur première parade gaie ensemble sur le char des personnes sourdes.

Puis, l'histoire de Marie commence par un retour sur son enfance lorsqu'elle était amoureuse de sa voisine Lorine. Elle nous raconte que la première fille qu'elle a embrassée était la copine de son frère. Marie est allée vivre avec sa famille qui était pauvre, mais un jour sa mère, en colère, est venue la chercher et l'a envoyée en Ontario pour vivre avec une autre famille. Marie dit que sa mère voulait l'éloigner de sa copine. L'histoire s'achève cette fois-ci sur la séparation.

Finalement, Diane raconte la première fois qu'elle a vu deux femmes s'embrasser dans un film. Elle a été troublée par cette expérience, si bien qu'elle a éteint la télévision. Elle a changé plusieurs fois d'école et, à chaque fois, elle tombait amoureuse d'une fille, mais elle gardait cet amour secret. Sa prise de conscience face à son désir pour les filles a finalement eu lieu dans un rêve où une fille cowgirl l'embrassait. Diane est ensuite tombée amoureuse de Joséphine et elle a eu de nouveau la chance de regarder la scène au cinéma dans laquelle deux filles s'embrassent dans le film allemand *Jeunes filles en uniforme*. L'hétérogénéité des expériences amoureuses de ces quatre femmes reflète donc une diversité d'expériences sexuelles.

Assignée garçon

Accessibles en ligne et provenant de son œuvre *Assignée garçon* (2014-2020), qui aborde, entre autres, les questions de normes de genre, de privilège et de transphobie, les bandes dessinées de Sophie Labelle connaissent un succès grandissant. Malgré cela, Labelle a été victime de discours haineux, allant jusqu'à des menaces de mort.

Dans « Les vestiaires » (2014), elle met en scène la transphobie dans un espace à la fois familier et même traumatisant pour plusieurs élèves queer. Il s'agit d'une jeune fille trans qui déteste son cours d'éducation physique, car comme elle doit se changer avec les garçons, elle est extrêmement mal à l'aise. Bien qu'elle soit battue par des garçons dans les vestiaires, elle se retrouve sans alliés, à l'exception de son professeur de secondaire 4.

Dans le « Jour du Souvenir trans » (2014), un père interroge sa fille sur la raison d'être d'un jour de souvenir trans, déplorant le fait qu'il n'en existe pas pour les personnes

cisgenres. La fille tente d'expliquer à son père la particularité de l'expérience trans, en évoquant notamment l'exemple des femmes trans racisées qui « subissent des violences quotidiennes ». Visiblement bouleversé par la réplique de sa fille, le père lui demande de clarifier ce qu'elle entend par « violence ». La dernière planche, où l'on voit le père tenant sa fille dans ses bras, laisse entendre qu'il prend conscience de la réalité de cette violence, surtout car elle concerne sa fille qui, elle, est trans.

La non-binarité n'est pas un pizzagheti

Cette vidéo, issue de l'émission québécoise *Les Brutes* et diffusée en 2018, utilise un mélange d'humour et de sérieux pour expliquer la non-binarité de genre. L'animatrice, et l'une des conceptrices de l'émission Judith Lussier, interviewe une personne non-binaire afin de mieux comprendre son expérience, son identité et ses luttes pour la reconnaissance sociale. Les questions du mégenrement et des pronoms neutres en français sont également abordées. Pour éviter de réduire l'expérience non binaire à la réalité trans, cette vidéo avait pour but de montrer que l'identité de genre d'un individu ne doit correspondre aux catégories ni d'« homme » ni de « femme » nécessairement.

2Fik

Dans le reportage de l'émission *Second regard*, intitulé « L'identité selon 2Fik » (2019) et réalisé par Eric Le Reste, l'artiste-performeur 2Fik s'identifie de la manière suivante : « Homme, Québécois, Français, Marocain, citoyen du monde ..., homosexuel, ex-musulman, agnostique, flamboyant, extraverti, loyal, sympathique. ... Je veux dire, la liste va durer longtemps, longtemps, longtemps. Comment se définir ? Je sais pas » (2018, 1:25-1:43). 2Fik refuse avant tout d'être réduit à une caractéristique, aussi importante soit-elle, voulant plutôt se définir à travers des traits de caractère et des identités multiples et multidimensionnelles. Pour 2Fik, l'identité n'a pas à être interprétée parce qu'elle est complexe et elle fonctionne indépendamment de l'image que l'on projette dans l'espace public. De ce fait, l'identité de 2Fik ne prend forme et ne devient réelle qu'à travers la performance de ses différents personnages. La performance dans le travail artistique de 2Fik – pensons notamment à la femme à barbe voilée – est alors un outil de réflexion important pour montrer que l'identité est une construction sociale découlant d'une accumulation de performances répétées des normes, entre autres, du genre, de la sexualité, de la race, de la religion et de la nation. 2Fik part du principe que l'identité est de l'ordre du néant et qu'elle devient possible uniquement à travers les performances et

les discours sociaux. Pour ces raisons, le travail de 2Fik pourrait être considéré comme une réflexion métadiscursive, métavisuelle et métaperformative qui remet en question les conceptions essentialistes de l'identité, d'où sa pertinence pédagogique.

Justification de l'utilisation des œuvres pour notre séquence didactique

Les œuvres qui sont normalement privilégiées dans la salle de classe répètent à nos yeux de manière automatique et irréfléchie la norme. Dans le cadre d'une recherche qui porte sur les perceptions qu'ont les élèves de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre, il nous a semblé essentiel et primordial que notre intervention pédagogique mette en avant les points de résistance à la norme dans le but d'engendrer un conflit productif en milieu scolaire. Que ce soit par la critique de la violence homophobe, par la banalisation du désir lesbien, par la reconnaissance des subjectivités trans et non binaires, ou bien par la remise en question des normes de genre et de la notion d'identité, nous pouvons conceptualiser les œuvres choisies comme des performances qui résistent à la norme, voire comme des contre-discours à la perspective hétéronormative, patriarcale et binaire cisgenre qui est actuellement dominante dans la salle de classe au Canada.

Par ailleurs, la visibilité des expériences et des réalités des personnes gays, lesbiennes, trans et non binaires, comme elle est rarissime dans le curriculum (Richard, 2019), permet de faire réagir les participants à des thématiques auxquelles ils ne sont généralement pas exposés. Il est vrai que nous pouvons attribuer cette invisibilité à un manque de ressources à la disposition d'enseignants qui cherchent à intégrer les questions de sexualité et de genre dans leurs cours. Cependant, quant aux contenus scolaires qui renforcent l'idéologie hétéronormative, binaire cisgenre et patriarcale, ils sont facilement disponibles et circulent aisément dans les écoles. Pour comprendre cette norme de deux poids, deux mesures, prenons l'exemple des ateliers de sensibilisation contre l'homophobie qui ont été retirés des écoles de Sherbrooke à la suite de la plainte d'un parent en novembre 2017.³⁵ Ce dernier a été indigné par la présentation d'une photo dans le cadre de l'exposition *Les couples imaginaires* montrant les athlètes David Testo et Étienne Boulay enlacés (Radio-Canada, 2017). Cet exemple illustre cette forme

³⁵ Ces ateliers, financés par le ministère de la Justice au Québec, ont été offerts par l'organisme à but non lucratif Prima Danse. La directrice générale de Prima Danse précise que cet atelier a été donné une cinquantaine de fois depuis 2013 et qu'il s'agit de la première fois qu'un parent porte plainte concernant le contenu des ateliers (Radio-Canada, 2017).

d'interdit social autour de la visibilité de deux hommes (ou de deux femmes) qui s'enlacent et s'embrassent publiquement.

Les institutions scolaires renforcent et légitiment cet interdit en présentant souvent les questions de diversité sexuelle et de genre comme des sujets sensibles qui se heurtent à la résistance parentale et même parfois religieuse – ce qui est paradoxal dans un système scolaire qui est politiquement défini comme étant laïque. Il est néanmoins intéressant de constater que les représentations hétéronormées de la sexualité, de la famille, de l'amour, du mariage (et ainsi de suite) saturent les contenus scolaires sans que ceci ne provoque la moindre réaction. S'agit-il donc d'un véritable manque de ressources portant sur les questions de genre et de sexualité qui est au cœur du problème ou, au contraire, d'une absence de visibilité tributaire de la censure des représentations queer qui sont jugées comme étant trop controversées pour être abordées dans la salle de classe ? Il nous semble que poser la question, c'est y répondre, car la remise en question de la représentation photographique d'un couple d'hommes qui s'embrassent à des fins pédagogiques s'inscrit dans une logique hétéronormative et également homophobe. Par conséquent, nous avons utilisé ces manifestations de résistance queer comme catalyseurs pédagogiques pour déclencher la réflexion des participants au sujet de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre, ainsi que pour combattre la censure de cette diversité qui a continuellement lieu dans les institutions scolaires de la Colombie-Britannique et du Canada aujourd'hui, et ce, malgré les lois fédérales et provinciales qui interdisent l'homophobie et la transphobie dans les écoles.

3.5. Analyse des données

Pour étudier les perceptions du genre et de la sexualité des participants de la recherche, nous avons procédé à une analyse critique de leur discours, c'est-à-dire nous nous sommes attardé tout particulièrement aux relations de pouvoir hétéronormatives et binaires cisgenres opérant à travers le discours des participants, ainsi qu'à travers leurs interactions les uns avec les autres. Le modèle d'analyse employé correspond à l'analyse de contenu qui « vise à analyser de manière réflexive des documents pour comprendre “la communication de sens” qui s'y trouve, de même que pour valider des liens théoriques » (Dionne, 2018, p. 326). Précisons que le contenu thématique analysé dans notre étude a englobé l'ensemble des sources de données, à savoir les documents (questionnaire et

journaux de bord), les enregistrements sonores des petites et des grandes discussions et les entretiens individuels semi-dirigés.

L'approche de l'analyse des données est inductive, car elle consiste à faire émerger les catégories d'analyse à partir des données empiriques. Dans le cadre de notre recherche, une catégorie d'analyse correspond à un thème, non dans le sens d'un « patron dans les données, un événement récurrent, ou encore à un sujet abordé par plusieurs participants à la recherche », mais plutôt comme « une “prise de vue” d'un ensemble de données, qui permettrait d'en traduire un aspect important, pour cristalliser une signification répondant, à divers degrés, à la question de recherche » (Dionne, 2018, p. 329).³⁶ Rappelons que notre objectif n'est pas de généraliser les données au sens positiviste, mais d'optimiser notre compréhension du phénomène à l'étude (Gagnon, 2011). Pour ce faire, nous avons analysé les occurrences hétéronormatives et binaires cisgenres en fonction de leur pertinence, plutôt qu'en prenant en compte uniquement le nombre de leurs récurrences, d'autant plus que seulement 24 participants ont pris part à la recherche.

3.6. Limites

Deux principales limites méthodologiques ressortent de cette étude, notamment en ce qui concerne l'échantillon et la temporalité de la recherche, ainsi que la double posture du chercheur : chercheur-enseignant et enseignant-chercheur.

3.6.1. Échantillon et temporalité de la recherche

D'abord, compte tenu de la faible taille de l'échantillon ($n = 24$) utilisé dans le cadre de notre étude, la portée des conclusions peut être limitée, surtout en ce qui a trait à l'extrapolation des tendances observées. Ensuite, étant donné que nous sommes venus du dehors de la salle de classe pour un temps limité, le temps de la recherche, puis nous avons quitté le terrain, nous n'avons pas eu un accès quotidien aux pensées, aux perceptions et aux sentiments des participants (Bromley, 1986). Rappelons que l'intervention principale a eu lieu sur une période de seulement 3 jours (80 minutes/jour), donc nous avons été limités par le temps, ce qui a eu pour conséquence que nous avons

³⁶ Dionne se réfère ici au travail de Braun et Clarke (2006).

pu uniquement décrire les perceptions des participants, plutôt que d'avoir pu analyser si celles-ci ont évolué d'une séance à l'autre. Cependant, il convient ici de souligner que la raison de ces choix méthodologiques a été due à la nature bureaucratique de plusieurs commissions scolaires en Colombie-Britannique, dont quatre ont refusé d'approuver cette recherche. Comme nous avons à peine réussi à la faire approuver dans une seule commission scolaire, nous avons été obligés d'accepter des conditions de recherche moins idéales, ne serait-ce que pour avoir accès à une seule salle de classe. Le fait de devoir adapter nos protocoles de recherche en raison de la résistance institutionnelle est certes une limite, mais il constitue également une donnée de recherche importante qui vient montrer à quel point les commissions scolaires, bien qu'elles tiennent un discours sur l'équité et l'inclusion, contribuent à l'effacement de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre. Précisons qu'il est tout à fait approprié de la part des commissions scolaires de refuser certains projets de recherche. Par contre, ce qui est problématique, c'est lorsqu'elles refusent de justifier leur décision ou qu'elles la fondent sur des préjugés, car cela laisse entendre que les comités au sein des commissions scolaires chargés d'évaluer les projets de recherche ne sont pas objectifs et surtout réticents à approuver des projets qui contribuent à une réflexion critique sur les enjeux liés à la sexualité et au genre. Les prises de position homophobes et transphobes, certes à divers degrés, dans les commissions scolaires sont une preuve de plus du fonctionnement hétéronormatif des institutions scolaires. Un travail pédagogique de formation de tous les employés, et ce, à tous les niveaux reste à faire afin de s'assurer d'une prise de conscience et d'une reconnaissance institutionnelle de la discrimination systémique et même parfois systématique qui a lieu dans les écoles et les commissions scolaires encore aujourd'hui.

3.6.2. Double posture : chercheur-enseignant, enseignant-chercheur

Il nous paraît important, en dernier lieu, de souligner notre double posture en tant que chercheur-enseignant et enseignant-chercheur. D'une part, il est vrai que nous avons analysé et interprété les résultats en tant que chercheur, mais, d'autre part, nous avons assumé le rôle de l'enseignant, dans la mesure où nous avons entièrement conçu et animé toutes les séances, y compris la séquence didactique, le choix des œuvres du corpus, ainsi que les questions de discussions et d'entretien. Ajoutons qu'en tant qu'ancien enseignant de *Français langue immersion 12*, nous avons déjà fait

concrètement face aux défis posés par la mise en œuvre d'une pédagogie queer dans notre propre salle de classe. En d'autres termes, étant donné l'importance accordée aux questions de diversité, d'inclusion et d'équité dans notre pratique, cet engagement antérieur au regard de la pédagogie queer, avec notre positionnement critique, s'avèrent un potentiel biais qui aurait pu teinter nos interventions dans la recherche et influencer la conception des séances. Ce biais est lié à notre positionnement en tant que chercheur queer de couleur qui est investi de manière très personnelle dans la pédagogie queer et dans la justice sociale critique. Merriam et Tisdell (2016) soulignent que nos croyances subjectives ne devraient pas aller jusqu'à exclure des données qui sont contraires à nos points de vue ou aux messages que l'on veut véhiculer sur le phénomène à l'étude. Étant donné la difficulté de mettre de côté notre subjectivité dans le cadre d'une recherche critique qui vise précisément à remettre en question les rapports de pouvoir, le fait de réitérer clairement notre positionnement montre que l'on est transparent par rapport à notre objectif de problématiser les perceptions hétéronormatives, patriarcales et binaires cisgenres des participants. À l'instar de nombreuses recherches qui défient les structures de pouvoir qui maintiennent les inégalités sociales, la nôtre pourrait aussi courir le risque d'être qualifiée de radicale et même d'idéologique.

Cependant, bien que nous prenions conscience de ce biais lié à notre posture de recherche, il nous semble qu'elle serait seulement biaisée par rapport à une posture antithétique qui, elle, serait irréfutablement neutre et objective. Considérons la manière dont la recherche en justice sociale critique est souvent définie dans le discours dominant comme étant radicale. Sensoy et DiAngelo (2017) rappellent néanmoins que la notion de *radical* doit avoir un référent (p. 187). Autrement dit, si la recherche en pédagogie queer est radicale, nous pouvons nous demander par rapport à quoi elle serait radicale. Cette prémisse laisse entendre que les recherches en éducation filtrées par une perspective hétéronormative ne sont pas radicales et sont donc perçues naturellement comme neutres et objectives. Par conséquent, si nous nous référons à la réflexion de Sensoy et DiAngelo, nous constatons que cette pensée binaire et hiérarchique positionne certaines recherches et pédagogies comme étant justes et équilibrées, alors qu'elle rejette les approches critiques comme relevant de la subjectivité, de l'idéologie et de l'opinion. Notons néanmoins que ce qui semble être neutre et objectif dans l'enseignement et dans la recherche en éducation ne l'est pas, car toute pédagogie et toute recherche sont déjà teintées par des influences idéologiques au départ : « research is not socially and

politically neutral, and neither are the methods and theories that we draw upon nor the knowledge we produce » (Heller et coll., 2018, p. 9).³⁷ C'est pour cette raison que nous estimons nécessaire de problématiser le concept même d'une limite, car ce qui pourrait être considéré comme étant une limite méthodologique dans une optique hétéronormative, serait de l'autre côté une nécessité dans une perspective queer. En fait, c'est grâce à notre expérience antérieure avec la pédagogie queer, à notre formation en théorie queer, ainsi qu'à notre compréhension de certains fonctionnements et politiques du milieu scolaire, que notre double posture dans le cadre de cette recherche serait plutôt une force, qu'une limite. Notre positionnement queer pourrait être perçu comme un défi à partir de certains points de vue hétéronormatifs, certes, mais il nous permet de développer un rapport de confiance avec les participants qui sont les plus affectés par cette recherche. Les participants queer (et non queer) seront peut-être plus enclins à discuter plus ouvertement de leurs expériences (Merriam et Tisdell, 2016), surtout que les œuvres queer pourraient leur donner une voix, ainsi que plus de visibilité, et ce, à l'intérieur d'une institution qui fait des réalités queer un sujet de débat et non un fait banal de la vie quotidienne dans les écoles. C'est notamment ce que nous avons constaté lors de l'entretien d'une participante qui a brisé son silence pour la première fois sur sa sexualité, ayant été particulièrement touchée par le court métrage *J'aime les filles*. Elle nous a aussi confié qu'elle n'avait jamais abordé les questions de sexualité à l'école. Vue sous cet angle, notre posture a peut-être ouvert la possibilité pour libérer la parole de cette participante.

De plus, dans une optique de justice sociale, les personnes issues de groupes moins privilégiés « have more legitimacy to identify oppressive practices than privileged groups because they suffer the injustices of oppression » (Pease, 2010, p. 182). Nous reconnaissons qu'il est tout à fait possible que ceux et celles qui adoptent un positionnement hétéronormatif puissent mener une telle recherche, mais en tant que chercheur queer de couleur, nous aurons une sensibilité particulière aux expériences, aux réalités et surtout aux injustices liées à la subjectivité queer. Notre positionnement, bien qu'il soulève un certain nombre de défis et de limites à partir d'une perspective hétéronormative, fait partie intégrante du processus de recherche et de la manière dont nous appréhendons la perception des élèves de la diversité sexuelle et de genre. Nous

³⁷ Rappelons également qu'en sciences humaines, nous travaillons avec l'humain. Il est alors difficile de clamer l'objectivité du chercheur, car celui-ci fait inévitablement partie de l'équation.

tenons néanmoins à préciser que notre expérience, en tant qu'enseignant ayant subi et été témoin d'homophobie, nous a poussé à mener un projet qui pourrait potentiellement lever le voile sur certaines dynamiques de pouvoir et d'exclusion qui sont rendues invisibles par le système de contrôle hétéronormatif actuellement en place dans le milieu scolaire. Il est donc nécessaire de déconstruire ces dynamiques de pouvoir et d'exclusion afin de rendre plus inclusif le curriculum. Nos expériences antérieures et notre vision du monde façonnent inévitablement notre interprétation du phénomène à l'étude (Creswell et Poth, 2018). Mais cela s'avère le cas pour toute posture de recherche, notamment celle de l'homme blanc hétérosexuel privilégié, alors que cette posture est souvent présentée comme neutre et rarement explicitée par le chercheur lui-même – ce qui en soi est un sérieux problème dans la recherche universitaire aujourd'hui. Ainsi, nous ne pouvons que rendre *notre* position explicite, d'en être conscient et d'y réfléchir de manière critique tout au long de la recherche, comme tous les chercheurs devraient également le faire, qu'ils s'identifient comme blancs ou non, comme hommes ou non, comme cisgenres ou non, comme hétéronormés ou non, comme privilégiés par le système social dominant ou non.

Chapitre 4.

Résultats I : perceptions de la diversité sexuelle

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats qui permettent de comprendre la manière dont des élèves du secondaire conçoivent la diversité sexuelle en fonction de deux œuvres queer, *College Boy* (2013) de Dolan et *J'aime les filles* (2016) d'Obomsawin. Nous avons choisi le vidéoclip de Dolan afin de faire prendre conscience aux élèves de la violence homophobe et surtout de l'aveuglement volontaire face à cette violence systémique. Quant au court métrage d'Obomsawin, nous avons voulu utiliser le récit d'expérience amoureuse et sexuelle lesbienne pour souligner les premières attractions, les difficultés rencontrées, ainsi que l'affectivité queer de quatre jeunes femmes différentes.

Dans le cadre de cette séance, l'un de nos objectifs spécifiques a été d'identifier les préjugés hétéronormatifs des élèves. Nous présentons d'abord dans ce chapitre une synthèse de l'ensemble des discours et des perceptions des élèves, avant d'aborder les problèmes rencontrés liés à leurs perceptions, à savoir la naturalisation de l'hétérosexualité, la minimisation de l'homophobie, le statut privilégié accordé à la religion, la perception de la diversité sexuelle à travers le prisme majorité/minorité et l'illusion de la normalité. Nous remarquons toutefois que les œuvres queer choisies ont également permis à quelques élèves une réflexion critique sur les enjeux liés à la sexualité, ainsi qu'une prise de conscience de leur propre subjectivité sexuelle. Enfin, nous synthétisons les problèmes discutés en les formulant sous forme de trois axiomes pédagogiques. Ces axiomes sont les suivants : (1) il existe une diversité sexuelle chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle ; (2) la diversité sexuelle est normalisée et réduite à l'illusion sociale selon laquelle l'hétérosexualité serait majoritaire ; et (3) l'homophobie n'est pas identitaire, mais est une forme de discrimination systémique. En conclusion, nous reviendrons sur l'importance de ces axiomes dans le cadre du développement d'une pratique pédagogique queer.

4.1. Le problème de l'hétéronormativité dans les institutions scolaires

L'une des prémisses fondamentales de notre recherche est que les institutions scolaires, à travers la culture et le curriculum qu'elles privilégient, contribuent au maintien d'un ordre social hétéronormatif (Richard, 2019). Par conséquent, la sexualité des élèves « fait l'objet d'un important contrôle, que ce soit par la surveillance des adultes ou celle des pairs » (Richard, 2019, p. 25). Dans une optique foucauldienne, le but de ce processus de contrôle de la sexualité est d'assurer que le plus grand nombre possible d'êtres humains soient disciplinés par l'institution scolaire afin qu'ils aient l'impression de *s'identifier naturellement et librement* comme étant hétérosexuels. C'est pour cette raison, comme l'explique Richard, que la possibilité qu'une personne ne soit pas hétérosexuelle n'est même pas envisagée dans l'espace scolaire, car la culture institutionnelle de l'école est « fondée la plupart du temps sur la présomption d'hétérosexualité » (2019, p. 26). En d'autres termes, l'institution scolaire vise à renforcer la perspective selon laquelle chaque individu serait hétérosexuel jusqu'à preuve du contraire. Il n'est donc pas « sans intérêt de remarquer que les sujets relatifs aux orientations sexuelles, sont, à de rares exceptions près, occultés des enseignements formels » (Richard, 2019, p. 87). Suivant Richard, l'obligation de silence autour des enjeux de la diversité sexuelle en milieu scolaire serait un mécanisme de discipline et de régulation qui aurait pour but de maintenir le statu quo hétéronormatif et d'empêcher toute réflexion critique qui pourrait remettre ce système de contrôle de la sexualité en question, c'est-à-dire qui pourrait amener les élèves à prendre conscience de la diversité des pratiques sexuelles et des modes de vie qui existent chez tous les êtres humains. C'est pour cette raison que nous avons voulu, dans le cadre de notre première séance pédagogique, présenter aux participants des œuvres queer qui mettent en lumière cette diversité et les enjeux sociaux qui y sont liés. L'analyse critique de leur discours nous a ainsi servi de base pour mieux comprendre comment l'enseignement de ces œuvres queer pourrait contribuer à déstabiliser les structures hétéronormatives des institutions scolaires, particulièrement au niveau du curriculum.

Le travail de Richard nous montre, entre autres, que le contenu des manuels et des programmes scolaires, de façon presque catégorique, ne fait pas mention de la diversité sexuelle, ou bien il présente l'hétérosexualité « comme la sexualité par défaut, c'est-à-dire la seule sexualité normale et positive » (2019, p. 88). D'après cette tendance

amplement documentée,³⁸ il nous semble peu étonnant que les participants à notre étude aient été pour la plupart incapables de penser la diversité sexuelle en dehors d'un paradigme hétéronormatif. Comme le rappelle Warner (1999), qui s'attaque à une idéologie basée sur une obsession et sur un éloge du *normal*, le but d'être normal serait de disparaître dans la soi-disant majorité et de rendre invisible sa différence afin de correspondre à une certaine image socialement construite de la norme (p. 60). Bien que nous ayons observé une intention d'accepter et d'accueillir la différence chez les participants, leur discours survalorise de manière automatique et irréfléchie la norme hétérosexuelle, étant donné que celle-ci imprègne la conception même du curriculum et de la culture scolaires (Richard, 2019). Leurs perceptions semblent être intimement liées à la discipline institutionnelle qui les conditionne afin qu'ils ne voient pas la différence sexuelle et afin qu'ils valorisent aveuglément l'hétérosexualité. Par ailleurs, nous montrons la manière dont les œuvres queer, notamment *College Boy* (2013) de Dolan et *J'aime les filles* (2016) d'Obomsawin, ont toutefois affecté certains participants. Comme l'indique Massumi (2015), en faisant référence à la philosophie de Spinoza, la plus simple définition de l'affect que nous pouvons proposer est la capacité d'affecter et d'être affecté :

affect is « the capacity to affect or be affected ». This is deceptively simple. First, it is directly relational, because it places affect in the space of relation: between an affecting and a being affected. It focuses on the middle, directly on what happens *between*. More than that, it forbids separating passivity from activity. The definition considers « to be affected » a *capacity*. (p. 91)

Massumi place l'affect dans un espace intersubjectif, interrelationnel, interactif et fortement physique, concret et corporel. Les affects produits par ces œuvres queer troublent, informent, résistent, pour cette raison ils ont la capacité de déclencher chez l'individu, comme nous l'avons d'ailleurs observé, une prise de conscience, d'une part, des injustices institutionnelles liées à la diversité sexuelle et, d'autre part, de briser le silence sur sa propre sexualité. Nous constatons la puissance de transformation dans les œuvres queer, car celles-ci permettent d'imaginer un mode de vie au-delà de l'image sociale du couple hétérosexuel prescrit par les institutions scolaires qui sont au service de l'idéologie dominante de la société patriarcale et hétéronormative. Selon Muñoz (2009), « queerness is essentially about the rejection of a here and now and an insistence on potentiality or concrete possibility for another world » (p. 1). Si nous suivons la notion

³⁸ Voir, entre autres : Rayside (2014) ; Richard (2012) ; Temple (2005) ; Tisserant et Wagner (2008).

de futurité queer de Muñoz en fonction de la théorie de Massumi, nous pouvons considérer que la potentialité au centre de ce mode de vie queer – que nous appelons la diversité sexuelle – peut émerger et prendre forme concrètement à travers la mise en lumière pédagogique d’une certaine résistance à la norme patriarcale et hétéronormative, produisant des affects qui contribuent à donner forme au soi et à l’existence humaine en dehors des limites imposées par l’hétéronormativité.

4.2. De la naturalisation de l’hétérosexualité à la reconnaissance de la diversité sexuelle

En ce qui concerne la sexualité, nous pouvons d’abord, de manière générale, situer les points de vue des participants sur un spectre, allant de la pathologisation des relations non hétérosexuelles à la reconnaissance d’une diversité de relations amoureuses.

Si nous portons notre attention sur la position de certains participants garçons, nous constatons une tendance tout à fait autre, dans la mesure où plusieurs d’entre eux privilégient l’hétérosexualité et le patriarcat et conçoivent l’amour de manière très restreinte :

À mon avis une relation amoureuse *en santé* [nous soulignons] se fait entre un homme et une femme ... Mais les gens on³⁹ le droit de vivre le vie comme ils le veulent.⁴⁰ (Qre-A-mai-2019)

Outre le fait de définir une relation amoureuse de manière purement hétérosexuelle, le participant qualifie ce type de relation comme *saine*, ce qui renvoie à une opposition santé-hétérosexualité/maladie-queer. Bien que cette vision pathologisante de la diversité sexuelle semble perturbante et hors du commun, elle s’inscrit tout à fait dans le discours social dominant sur la sexualité. Rappelons qu’au Canada, avant 2013, on interdisait à vie aux hommes gays et bisexuels de donner du sang. En 2016, on leur a permis de le faire après une abstinence sexuelle d’un an, puis le délai est passé à trois mois en 2019

³⁹ Étant donné que les élèves inscrits au programme d’immersion en Colombie-Britannique apprennent le français en milieu minoritaire, plusieurs ont tendance à commettre beaucoup d’erreurs de langue (à l’oral et à l’écrit). Pour éviter de rendre la lecture des citations laborieuse, nous avons choisi de ne pas écrire le mot *sic* après chaque erreur. Précisons donc que toute future erreur grammaticale, syntaxique, orthographique ou typographique dans les citations correspond exactement à ce qui a été dit ou écrit par les participants.

⁴⁰ Afin de faire ressortir visuellement le discours des participants, nous le présentons systématiquement en décrochage du reste du texte, peu importe la longueur de la citation.

(Larsen, 2019). Il s'agit certes d'un progrès notable, mais cette loi conservatrice, qui ne s'applique pas aux personnes hétérosexuelles, discrimine toujours en fonction de l'identité, plutôt qu'en fonction des pratiques sexuelles. Santé Canada, loin d'agir dans l'intérêt véritable de tous, s'inscrit dans l'idéologie hétéronormative illusoire selon laquelle un homme qui s'identifie comme étant hétérosexuel n'aurait forcément pas de rapports sexuels avec d'autres hommes. Cela suggère qu'à de nombreux égards, si ce participant conçoit la diversité sexuelle comme une pathologie, c'est parce qu'au fondement même de son discours, il existe déjà des mécanismes discriminatoires en place – pensons notamment à la politique de Santé Canada – qui permettent de penser la diversité sexuelle comme une maladie.

Suivant cette même lignée de pensée, un autre participant garçon invoque une conception téléologique de la sexualité pour disqualifier la diversité sexuelle. Il inscrit alors la définition de la sexualité dans un récit qui a une finalité très précise, c'est-à-dire que la sexualité doit être au service de la reproduction :

L'amour c'est l'amour et si deux personnes aiment l'un et l'autre, c'est d'accord. Nous étions biologiquement crée pour reproduire [nous soulignons], alors malgré le fait que c'est un peu pas naturel [nous soulignons] dans cet aspect, ça ne veut pas dire que l'amour c'est pas possible entre 2 hommes ou 2 femmes. (Qre-V-mai-2019)

Si la sexualité *doit* mener à la production et à la reproduction de la vie, elle est alors un dispositif qui « a pour raison d'être non de se reproduire, mais de proliférer, d'innover, d'annexer, d'inventer, de pénétrer le corps de façon de plus en plus détaillée et de contrôler les populations de manière de plus en plus globale » (Foucault, 1976, p. 141). Ce participant intériorise la logique biopolitique qui a été étudiée par Foucault et la défend de manière automatique, car il n'est pas conscient du fait que ce qu'il considère comme étant naturel est en réalité une illusion qui sert à contrôler et à prévoir la sexualité des individus. Même l'amour est légitime seulement quand il mène à la reproduction de l'espèce. Amour et sexualité sont donc liés à l'intérieur d'un scénario hétéronormatif, plutôt que considérés comme des expériences humaines complètement indépendantes l'une de l'autre. D'après le discours de ce participant, nous pouvons déduire que l'amour n'est pas un sentiment, une émotion, une passion, mais une idéologie qui fait partie du patriarcat, de la matrice hétérosexuelle et de la logique de la reproduction dans le cadre d'une société disciplinaire capitaliste. Ajoutons que cette position est défendue principalement par les participants garçons, ce qui n'est pas anodin, car nous vivons dans une société patriarcale

qui fonde la valeur des hommes sur leur capacité de performer publiquement l'hétérosexualité, de se marier à une femme, de se reproduire et d'ainsi établir leur filiation paternelle au sein de la structure inégale et injuste de la famille. C'est pour cette raison que chez ces participants garçons, la défense de l'amour hétérosexuel semble être liée à la construction de leur masculinité,⁴¹ car comme le rappelle Richard, « la mise en hétérosexualité est la condition *sine qua non*, voire la preuve la plus patente d'une mise en genre et en sexualité "réussie" » (2019, p. 28). Dans cette optique, l'hétérosexualité serait en quelque sorte une obligation (Rich, 1980), un devoir à remplir pour réussir un modèle de vie prédéfini qui, enfin, n'est qu'un outil de contrôle biopolitique de la société disciplinaire hétéronormative et patriarcale. Bien que cette survalorisation de l'hétérosexualité et du patriarcat ne reflète pas la position dominante de tous les participants, elle s'inscrit de manière très forte dans le discours social, alors elle ne peut que contribuer (de manière consciente ou inconsciente) à l'indifférence et à l'ignorance face aux expériences queer.

Remarquons qu'il y a des points de vue plus queer qui ont également surgi dans le cadre de cette séance. Par exemple, une participante définit l'amour comme une relation qui se forme entre deux individus dont le genre n'a pas d'importance :

⁴¹ Précisons que cette masculinité correspond à ce que Connell (2005) a appelé la masculinité hégémonique, c'est-à-dire « the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women » (p. 77). Connell s'approprié le concept de masculinité hégémonique à partir de la réflexion marxiste du philosophe Antonio Gramsci (sur l'hégémonie culturelle) afin de montrer la manière dont les hommes (groupe dominant) exercent et maintiennent leur domination sociale sur les femmes et sur d'autres identités de genre perçues comme étant féminines (groupes dominés) et, ce, à l'intérieur d'une hiérarchie socialement construite favorisant uniquement les hommes qui performant cette masculinité dominante (hétéronormative et cisgenre). Connell insiste donc sur les relations de pouvoir qui existent entre les différents types de masculinité et qui sont construites « through practices that exclude and include, that intimidate, exploit, and so on. There is a gender politics within masculinity » (2005, p. 37). C'est pourquoi dans *Female Masculinity* (1998), Halberstam déclare son indifférence face à cette masculinité hégémonique de l'homme blanc privilégié et se focalise plutôt sur la diversité des masculinités féminines afin de montrer qu'il n'existe pas de masculinité originale. Halberstam postule que c'est à partir de cette diversité – que l'on peut considérer comme une forme de contre-discours – dans les corps, dans les modes de vie et dans les pratiques sexuelles des femmes masculines que la masculinité prend tout son sens. En d'autres termes, pour Halberstam, la masculinité « becomes legible as masculinity where and when it leaves the white male middle-class body » (1998, p. 2). D'un point de vue pédagogique, la réflexion de Halberstam souligne ainsi l'importance de la diversité sexuelle, de la diversité d'identités de genre et de la diversité d'expressions de genre dans la déconstruction de cet idéal de la masculinité, qui s'inscrit, précisons-le, dans une logique d'essentialisme identitaire. Nous développons les questions de la construction de la masculinité et de l'essentialisme dans les deux prochains chapitres.

Je pense que l'amour n'est pas entre femme + homme, mais person avec person. (Qre-E-mai-2019)

En d'autres termes, cette participante E conçoit l'amour dans une optique *pansexuelle*, c'est-à-dire qu'elle considère qu'un individu peut être attiré par une personne de n'importe quel sexe ou genre. Une autre participante, C, confirme ce point de vue en répondant que :

L'amour n'a pas de règles. (Qre-C-mai-2019)

Il est intéressant de constater que selon la plupart des filles, et surtout celles qui ne s'identifient pas comme étant hétérosexuelles, l'amour ne semble pas être régi par les mêmes normes sociales que celles suivies par des élèves plus conservateurs. De plus, la question de la sexualité des individus n'est pas évoquée comme un enjeu pertinent dans leur conception d'une relation amoureuse. Cela laisse entendre que chez les filles, l'amour n'est pas une question de politique, mais de relation réciproque. Cette définition plus souple de l'amour pourrait s'expliquer par le fait que les filles sont surtout victimes du patriarcat et, donc, la manière de s'en dégager est peut-être de définir l'amour selon leurs propres termes. Étant donné que le patriarcat est entièrement centré sur les hommes, les relations entre femmes passent souvent inaperçues et semblent ainsi échapper jusqu'à un certain point au système de surveillance patriarcal et hétéronormatif régissant d'abord et avant tout la sexualité et le comportement des hommes. En d'autres termes, si les filles ne ressentent pas la même obligation de défendre l'hétérosexualité, c'est surtout parce qu'elles ne sont pas sujettes aux mêmes pressions patriarcales – pensons notamment à la reproduction hétérosexuelle – auxquelles sont soumis les hommes. Cette ouverture d'esprit vis-à-vis de l'amour non hétérosexuel, observée notamment chez les filles, constituerait à cet égard un effet pervers du patriarcat, qui n'accorde aucune importance à la sexualité ni à la féminité des femmes.

4.3. La minimisation de l'homophobie

La position selon laquelle l'homophobie serait un phénomène lointain, à la fois dans l'espace (c'est-à-dire qu'elle existerait ailleurs) et dans le temps (c'est-à-dire qu'elle appartiendrait au passé), a émergé de la discussion du vidéoclip de Dolan, qui met en scène un jeune garçon queer qui est battu à mort dans une école par ses pairs. Soulignons que cette position a pour effet de maintenir le statu quo hétéronormatif qui doit nier

l'existence *ici et maintenant* de l'oppression homophobe afin de donner l'illusion d'un vivre ensemble harmonieux et égalitaire. Examinons d'abord la manière dont le vidéoclip de Dolan est perçu comme une représentation inexacte de la réalité au Canada :

C'était un petit peu dramatique dans mon opinion, mais aussi je crois que umm c'est pas une très bonne représentation aux choses qui se passent ici dans notre pays et dans notre société. (S1-Dis-CB-grand-L-mai-2019)

La participante établit une comparaison implicite entre un « ici » harmonieux (le Canada/notre société) et un « ailleurs » abstrait où cette homophobie aurait supposément lieu. S'il n'existe pas un véritable problème d'homophobie au Canada, alors à ce moment-là, aucune solution pour améliorer le statu quo actuel n'est nécessaire et il est ainsi maintenu. Cette prémisse de départ est pourtant fautive, mais elle doit être défendue afin de donner l'illusion d'une réalité occidentale supposément progressiste. Rappelons qu'en août 2019, le designer Markantoiné Lynch-Boisvert et son conjoint ont été agressés par trois personnes au Québec. Attaqué de dos et presque battu à mort, Markantoiné a dû être opéré au visage et a subi deux commotions cérébrales (Marchand, 2019). L'image de son visage tuméfié est devenue en quelque sorte un symbole de la violence réelle dont sont victimes actuellement les personnes queer au Canada. Ajoutons également que cette homophobie est omniprésente dans les écoles canadiennes. À la fin mai 2019, dans le cégep Marie-Victorin de Montréal, les locaux du comité étudiant LGBTQ ont été vandalisés. Sur les murs se retrouvaient des propos homophobes : « Fuck les gay », « Fuck les pedales », « Pute », « PD ». La responsable du comité étudiant, Pascale Hénault, explique que ce n'était pas la première fois que des incidents homophobes avaient lieu dans ce cégep (Béland, 2019). Ce ne sont que deux exemples qui témoignent de la violence homophobe au Canada, mais qui ne s'inscrivent pourtant pas dans la réalité qu' imagine cette participante.

Dans le cadre de l'échange suivant, le participant A va encore plus loin en affirmant que la haine contre les personnes gays ne provient pas du christianisme, mais qu'elle existe certainement au Moyen-Orient :

J : Est-ce que tu penses que comme l'haine contre les personnes gaies qui viennent de la religion existe encore de cette façon ?

A : *Pas dans la christianité* [nous soulignons], non.

P : Mais comme, au Moyen-Orient.

A : Oui au Moyen-Orient « for sure, absolutely yeah ». Je pense que ...

J : Et peut-être dans le sud. Peut-être.

A : Dans le sud. Tu veux dire comme dans les pays latins ?

J : Non dans le sud des États-Unis. Comme les lieux très spécifiques.

P : Hmm.

J : Mais Oui.

P : Oui.

A : Moi je pense que c'est un peu exagéré. Umm je crois que, évidemment *ce genre de chose n'arrive pas aujourd'hui* [nous soulignons].

J : Oui.⁴² (S1-Dis-CB-petit-mai-2019)

Cette position orientalisante est problématique, car elle est fondée sur l'opposition Occident-civilisé-nous/Orient-barbare-autres. Selon Saïd (1978), c'est en fonction de ce rapport hiérarchique socialement construit que la culture occidentale définit l'Orient et se définit elle-même. Le préjugé de ce participant sur le Moyen-Orient est donc un savoir qu'il intègre à partir d'un récit fictif présenté dans le discours occidental comme étant naturel et absolu. Notons que le christianisme est vu comme faisant partie du monde civilisé : Canada, Amérique du Nord, Europe, Occident. Par conséquent, si le christianisme est aussi coupable d'homophobie, cela affaiblit l'opposition Occident-civilisé-nous/Orient-barbare-autres et sape les fondements même de la civilisation occidentale prétendument progressiste, bienveillante et surtout supérieure.

Cette négation de l'homophobie sociale actuelle est aussi liée à ce que Love (2007) appelle le rejet du *backward feeling* : « Turning away from past degradation to a present or future affirmation means ignoring the past as past; it also makes it harder to see the persistence of the past in the present » (19). Pour ajouter à la réflexion de Love, ce déni de reconnaissance de la portée réelle de la violence homophobe dans le présent, comme l'illustre par excellence le vidéoclip de Dolan, fait partie de la logique de censure, d'effacement, de silence et d'invisibilité des institutions hétéronormatives. Lorsque la violence contre le jeune garçon s'aggrave dans la cour d'école où il est jeté à terre, battu

⁴² Précisons que l'analyse de la référence au Christianisme nous sert ici de contexte pour expliciter l'opposition que crée le participant A entre l'Orient (ailleurs) et l'Occident (ici). Dans la prochaine section, nous examinons en plus de détails le malaise que suscite la critique de la religion.

à coups de pied et humilié par des crachats et de l'urine par ses agresseurs, les autres élèves ont les yeux bandés. Précisons néanmoins que ce n'est pas que les élèves ne voient pas réellement la souffrance du garçon queer, étant donné qu'ils réussissent toutefois à poursuivre leurs jeux de corde à danser et de cartes, allant jusqu'à filmer avec leurs téléphones portables l'horreur de la situation. De plus, au moment du spectacle de la tentative de meurtre du garçon, la caméra se focalise sur un enfant aux yeux bandés, les larmes coulent sur ses joues, alors que ceux qui semblent être son père et sa mère en arrière-plan ne réagissent pas à la situation, mais ils l'observent d'un regard vide d'émotions. Cet aveuglement volontaire est accentué par l'indifférence d'une enseignante derrière une fenêtre qui ferme les rideaux sur un spectacle auquel elle a discrètement assisté, ainsi que par l'affolement d'un groupe de religieuses arrivant à la toute fin de ce spectacle et passant à côté du jeune garçon queer qui est en train de mourir. Force est de constater que Dolan insiste sur la complicité des adultes et des institutions dans ce processus de destruction de la subjectivité queer. Vue sous cet angle, la cécité sélective du participant A est produite jusqu'à un certain point par le fonctionnement disciplinaire de ces institutions qui lui apprennent à être indifférent à la souffrance des personnes queer.

Même lorsque l'intention est de relativiser la situation, l'insistance sur l'exagération de la violence dans le vidéoclip de Dolan minimise d'autres formes de violence homophobe :

Je crois que dans notre école comme il y a pas comme de l'homophobie si intense [nous soulignons], que les personnes vont frapper et battre les personnes à cause de cela. (S1-Dis-CB-petit-S-mai-2019)

Cette participante emploie l'adverbe d'intensité « si » pour indiquer que la violence homophobe dans le contexte de son école n'a pas lieu à un degré aussi élevé que celui représenté dans le vidéoclip. Implicitement, cela suggère que certaines formes de violence seraient acceptables selon leur niveau d'intensité. Les propos de cette participante montrent d'ailleurs qu'elle n'est pas consciente de toutes les formes de violence, notamment affective, psychologique, physique, verbale et surtout symbolique dont sont victimes les personnes queer. Si nous suivons la théorie de Bourdieu et de Passeron (1970), le maintien du statu quo est assuré par une violence symbolique qui est exercée sur les élèves au sein des institutions d'enseignement afin de dissimuler les

rapports de force et de maintenir la hiérarchie entre les groupes sociaux dominants et dominés. Comme le remarque une autre participante :

Il y a actuellement de la violence contre les gens homosexuelle même si on le voit peu. (S1-Jrn-I-mai-2019)

L'idée que l'on voit peu cette violence suggère qu'elle est symbolique, car inscrite insidieusement dans la structure hiérarchique des institutions sociales. Mais comme le montre le vidéoclip de Dolan, il faut aussi choisir de ne pas voir cette violence, même lorsqu'elle est visible, car sa dénonciation risquerait de déstabiliser les rapports de pouvoir qui maintiennent l'ordre social inégalitaire. Selon un sondage mené par CBC, 38 % des élèves du secondaire de la grande région de Toronto ont été agressés physiquement au moins une fois à l'école secondaire (Yuen, 2019). En revanche, le Conseil scolaire du district de Toronto et celui des écoles catholiques n'ont pas suspendu ou expulsé un seul élève pour des incidents motivés par la haine ou par les préjugés (Yuen, 2019). Les conseils scolaires de Toronto, par leur inaction face à cette violence physique, légitiment jusqu'à un certain point la domination sociale des personnes queer. Pour cette raison, la violence symbolique ouvre la possibilité à d'autres formes de violence.

Nous pouvons alors considérer que cet énoncé de départ, notamment que l'homophobie n'est pas si intense qu'elle paraît l'être, à l'instar de celui qui prétend que l'homophobie est chose du passé et loin du quotidien des élèves, s'inscrit dans le renforcement de la violence symbolique, car il a pour effet de préserver l'ordre social hétéronormatif dans les écoles. Afin de maintenir et de renforcer cet ordre social, des mécanismes de contrôle liés à l'ignorance et à l'indifférence servent à limiter, à censurer et à effacer de l'espace public les expériences queer.

4.4. La religion est intouchable

S'il existe un certain niveau de violence homophobe qui est acceptable, la critique de la religion, quant à elle, est inadmissible. Comme le jeune garçon queer est pendu sur une croix, cette représentation de la figure christique dans *College Boy* déconcerte certains participants. Il semblerait donc que la religion n'est pas considérée comme une position politique parmi d'autres qui devrait être critiquée ou remise en question. Il est néanmoins important de rappeler que le système politique au Canada et le système public d'éducation en Colombie-Britannique sont séparés de la religion. Au Canada, les droits religieux n'ont

pas préséance sur les droits et les libertés de l'individu et, donc, la religion ne devrait avoir aucune place dans les écoles publiques. De plus, le « School Act »⁴³ affirme que les écoles publiques en Colombie-Britannique doivent être laïques et que tout enseignement de dogmes religieux y est strictement interdit : « All schools and Provincial schools must be conducted on strictly secular and non-sectarian principles ». De plus, « [the] highest morality must be inculcated, but no religious dogma or creed is to be taught in a school or Provincial school » (School Act, 1996, s 76(1)). Il est intéressant de noter que le « School Act » reconnaît l'importance d'inculquer aux jeunes une conscience morale dans les écoles indépendamment des croyances ou des confessions religieuses, alors que le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique se sert des croyances religieuses comme référence morale afin d'encourager les personnes susceptibles de s'y opposer à soutenir l'éducation prônée par SOGI.⁴⁴ Prenons l'exemple de la foire aux questions du site Web de SOGI où le ministère de l'Éducation cite l'appui de chefs religieux chrétiens comme moyen de justifier la légitimité de SOGI :

In October 2018, over 60 religious leaders signed an open letter to Rob Fleming, Minister of Education, to pledge their support for SOGI-inclusive education and SOGI 1 2 3. The letter recognizes the diversity of thought, experience, and opinion within and between each denomination and affirms that signatories stand in solidarity with LGBTQ2SIA+ people. The letter has been signed by over 600 supporters and can be viewed here. (SOGI 1 2 3, 2018a)

Dans une province où les écoles publiques doivent être laïques, il est problématique que le ministère de l'Éducation utilise l'appui de dirigeants religieux chrétiens pour convaincre le public de la légitimité « morale » de SOGI. Qui plus est, les deux vidéos présentant SOGI aux parents et aux familles d'élèves des niveaux élémentaire et secondaire montrent la perspective d'un prêtre retraité, vêtu en tenue religieuse et portant une croix, qui prône l'acceptation par Dieu de la diversité (SOGI 1 2 3, 2018b). Pour que la diversité sexuelle et de genre soit acceptée et légitimée par les potentiels opposants de SOGI, il appert que la bénédiction d'un porte-parole de Dieu est nécessaire.

⁴³ Le « BC School Act » est une loi provinciale régissant l'éducation primaire et secondaire en Colombie-Britannique. Cette loi définit les rôles, les droits et les responsabilités importants des parents, des élèves et du système d'éducation. Voir : <https://inclusionbc.org/our-resources/bc-school-act/>

⁴⁴ Rappelons que SOGI (*Sexual Orientation and Gender Identity*) est une ressource d'éducation à la sexualité en vigueur en Colombie-Britannique depuis 2016. Voir l'introduction pour une définition plus complète de SOGI.

Ce ménagement excessif des sensibilités religieuses est fondé sur la prémisse de base suivante : la religion est intouchable. Si nous nous appuyons sur la définition du discours social développée par Angenot dans son ouvrage phare *1889 : un état du discours social* (1989),⁴⁵ cet énoncé serait un mécanisme de production du discours qui gère et génère, à un moment précis de l'histoire, le pensable, le dicible, le scriptible et le lisible. Dans cette optique, si certains participants accordent à la religion un statut transcendantal, c'est parce que cette position existe déjà à l'intérieur d'un système discursif dominé par une idéologie hétéronormative. Le discours du ministère de l'Éducation ainsi que celui des participants occupent donc une place prédéfinie au sein d'un ensemble de règles discursives qui privilégient d'abord et avant tout la religion, notamment chrétienne.

Pour comprendre le fonctionnement de ce discours, considérons, par exemple, la manière dont la critique du christianisme dérange et déconcerte le participant suivant :

A : Je pense que je n'ai pas vraiment aimé ce vidéo-là parce que *même si moi je ne suis pas religieux, je crois encore en Dieu* [nous soulignons], qu'il ait quelque chose supérieur à les humains. Umm mais je pense que ce vidéo-là, il a une, son, son intention c'est d'informer le monde que oui, les personnes qui sont gays ou lesbiennes ou LGBTQ en général, ils ont encore de la discrimination dans notre société. Mais je n'ai pas aimé le fait que, ils ont comme, comme, seulement comme pris la christianité comme exemple avec Jésus et mis sur le, sur le, comment s'appelle ...

Interviewer : La croix.

A : La croix. Donc, je pense que c'est un peu pour moi, c'est vraiment exagéré de la façon que, ils ont comme ... je pense que c'est mal interprété cette religion-là parce que ce genre de chose n'arrive ... je n'ai jamais entendu ce genre d'histoire ou que quelqu'un a été comme à l'école ou dans notre société en général, quelqu'un était comme tué ou mis sur une croix de cette façon. Donc je pense que c'est vraiment extrême pour moi de représenter la christianité dans une façon, de cette façon, donc c'est quelque chose que cette vidéo-là m'a vraiment comme, m'a dérangé. (Ent-A-mai-2019)

⁴⁵ Il écrit notamment : « Ou plutôt, appelons "discours social" non pas ce tout empirique, cacophonique à la fois et redondant, mais les systèmes génériques, les répertoires topiques, les règles d'enchaînement d'énoncés qui, dans une société donnée, organisent le dicible – le narrable et l'opposable – et assurent la division du travail discursif. Il s'agit alors de faire apparaître un système régulateur global dont la nature n'est pas donnée d'emblée à l'observation, des règles de production et de circulation, autant qu'un tableau des produits » (Angenot, 1989, p. 14).

Bien que le participant ne se dise pas religieux, sa reconnaissance de Dieu ou d'une forme de force divine supérieure aux êtres humains pour défendre le christianisme est contradictoire. Mais comme nous l'avons vu précédemment, étant donné que le christianisme est vu comme le socle réunificateur de l'Occident, sa critique remettrait en question les assises même de la société occidentale. Le fait que ce participant soutient que le christianisme est une religion mal interprétée, en se référant implicitement à la représentation que fait Dolan, suggère qu'il doit performer dans l'espace public une certaine ignorance en ce qui concerne l'homophobie violente de certains groupes chrétiens afin de maintenir le statu quo qui oblige cette ignorance. Il suffit de citer l'exemple des thérapies de conversion, qui sont souvent liées à des églises chrétiennes, pour constater le vrai sens de *barbare*, terme pourtant réservé dans le discours occidental pour décrire les cultures et les pratiques de l'Orient (Saïd, 1978). D'après les résultats de l'enquête « Sexe au présent » dirigée par le Centre de recherche communautaire, 47 000 hommes LGBTQ2 ont subi une thérapie de conversion au Canada (CRBC, 2020). Ces thérapies, où des personnes queer sont torturées et même tuées en Amérique du Nord, désignent des formes malsaines de traitement visant à changer l'orientation sexuelle, l'identité de genre ou l'expression de genre.⁴⁶ Par conséquent, si ce participant ne peut pas imaginer la *possibilité* de la mort de ce jeune garçon queer pendu sur une croix, c'est parce qu'il n'a pas les connaissances nécessaires pour comprendre le symbolisme de la vidéo en tant qu'œuvre d'art, ni la critique artistique que Dolan fait de l'homophobie dans notre société, notamment en ce qui a trait à la complicité des institutions religieuses qui tournent le dos aux souffrances provoquées par l'homophobie qui fait partie de leur idéologie hétéronormative.

Malgré toute la violence vécue par le jeune garçon queer dans *College Boy*, ainsi que l'ignorance et l'inaction volontaires face à l'homophobie, la participante suivante n'indique que la référence à la religion comme élément *le plus* bouleversant d'un point de vue affectif :

⁴⁶ Malgré l'interdiction de la thérapie de conversion dans certaines villes (Edmonton, Calgary, Vancouver) et provinces (Ontario, Nouvelle-Écosse, L'Île-du-Prince-Édouard) canadiennes, plusieurs hommes canadiens continuent à être victimes de cette pratique traumatisante (CRBC, 2020). Ce n'est qu'en mars 2020 que le gouvernement fédéral canadien a finalement déposé un projet de loi (C-8) visant à criminaliser la thérapie de conversion (Bensadoun, 2020).

Le partie qui m'a touché le plus c'est que, c'était comparé à comme la religion. Ça m'a vraiment dérangé comme beaucoup car il était tué la même façon de Jésus. (S1-Dis-CB-petit-O-mai-2019)

Rappelons d'abord que dans l'histoire du christianisme, Jésus Christ est mort pour « nos » péchés. Selon cette logique, si ce garçon queer incarne la figure du Christ, alors il meurt pour les « péchés » de la société hétéronormative qui sanctifie son oppression. Il faut croire que cette réflexion sur les parallèles entre la mort du Christ et du garçon queer ne peut pas avoir lieu, car elle irait à l'encontre de cet interdit autour de toute réflexion critique sur la religion. Ajoutons également que cette participante fait preuve d'un manque d'empathie, car la souffrance queer la laisse indifférente. Elle aurait pu évoquer les causes de cette souffrance ou bien dénoncer ceux et celles qui l'infligent intentionnellement, mais elle choisit de ne rien dire à ce sujet. Tout ce qui semble la préoccuper, c'est de protéger la religion de toute critique. Cela montre son niveau de discipline hétéronormative qui se manifeste par une forme de mépris qu'elle a appris à ressentir face à la vie et aux expériences queer.

Il est clair que le statut privilégié qu'accordent certains participants à la religion, notamment chrétienne, est un obstacle à la prise de conscience critique des causes de l'oppression qui pèse sur les personnes queer. Rappelons que le discours de ces participants, ainsi que celui du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, sont soigneusement formulés pour éviter toute critique de la religion, car le sens que ces discours donnent à la diversité sexuelle et aux expériences queer semble toujours être prédéfini par une espèce de règle non écrite qu'il est interdit de briser. Cela suggère que la religion, en tant que mécanisme au service de la défense du statu quo hétéronormatif, continue à avoir une forte influence dans certaines écoles publiques, allant jusqu'à façonner la manière dont le ministère de l'Éducation communique son programme d'éducation à la sexualité au grand public.

4.5. La perception de la diversité sexuelle à travers le prisme majorité/minorité

L'une des raisons principales pour lesquelles certains participants sont incapables de penser la diversité sexuelle est qu'ils la perçoivent à travers le prisme binaire majorité/minorité. Cette perception est fondée sur l'illusion d'une majorité hétérosexuelle :

Donc je pense que pour le nombre de personnes qui sont dans l'école qui se, *s'identifient comme LGBTQ* [nous soulignons], je pense qu'il y a trop de ces affiches et de ces présentations-là, parce que quand même, la communauté LGBTQ, elle grandit, mais elle n'est pas si grande que ça. Donc je pense qu'il devrait avoir un niveau de, de, d'affiches et de présentations et d'enseignement sur la communauté proportionnelle à sa grandeur. (Ent-A-mai-2019)

Ce participant conteste la présence de nombreuses affiches sur la fierté LGBTQ,⁴⁷ car selon lui, elles ne sont pas représentatives de la population générale de l'école. Mais quel est son point de référence pour affirmer que ces affiches sont nombreuses ? Et à partir de combien d'affiches, il y aurait de *nombreuses* affiches ? Ce que l'on considère et perçoit comme étant *nombreux* est relatif : le participant a l'*impression* que les affiches sont nombreuses, mais cette impression est certainement filtrée par l'idéologie hétéronormative et homophobe selon laquelle seule l'hétérosexualité aurait le droit d'être extrêmement visible dans l'espace public, alors que la diversité sexuelle doit rester confinée à la sphère privée pour qu'elle ne perturbe surtout pas le confort hétérosexuel. Cette perception ghettoïsante des personnes LGBTQ est fondée sur la présupposition de l'hétérosexualité qui perpétue une vision binaire majorité/minorité qui ne reflète pas, dans une optique postmoderne, l'immense diversité sexuelle des êtres humains. Le participant fonde son raisonnement sur le fait que très peu d'élèves *s'identifient* comme étant LGBTQ, mais il ne prend pas conscience du fait que la sexualité ne peut pas être réduite à une identité ou à une identification, car la manière dont un individu s'identifie dans l'espace public n'est pas représentative de la diversité de ses pratiques sexuelles. Il est tout à fait possible qu'un homme se déclare hétérosexuel et performe cette hétérosexualité dans l'espace public tout en entretenant des rapports sexuels avec d'autres hommes. Mais étant donné que ce participant conçoit la diversité sexuelle dans une optique *identitaire*, plutôt qu'en fonction de pratiques sexuelles et de modes de vie, il est incapable de comprendre la manière dont la sexualité de chaque individu est en elle-même plurielle, hétérogène et multidimensionnelle. Selon lui, si son ami ne s'identifie pas comme étant LGBTQ, il sera forcément hétérosexuel et cette *identité* ira de pair avec ses pratiques sexuelles. Ce raisonnement est extrêmement réducteur de la diversité sexuelle, car comme l'a montré Foucault, l'identité n'a aucun lien avec les pratiques sexuelles, mais la biopolitique a besoin de créer l'illusion qu'il y a un lien essentiel entre identité et sexualité

⁴⁷ Nous employons le sigle LGBTQ dans le cadre de cette analyse, car c'est celui-ci que le participant utilise dans ses propos. Rappelons que normalement, nous privilégions le sigle LGBTQIA2+, car il est plus complet et inclusif.

dans le but de normaliser, classer et finalement contrôler la population. Rappelons que « la sexualité, elle, est du côté de la norme, du savoir, de la vie, du sens, des disciplines et des régulations » (Foucault, 1976, p. 195). De plus, le fait que le participant insiste sur le mot *communauté* montre davantage qu'il perçoit les personnes LGBTQ comme faisant partie d'une population homogène, ce qui d'ailleurs est le but de la biopolitique : créer une illusion d'homogénéité et réduire la différence des individus (pratiques sexuelles, modes de vie, façons de vivre, affects, etc.) à une identité prédéfinie qui englobera une population donnée.⁴⁸ C'est dans ce sens que l'identité est vitale comme mécanisme de contrôle social, car elle nous fait croire que l'on appartient *tous* naturellement à cette majorité.

Cette dichotomie illusoire est d'ailleurs renforcée par l'utilisation récurrente du *nous* pour minoriser la diversité sexuelle et pour majoriser l'hétérosexualité :

Je pense que cela montre comment notre société traite toutes les personnes qui sont un peu différents que nous et que nous pense qu'ils sont différentes. Nous ne, nous ne les traite pas comme des humains, des égales. (S1-Dis-CB-petit-D-mai-2019)

L'insistance sur le *nous* hétérosexuel laisse entendre que l'hétérosexualité forme un tout homogène et majoritaire qui engloberait de manière générale la plupart de la population. Comme nous l'avons déjà souligné, la production de cette identité hétérosexuelle englobante est liée à la gestion biopolitique de la population. C'est pour cette raison que ce participant ne semble même pas pouvoir prendre conscience de sa propre différence ou de celle des autres, étant donné que la différence est construite a priori comme minoritaire, voire comme l'antithèse absolue du *nous*. De plus, bien que ce participant semble tenir un discours qui défend l'acceptation de la diversité, ses propos cachent un fond discriminatoire, car cette défense est fondée sur une espèce de charité méprisante (« l'Autre fait pitié »), plutôt que sur une reconnaissance légitime de la diversité sexuelle. L'Autre est construit comme étant tellement différent que l'on ne peut pas imaginer le comprendre ou même saisir sa différence. Mais cette forme d'*altérisation* extrême est difficile à croire, car elle devient presque performative. Si nous suivons la théorie de la politique des émotions d'Ahmed (2004), les émotions ne correspondent pas à des états

⁴⁸ La réflexion de Foucault est également liée à la thèse défendue par Anderson dans *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (1983) où il constate que toute communauté est imaginaire ; elle est une construction sociale qui permet à un groupe hétérogène, tel que l'ensemble des élèves dans cette salle de classe, de vivre ensemble en cachant et en masquant leurs différences, notamment sexuelles.

psychologiques, mais plutôt à des performances sociales et culturelles qui fondent la solidarité totale d'un groupe. En d'autres termes, pour faire partie du groupe, il faut apprendre à ressentir et à performer socialement certaines émotions d'une manière précise. Par contre, d'autres émotions doivent être complètement censurées – cette censure est bien sûr une autre forme de performance sociale des émotions. Le fonctionnement de ce performatif devient encore plus clair dans l'entretien de ce même participant :

Comme moi et mon groupe d'amis qui ne sont pas partie du groupe LGBTQ, il est difficile pour ces types de gens, pas d'accepter, mais de comprendre ce qui se passe dans la cerveau ... C'était très difficile pour moi et pour les autres de comprendre où ce type d'attraction et où ce, ce type de comme, de problème commence pour *ces types de gens* [nous soulignons] car nous sommes pas exposés à cela. (Ent-D-juin-2019)

Afin de se convaincre de sa conformité à la norme (et de celle de ses amis), il prétend ne pas pouvoir comprendre la différence de « ces types de gens », parce qu'elle est étrangère à son entourage immédiat supposément hétérosexuel. Pour faire partie du groupe de garçons hétérosexuels (majoritaire), ce participant doit performer une certaine incompréhension et une inconscience de la diversité sexuelle qui seraient liées toutes les deux à la construction de la masculinité « hégémonique » (Connell, 2005).⁴⁹ Comme l'explique Ahmed : « Emotions provide a script, certainly: you become the 'you' if you accept the invitation to align yourself with the nation, and against those others who threaten to take the nation away » (2004, p. 12). Le discours de ce participant constitue une réponse émotive apprise qui produit et pérennise la collectivité hétéromasculine, dont la cohésion affective dépend de la performance de l'indifférence générale face aux expériences queer. C'est notamment la critique que fait Dolan dans *College Boy* à travers la figure de l'enfant aux yeux bandés qui est discipliné afin de ne pas voir ou bien de faire semblant de ne pas voir le garçon queer. De plus, il ne faut pas ressentir ou bien il faut faire semblant de ne pas ressentir la souffrance queer et l'humanité de tout être humain queer.

⁴⁹ Si nous suivons la réflexion de Connell, cette performance s'avère presque une obligation, car la masculinité hégémonique « has social authority, and is not easy to challenge openly. One of the effects of hegemony is to shape perceptions of gayness » (2005, p. 156). Ainsi, la masculinité hégémonique dicte aux garçons non seulement les émotions qui doivent être performées dans l'espace public, mais elle façonne également leurs perceptions et leurs manières de penser la diversité sexuelle.

L'illusion d'une majorité hétérosexuelle, comme elle est profondément inscrite dans la logique biopolitique qui lie sexualité et identité, interdit aux participants de saisir leur différence sexuelle et celle de leurs pairs, particulièrement au niveau des pratiques sexuelles et des modes de vie divers. Tous les efforts entrepris pour faire partie de cette majorité socialement construite, notamment la performance d'une certaine homophobie tacite, montrent à quel point les participants (en grande partie les garçons) ont intégré de manière très forte l'importance d'afficher fermement et publiquement leur hétérosexualité et leur hétéromasculinité.

4.6. L'illusion de la normalité

Le besoin de faire partie de la soi-disant majorité hétérosexuelle est largement attribuable à la survalorisation du « normal », comme nous l'avons observé lors de l'analyse du court métrage *J'aime les filles* d'Obomsawin :

C'est comme, c'est l'histoire d'une vie *normale* [nous soulignons] umm d'une personne homosexuelle. Et pour représenter comment les vies de, comment les vies de ces personnes homosexuelles sont similaires à nos vies. (S1-Dis-JF-V-mai-2019)

Bien que l'intention de ce participant soit de normaliser l'homosexualité en la comparant à l'hétérosexualité, l'emploi du déterminant démonstratif *ces* crée une distance entre la vie des personnes homosexuelles (*eux*) et celle d'un *nous* prétendument hétérosexuel. En mettant l'accent sur la différence, l'expression *ces personnes homosexuelles* cache un certain mépris de la diversité sexuelle, car comme le rappelle Warner : « It does not seem to be possible to think of oneself as normal without thinking that some other kind of person is pathological » (1999, p. 60). Le mépris est implicite, car pour que cette comparaison avec l'hétérosexualité soit pensée et formulée, elle doit être fondée sur la prémisse que les personnes homosexuelles sont anormales, c'est-à-dire qu'elles souffrent d'une anomalie ou d'une pathologie. La différence sexuelle étant seulement légitime, voire acceptable, si elle peut être réduite au caractère inoffensif de la norme hétérosexuelle, en d'autres mots à l'homonormativité.⁵⁰ Identité et sexualité continuent à être liées dans le but de normaliser les vies queer. En fait, Warner a fortement critiqué les

⁵⁰ Duggan (2002) définit l'homonormativité comme étant « a politics that does not contest dominant heteronormativity assumptions and institutions but upholds and sustains them while promising the possibility of a demobilised gay culture anchored in domesticity and consumption » (p. 179).

mouvements gays et lesbiens servant à cette normalisation. Il cite l'exemple de James Collard, rédacteur en chef de la revue *Out*, qui en 1988, s'est déclaré comme *post-gay*, ne voulant plus être défini par sa sexualité et ne la percevant plus en termes de lutte (1999, p. 61-62). Cependant, ces efforts homonormatifs visant à se distancier de la culture, des modes de vie et du sexe queer dans l'espoir de correspondre à l'image du « gay normal » s'inscrivent dans une forme d'homophobie internalisée, dans la mesure où le sujet intériorise la norme hétérosexuelle à tel point qu'il calque sa sexualité homosexuelle sur ce modèle hétérosexuel tout en contribuant lui-même au saccage de sa propre subjectivité queer. Ainsi, la norme forme la perception de soi-même et de celle des autres :

The kind of consciousness one has of the world in mass culture, in other words, has a tendency to normalize us; that is, to make us aspire to be normal, to make us adjust our perceptions of ourselves and others, so that we fit within the common range. (Warner, 1999, p. 69-70)

Loin d'être un reflet des vies hétérosexuelles, les expériences que met en lumière Obomsawin dans *J'aime les filles*, entre autres, l'éveil sexuel, la peur du *coming out*, le contrôle de la sexualité et le manque de repères lesbiens dans la vie sociale s'écartent toutes de la norme. Malgré cela, ce participant réduit la particularité de ces expériences au semblable. Il construit donc le sens de la diversité sexuelle à partir d'un idéal de la normalité, qui est toujours définie comme étant hétérosexuelle. Le problème réside dans le fait que l'hétéronormativité représente l'unique point de référence du participant, ce qui fait qu'à l'intérieur de ce paradigme, tout autre mode de vie occupe forcément une place marginale et n'a aucune valeur à part entière.

Même la découverte de soi-même et de sa sexualité est pensée en fonction d'une logique de la norme :

Et c'est important de comme découvrir qui tu es et si ce *n'est pas quelque chose de comme normal* [nous soulignons], donc c'est important de peut-être trouver plus d'information et comprendre ces matières umm dans une façon plus détaillée. (Ent-U-mai-2019)

Ce qui paraît comme un discours progressiste est en fait problématique, car le normal n'est pas remis en question, mais présenté comme allant de soi. De plus, le participant U laisse entendre que ne pas être normal, c'est être une personne issue de la diversité sexuelle, donc une forme de pathologisation de toutes les pratiques sexuelles qui ne sont pas considérées et acceptées socialement comme étant hétérosexuelles. Dans son

ouvrage *Epistemology of the Closet* (1990), Sedgwick constate que la structure binaire entre l'homosexualité et l'hétérosexualité ne produit pas seulement une opposition, mais elle met aussi en place une hiérarchie dans laquelle l'identité est définie par la négation de son altérité :

categories presented in a culture as symmetrical binary oppositions — heterosexual/homosexual, in this case—actually subsist in a more unsettled and dynamic tacit relation according to which, first, term B is not symmetrical with but subordinated to term A; but, second, the ontologically valorized term A actually depends for its meaning on the simultaneous submission and exclusion of term B; hence, third, the question of priority between the supposed central and the supposed marginal category of each dyad is irresolvably unstable, an instability caused by the fact that term B is constituted as at once internal and external to term A. (p. 9-10)

En nous référant à la réflexion de Sedgwick, nous pouvons déduire que la norme n'est pas définie en elle-même, mais par ce qu'elle n'est pas. Comme la norme n'est pas définie de manière précise en elle-même, la définition que l'on en donne peut englober des populations très larges ; contrairement à la diversité sexuelle qui, en étant définie comme une déviance de manière très précise, devient une identité limitée et restreinte à laquelle une très petite population est généralement identifiée. Comme l'explique Foucault (1976), pour contrôler des populations massives, il faut que chaque individu intériorise la norme et la reproduise systématiquement, car tout écart à la norme – pensons notamment aux modes de vie queer – serait ingérable et incontrôlable, car impossible à classer à partir d'une identité prévisible. C'est dans ce sens que le normal, tel que le reflète le discours de ce participant, serait une invention de contrôle social qui puise son sens et qui existe en niant, en rejetant et en excluant l'altérité et la diversité sexuelle, d'où l'importance de remettre en question cette pensée binaire sur laquelle est fondée le normal.

Vivant dans l'illusion créée par l'idéologie de la normalité, ces participants réduisent la diversité des modes de vie, des liens affectifs et amoureux, et des pratiques et des désirs sexuels à une espèce d'hétérosexualité abstraite et indéfinie qui engloberait la majorité des individus. Pour cette raison, leur discours est « un discours sur la normalité qui ne dit pas son nom, qui ne considère ni l'hétérosexualité comme une orientation sexuelle, ni véritablement la pénétration pénis-vagin comme une possibilité parmi d'autres » (Richard, 2019, p. 90).

4.7. La capacité transformatrice des œuvres queer

Si, d'une part, les œuvres queer étudiées dans le cadre de cette première séance ont fait ressortir les préjugés hétéronormatifs des participants, elles ont, d'autre part, provoqué l'émergence d'affects et d'émotions qui ont fait éclater le silence et l'invisibilité autour de l'expérience de la diversité sexuelle. En nous appuyant sur la réflexion de Muñoz sur la futurité queer, nous montrons également qu'il existe une force de transformation qui émerge des œuvres queer et qui rend possible une certaine réflexion critique sur les enjeux liés à la sexualité.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, une seule participante formule en mots précis sa tristesse face à l'injustice représentée dans *College Boy*, particulièrement en ce qui concerne le retour à l'ordre hétéronormatif à la suite de la mort du jeune garçon queer :

Alors ça c'était un peu *triste* [nous soulignons] pour moi parce que c'était très, c'était une chose très umm difficile de voir que la victime ne pouvait pas dire aucune chose. La personne qui a initié la violence est continué avec l'école et c'était comme n'importe uhh ... happened ? (S1-Dis-CB-petit-E-mai-2019)

Bien qu'elle prête attention à une injustice qui est normalement reléguée à l'arrière-plan, ce que ressent cette participante ne reflète pas ce qui est performé publiquement – pensons notamment à l'indifférence face à la mort du garçon queer observée précédemment – au sein du groupe de participants. Cela s'explique par la hiérarchie des émotions : « It is not difficult to see how emotions are bound up with the securing of social hierarchy : emotions become attributes of bodies as a way of transforming what is 'lower' or 'higher' into bodily traits » (Ahmed, 2004, p. 4). Les émotions servent donc à construire un classement et une hiérarchie entre les plus hautes émotions qui sont valorisées et les plus basses émotions qui sont dévalorisées. En ce qui concerne la souffrance du garçon queer, la tristesse de cette participante serait une basse émotion, contrairement à l'indifférence, qui elle, serait une haute émotion, performée notamment par certains garçons dont la construction de l'hétéromasculinité passe par la manière de ressentir cette indifférence qui est intégrée et apprise par chaque membre du groupe.

D'ailleurs, un autre participant prend conscience de ce fonctionnement de la politique des émotions dans le vidéoclip de Dolan :

Oui l'idée que les yeux étaient fermés, même par les agents de police, ça c'était une grande partie je crois. Même tous les adultes parce que umm on espère que, quand il y a de la douleur dans la vie, quand on a des difficultés, peut-être mentales, émotionnelles ou physiques, on peut parler à une adulte. Mais avec le garçon umm qui était vraiment *torturé* [nous soulignons] par ses, par les autres élèves. Il n'avait *aucune* [nous soulignons] personne à parler et à recevoir d'aide parce que même la police, et même les professeurs et les parents n'étaient pas vraiment concernés avec sa situation. (S1-Dis-CB-petit-F-mai-2019)

Ce participant a développé une réflexion critique sur la performance sociale hétéronormative et homophobe, car en nommant l'inaction de la police, des professeurs et des parents, il montre qu'il est conscient de l'aveuglement volontaire face à la « torture » du jeune garçon queer. En soulignant le fait qu'*aucune* personne n'est venue à son secours, il prend aussi conscience du fait que cette inaction, cet aveuglement et cette indifférence sont de l'ordre du collectif, c'est-à-dire qu'il s'agit d'émotions qui forment l'identité collective de la communauté représentée dans le vidéoclip. Par conséquent, ce participant a bien saisi la démarche artistique de Dolan qui tend à montrer à quel point la souffrance queer n'est pas reconnue dans l'espace public. Cette souffrance est condamnée socialement à l'invisibilité, bien qu'elle soit au contraire directement visible pour tous et qu'elle sature l'espace public. Le vidéoclip de Dolan a alors un effet efficace parce que ce participant est entré dans la logique queer de l'œuvre qui a pour but de briser l'illusion hétéronormative selon laquelle la violence homophobe fait seulement partie du passé et de l'ailleurs, et non de *notre* présent.

Si les affects mis en jeu dans *College Boy* déclenchent une forme de conscientisation critique au sujet des enjeux liés à la sexualité, dans *J'aime les filles*, ils mobilisent l'expérience concrète de soi. Dans l'extrait de l'entretien suivant, une participante tente de mettre en mots et de saisir ce qu'elle a ressenti après le visionnement de ce court métrage, qui la bouleverse tout en la libérant :

Interviewer : Et est-ce que vous pouvez décrire en plus de détails vos sentiments. Donc, là vous avez parlé un peu de vos pensées, mais vos sentiments.

R : Sentiments parce que je ne suis, je ne sais pas mon sexualité, alors quand je vois comme [Elle commence à pleurer] « Why am I crying » [voix basse].

Interviewer : Non ça va. C'est pas grave. C'est pas grave

R : « This is so stupid » [Elle pleure].

Interviewer : Non non pas du tout. Prends ton temps.

R : Alors [Elle continue à pleurer].

Interviewer : C'est pas grave. Non. Il faut pas s'excuser. Il faut pas s'excuser. Non.

R : Alors quand je vois une femme et une femme qui sont dans *une relation comme qui n'est pas umm détruit avec la société et c'est normal* [nous soulignons], je pense que c'est d'accord. Et umm ça me fait penser de, d'à propos de moi et parce que umm avec ma sexualité, je ne pense pas beaucoup de cela. Et même *je ne sais pas c'est quoi mon sexualité* [nous soulignons]. Alors je pense quand on parle d'à propos de ces choses, c'est important pour umm les étudiants, parce que c'est une réflexion de nous aussi ... Et je ne pensais pas que c'était important. Mais umm je pense que *c'est essentiel de comme comprendre ton identité, j'avais comme poussé cela beaucoup* [nous soulignons] [Elle pleure un peu en parlant]. (Ent-R-juin-2019)

Rappelons d'abord que l'affect est avant tout, dans l'ordre du corps, un phénomène physique et psychique. Bien que la langue orale et écrite puisse provoquer des affects et puisse aussi être le résultat d'affects, certaines expériences affectives sont de l'autre côté linguistiquement intraduisibles. C'est ce que l'on observe notamment au début de cet entretien à travers la difficulté de cette participante à formuler et à communiquer ses sentiments vis-à-vis de l'intervention pédagogique. Cette question déclenche chez elle une réaction affective d'une grande intensité qu'elle ne peut pas contrôler, car elle pleure continuellement en essayant d'expliquer la manière dont *J'aime les filles* lui a permis de réfléchir pour la première fois à sa propre sexualité, et ce, dans le contexte de l'école. C'est dans ce sens que l'affect « is not what you feel as much as it is an event that forces you to be(come) affected, to feel some-thing (Shaviro, 2010) » (Dernikos, Lesko, McCall et Niccolini, 2020, p. 4). Comme l'explique la participante, ce qui l'affecte dans *J'aime les filles* est de voir deux femmes dans une relation qui n'est pas détruite par la société et qui est présentée comme étant tout à fait normale, non dans un sens normatif, mais dans le sens d'une relation banale et quotidienne. Elle semble évoquer l'histoire de Charlotte, qui tombe amoureuse d'une fille dans un internat. Lors d'une rencontre au milieu de la nuit sur le lit de Charlotte, elles se tiennent par la main. L'image au ralenti de leurs mains enlacées se superpose à la voix de Charlotte qui narre l'éphémérité de ce tendre geste : « Ça paraissait normal tellement c'était bon, puis tellement c'était doux » (ONF, 2018, 0:55-0:58). Ensuite, après avoir passé toute la nuit ensemble au bord d'une fenêtre, elles s'embrassent. Un certain temps après, elles font l'amour pour la première fois. L'entrelacement de leurs deux corps nus accentue davantage la vivacité de cette relation

affective, qui n'est pas née de ce qui la précède, mais qui émerge des actes, des gestes, des pratiques et des modes de vie quotidiens. C'est notamment la réflexion que propose Muñoz (2009) dans son analyse du poème *Having a Coke with You* (1960) de Frank O'Hara :

This poem tells us of a quotidian act, having a Coke with somebody, that signifies a vast lifeworld of queer relationality, an encrypted sociality, and a utopian potentiality. The quotidian act of sharing a Coke, consuming a common commodity with a beloved with whom one shares secret smiles, trumps fantastic moments in the history of art. Though the poem is clearly about the present, it is a present that is now squarely the past and in its queer relationality promises a future. The fun of having a Coke is a mode of exhilaration in which one views a restructured sociality. (p. 4-5)

À l'instar du poème d'O'Hara, le court métrage d'Obomsawin imagine, à travers le quotidien banal – qui est de l'ordre de l'expérience vive et éphémère – un mode de vie *utopique* où le couple gay ou lesbien est tout à fait possible : « Utopia lets us imagine a space outside of heteronormativity. It permits us to conceptualize new worlds and realities that are not irrevocably constrained by the HIV/AIDS pandemic and institutionalized state homophobia » (Muñoz, 2009, p. 35). *J'aime les filles*, en tant qu'œuvre d'art queer, formule ce que cette participante n'est pas capable de formuler, de penser, de dire, dans la mesure où cette œuvre imagine et crée dans le monde concret les conditions d'un mode de vie queer. De ce fait, « potentialities have a temporality that is not in the present but, more nearly, in the horizon, which we can understand as futurity » (Muñoz, 2009, p. 99). Pour cette participante, *J'aime les filles* anticipe et rend possible ce futur, voire un mode de vie euphorique qu'elle ne croyait pas possible.

C'est dans ce sens que l'affect, qui est toujours relationnel, forme et transforme le sujet, car c'est à la suite de cette rencontre affective avec des histoires d'amour lesbien que cette participante développe une perspective tout à fait autre de soi et de soi-même comme une autre, car comme elle le dit, elle prend conscience de l'importance de sa subjectivité sexuelle, alors qu'auparavant elle la repoussait et n'y réfléchissait pas. Cette prise de conscience souligne le potentiel transformateur des œuvres queer en permettant au sujet queer de concevoir la possibilité de son existence et de l'aider ainsi à comprendre que le statu quo peut toujours être changé, transformé. Car comme l'écrit Butler (2006) : « la pensée d'une vie possible n'est qu'un luxe pour ceux qui savent déjà qu'ils sont possibles, qu'ils existent. Pour ceux qui cherchent encore à devenir possibles, la possibilité est une nécessité » (p. 46).

4.8. Conclusion

En guise de synthèse à ces premiers résultats de recherche, il est important de revenir sur les principaux problèmes rencontrés dans le cadre de cette première séance sur la diversité sexuelle. Nous articulons ces problèmes sous forme d'axiomes pédagogiques pour ensuite proposer des pistes de solution en lien avec une pédagogie queer.

Axiome 1 : Il existe une diversité sexuelle chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle.

Nous avons constaté que la conception de la diversité sexuelle demeure fortement incomprise en milieu scolaire. D'après les données, la principale raison pour ceci est que la diversité sexuelle est pensée sous le prisme de l'identité, c'est-à-dire que sexualité et identité sont liées de manière inséparable. Le fait de s'identifier à l'hétérosexualité ou à l'homosexualité impliquerait donc des pratiques sexuelles, des comportements et des performances de genre précis en lien avec cette identité préétablie. C'est notamment la raison pour laquelle Foucault rappelle l'importance de se détourner de la prison de l'identité qui est un outil de contrôle biopolitique dans la société disciplinaire.

Une pédagogie queer doit plutôt se concentrer sur les possibilités ouvertes par le mode de vie d'un individu et rendre visibles, surtout au niveau des contenus scolaires, la diversité des manières de vivre, des pratiques et des expériences quotidiennes qui peuvent être vécues par un individu (d'où la pertinence de *J'aime les filles*). Il faut donc éviter d'associer uniquement la diversité sexuelle aux identités LGBTQIA2+, mais plutôt la considérer en fonction de pratiques et de modes de vie divers faisant partie intégrante du quotidien de *tous* les élèves, et ce, dans une perspective intersectionnelle.⁵¹ En

⁵¹ S'inspirant notamment des penseuses féministes noires Angela Davis et Deborah King, Crenshaw (1989) développe le concept d'intersectionnalité afin de montrer la manière dont l'intersection du genre et de la race donne forme à une expérience de vie, et surtout de discrimination, singulière chez les femmes noires. Précisons néanmoins que la question intersectionnelle aurait pu être soulevée par les participants dans cette séance, mais cela semblait être un point aveugle pour les élèves. Cette tendance est peut-être due au choix des œuvres. *College Boy* aborde l'homophobie telle qu'elle est vécue par un garçon blanc cisgenre et valide. Certes, dans *J'aime les filles*, les récits d'amour lesbien sont racontés à partir d'une perspective autochtone (abénaquise), mais la question autochtone n'est pas nécessairement abordée de manière explicite dans le court métrage lui-même. C'est pourquoi une pédagogie queer doit mettre en relief l'intersectionnalité au sein de toute expérience humaine. Dans les deux prochaines séances pédagogiques, nous verrons que la question intersectionnelle est incontournable dans la compréhension des œuvres queer.

d'autres termes, il faut que l'enseignement de la diversité sexuelle soit également au service d'une réflexion critique sur les enjeux liés, entre autres, à la race, à l'ethnicité, au corps et à la classe sociale afin de refléter la complexité multidimensionnelle des expériences vécues par les élèves et d'éviter de reproduire cette espèce de stéréotype très limité de ce qui constitue l'expérience gay ou lesbienne.⁵² Par conséquent, les élèves ne verront plus leur diversité intersectionnelle et celle des autres comme une limite ou une anomalie, mais comme un chemin personnel important pour trouver leur propre bonheur.

Axiome 2 : *La diversité sexuelle est normalisée et réduite à l'illusion sociale selon laquelle l'hétérosexualité serait majoritaire.*

La réduction de la diversité sexuelle s'inscrit, elle aussi, dans une logique de contrôle identitaire (Foucault, 1976), car elle présuppose que la population est formée d'un tout homogène majoritairement *hétérosexuel* et *normal*. Cette idée préconçue que l'on retrouve chez plusieurs participants n'est pas étonnante lorsque nous considérons, notamment dans les contenus scolaires, l'absence « attendue, presque totale et non interrogée de l'homosexualité, du lesbianisme, de la bisexualité, ou des orientations sexuelles au sens large » (Richard, 2019, p. 90). La présupposition de l'hétérosexualité est profondément inscrite dans l'idéologie hétéronormative des institutions scolaires, qui présentent la diversité sexuelle comme un fait rare qui englobe une très petite minorité d'élèves et comme un sujet sensible qui peut se heurter à la résistance parentale ou religieuse. L'altérisation de la diversité sexuelle par le biais de la dichotomie *nous* versus *eux* pourrait à cet égard être considérée comme une conséquence de ces présomptions hétéronormatives apprises et intégrées par les élèves en milieu scolaire.

Pour cette raison, une pédagogie queer doit combattre l'idéologie de la norme en la déconstruisant et en montrant en quoi elle est un mécanisme de contrôle social oppressif qui privilégie certaines vies humaines tout en dévalorisant d'autres (*College*

⁵² Historiquement, les stéréotypes qui définissent ce que c'est que d'être gay ou lesbienne ont exclu d'autres formes de diversité, notamment les expériences trans. Pensons notamment à Sylvia Rivera et Marcha P. Johnson, des femmes trans racisées qui ont joué un rôle fondamental dans les émeutes du Stonewall (1969) et dans la défense des droits LGBT à l'époque, mais qui ont été ironiquement exclues du mouvement de libération gay par les personnes dont elles défendaient les intérêts (Brockell, 2019). Nous relevons cet exemple afin de rappeler l'importance, dans le cadre d'une pédagogie queer, de ne pas essentialiser la diversité sexuelle et de ne surtout pas renforcer la logique de censure et d'exclusion hétéronormative que l'on veut déconstruire, mais d'insister plutôt sur le caractère irréductiblement intersectionnel de cette diversité.

Boy). De plus, comme en témoigne l'expérience transformatrice d'une participante, la mise en relief d'œuvres queer qui présentent une autre conception du normal – pensons notamment à *J'aime les filles* – contribue à rendre possible dans l'imaginaire des élèves des façons de vivre et des subjectivités sexuelles qui ne ressemblent guère à celles institutionnalisées par la société hétéronormative. La remise en question de la norme dans la salle de classe est donc essentielle à la dénaturalisation de l'hétérosexualité et à la valorisation d'une diversité d'expériences sexuelles.

Axiome 3 : *L'homophobie n'est pas identitaire, mais est une forme de discrimination systémique.*

La perception selon laquelle la violence homophobe serait chose du passé et qui, dans le contexte de la société canadienne, ne constituerait pas un enjeu préoccupant, s'avère particulièrement problématique dans un milieu scolaire censé promouvoir le développement de la pensée critique. Cette position, malheureusement représentative du discours populaire, révèle une ignorance répandue vis-à-vis du caractère *systémique* de l'homophobie, celle-ci étant souvent attribuée à certaines « pommes pourries » qui ne sont pas représentatives de la population générale. Ce binarisme identitaire *homophobe/pas homophobe*, qui permet de penser que la violence envers les personnes queer est commise par *certain*s individus malveillants, est une stratégie pour contourner la prise de conscience du rôle des constructions sociales oppressives, telles que les institutions de la police, de l'école, de la famille, du gouvernement ou de la religion, dans le renforcement et le maintien de cette violence. Selon Sensoy et DiAngelo (2017), cette pensée binaire est l'un des principaux obstacles à la compréhension du racisme : « The focus on individual *incidents*, rather than on racism as an all-encompassing *system*, prevents the personal, interpersonal, cultural, historical, and structural analysis that is necessary to challenge it » (p. 125). Le fait que certains participants ne voyaient rien au-delà de la violence physique dans *College Boy* montre à quel point ils ont intériorisé le binarisme *homophobe/pas homophobe* qui dissimule la violence homophobe inscrite dans les institutions de la vie sociale. Cette perception individualisante⁵³ de l'homophobie n'est

⁵³ Sensoy et DiAngelo (2017) définissent l'individualisme de la manière suivante : « Individualism is a storyline or narrative that creates, communicates, reproduces, and reinforces the concept that each of us is a unique individual and that our group memberships, such as our race, class, or gender are not important or relevant to our opportunities. This narrative causes a problematic tension because the legitimacy of our institutions depends upon the concept that all citizens are equal » (p. 126). Dans une optique individualiste, l'homophobie relèverait donc d'actes individuels

évidemment pas très surprenante compte tenu du fait que les notions de privilège, d'oppression et de normes sont très rarement intégrées dans les contenus scolaires et dans les programmes de formation des enseignants.

C'est pourquoi une pédagogie queer doit partir du principe que l'homophobie et notamment d'autres formes de discrimination, entre autres, le racisme, le sexisme, l'hétérosexisme, le capacitisme, le classisme et l'âgisme, existent à l'intérieur de structures institutionnelles qui légitiment et justifient des traitements différenciés en fonction de la position sociale intersectionnelle d'un individu. Rappelons également que l'oppression subie est amplifiée par l'enchevêtrement de ces différentes formes de discrimination. Par conséquent, une pédagogie queer doit créer les conditions pour l'analyse critique de toutes les institutions de la vie sociale, qu'elles soient religieuses ou non, ainsi que pour la prise de conscience face à toutes les formes de violence, notamment symbolique, car c'est surtout l'invisibilité de l'oppression qui permet de maintenir le statu quo dominant. À un moment où l'oppression, notamment contre les personnes noires et autochtones, devient de plus en plus flagrante et surtout visible, la pédagogie queer est une condition essentielle pour amener les élèves à réfléchir de manière critique aux enjeux sociaux liés non seulement à la sexualité, mais également à la race (et à d'autres barrières systémiques), et à ainsi désapprendre leur socialisation fondée sur des préjugés et des idéologies homophobes, racistes, sexistes, transphobes, classistes et, malheureusement, la liste est encore longue.

et non de structures et de processus sociaux. Cette position s'inscrit dans la logique du consensus hétéronormatif, car elle protège le statu quo dominant en évitant toute discussion franche sur les causes systémiques de l'homophobie.

Chapitre 5.

Résultats II : perceptions de la diversité d'identités de genre

Ce chapitre présente les résultats qui permettent de comprendre la manière dont des élèves du secondaire conçoivent la diversité d'identités de genre à partir de deux bandes dessinées provenant de l'œuvre *Assignée garçon* (2014-2020) de Labelle, soit « Les vestiaires » (2014) et « Jour du Souvenir trans » (2014). Les participants ont également visionné un entretien intitulé *La non-binarité n'est pas un pizzaggetti* (2018) issu de l'émission québécoise *Les Brutes*. Nous avons choisi « Les vestiaires » afin de souligner les impacts des limites du binarisme de genre sur la vie quotidienne des personnes trans en milieu scolaire. Quant au « Jour du Souvenir trans », nous l'avons retenue afin de faire prendre conscience aux élèves du caractère systémique de la transphobie et particulièrement celle visant les femmes trans racisées. Finalement, en ce qui a trait à la vidéo sur la non-binarité du genre, nous avons voulu familiariser les élèves avec la réalité d'une personne non binaire et avec la question des pronoms neutres en français. Dans les deux cas, nous avons privilégié la voix de personnes trans et non binaires pour faire état de leurs propres expériences afin de mieux y sensibiliser les élèves.

Dans le cadre de cette séance, l'un de nos objectifs spécifiques a été d'identifier les préjugés binaires cisgenres des élèves. Nous présentons d'abord dans ce chapitre, à l'instar du précédent, une synthèse de l'ensemble des discours et des perceptions des élèves, avant de nous pencher sur les problèmes rencontrés liés à leurs perceptions, à savoir le déterminisme biologique, la conception téléologique, biologique et binaire du genre, la minimisation de la transphobie et la performance sociale de la transphobie en lien avec la construction de la masculinité hégémonique. Nous remarquons toutefois que les œuvres queer choisies ont également permis à quelques élèves une réflexion critique sur les enjeux liés au genre, notamment en ce qui concerne le manque d'éducation vis-à-vis des réalités trans, ainsi qu'une prise de conscience de l'oppression transphobe. Conformément au chapitre précédent, nous synthétisons les problèmes discutés en les formulant sous forme de trois axiomes pédagogiques. Ces axiomes sont les suivants : (1) il existe une diversité d'identités de genre chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle ; (2) la diversité d'identités de genre est contrôlée à travers un processus

de normalisation qui a pour conséquence de la réduire à l'illusion sociale selon laquelle le binarisme de genre serait naturel, et ainsi il représenterait l'unique possibilité de penser le genre ; et (3) la construction de la masculinité hétéronormative et cisgenre passe par l'intériorisation et la performance sociale de la transphobie. En conclusion, nous reviendrons sur l'importance de ces axiomes dans le cadre du développement d'une pratique pédagogique queer.

5.1. Le problème du binarisme de genre et de la transphobie dans les institutions scolaires

Si l'école demeure un lieu qui renforce l'hétéronormativité dans la culture et dans les contenus scolaires, elle représente également un vecteur idéologique du binarisme de genre, voire d'un système de pensée qui réduit la diversité des identités de genre à deux genres opposés et immuables. Comme le constate Richard : « l'un des rappels à l'ordre omniprésents dans les apprentissages scolaires est celui de la bicatégorisation des sexes, c'est-à-dire la réitération de l'existence de deux sexes et de deux genres qui leur correspondraient » (2019, p. 62). En plus de naturaliser l'hétérosexualité, le binarisme de genre définit de manière très précise les identités de genre masculin et féminin en leur imposant des normes extrêmement rigides qui prévoient les expressions de genre ainsi que les comportements sociaux et les pratiques sexuelles gouvernant chacune de ces deux identités *cisgenres*. Autrement dit, les identités d'homme et de femme doivent correspondre à une expression de genre particulière, c'est-à-dire à une masculinité et à une féminité cisnormatives. Ce modèle binaire cisgenre domine dans les contenus scolaires et « s'incarne le plus souvent dans le cadre d'échanges informels et banals du quotidien » (Richard, 2019, p. 66). Dans cette optique, par le silence et par l'absence d'information sur la diversité d'identités de genre dans les contenus scolaires formels, les institutions scolaires participent jusqu'à un certain point à l'exclusion et à l'effacement des réalités trans, non binaires et intersexuelles. Ce silence, ajouté à la reproduction des normes de genre en milieu scolaire, a des incidences directes sur le sentiment d'appartenance et de sécurité des élèves trans, non binaires et intersexués.

Le sondage national sur l'homophobie et la transphobie dans les écoles canadiennes dresse un portrait très sombre des oppressions vécues par les élèves trans

en milieu scolaire.⁵⁴ Il convient ici de souligner certains des résultats les plus déconcertants : 90 % des jeunes trans ont indiqué avoir entendu chaque jour ou chaque semaine des commentaires transphobes de la part des autres élèves et 23 % des élèves trans disent avoir entendu ce langage transphobe de la part des enseignants ; 25 % des jeunes trans ont déclaré avoir été la victime d'agression physique ; 78 % des jeunes trans ont signalé ne pas se sentir en sécurité d'une manière ou d'une autre à l'école (Taylor et coll., 2011). Ajoutons également que 44 % des élèves trans estimaient qu'ils étaient plus susceptibles de s'absenter de l'école en raison de ce sentiment d'insécurité.

Afin de donner un contexte concret lié à la gestion de la diversité sexuelle et de genre dans les institutions scolaires en Colombie-Britannique, nous rapportons ici le cas de Drew à titre d'exemple de la transphobie. Ce cas n'est pas en soi représentatif de la manière dont cette diversité est gérée dans toutes les écoles publiques et indépendantes en Colombie-Britannique. Cela dit, l'exemple de Drew est pertinent pour montrer la tension entre le discours social sur la diversité sexuelle et de genre et le respect des droits des personnes LGBTQIA2+ en milieu scolaire. En novembre 2016, face à la transphobie subie aux mains d'un camarade de classe, Drew, un élève transgenre de 12 ans du Conseil scolaire francophone (CSF) de la Colombie-Britannique a dû quitter son école (Landry, 2017).⁵⁵ Bien que sa mère ait porté plainte, le CSF ne semble pas avoir réagi en temps opportun pour mettre fin à cette intimidation transphobe. Selon la mère, l'École Jules-Verne à Vancouver, que fréquentait Drew, n'a donné qu'un sérieux avertissement au garçon responsable parce que l'intimidation avait eu lieu en ligne (Landry, 2017). Cependant, selon Karine Boily, coordinatrice santé et sécurité du CSF, que l'intimidation survienne en ligne ou à l'intérieur de l'école, l'école a une responsabilité d'intervenir si l'intimidation a lieu entre deux élèves de l'école (Landry, 2017). Comment alors expliquer le fait que le CSF n'est pas intervenu ? Bertrand Dupain, directeur général du CSF à l'époque, a émis les observations suivantes :

Nous avons certainement manqué quelques étapes et puis j'en suis peiné, désolé. Il faut de la bonne foi de la part de tout le monde, et la porte est ouverte, non seulement pour que, on l'espère, le petit garçon revienne, mais en tout cas au moins pour que cette aventure-là ne soit pas perdue. On tire des leçons de nos erreurs, *si on a fait des erreurs* [nous soulignons],

⁵⁴ Voir le deuxième chapitre pour les détails concernant ce sondage.

⁵⁵ Le cas de Drew a fait la une des médias en Colombie-Britannique, ce qui explique pourquoi l'anonymat du conseil scolaire n'est pas protégé.

et nous voudrions apprendre où nous avons raté quelque chose. (cité dans Landry, 2017, para. 9)

Bien que Dupain déplore le départ de Drew et présente ses excuses, il reste silencieux sur la raison derrière l'inaction du CSF dans ce cas particulier de transphobie. L'usage de l'expression « si on a fait des erreurs » est problématique parce que la réponse du directeur laisse entendre que le CSF n'assume pas pleinement la responsabilité des erreurs liées à la gestion de la transphobie que cet élève a subie à cause de son identité de genre. En tenant ce type de discours sur une plateforme publique, Dupain tend à minimiser l'expérience réelle de la transphobie, vécue non seulement par Drew, mais par d'autres élèves et familles LGBTQIA2+ qui sont activement marginalisés et stigmatisés par les pratiques hétéronormatives et binaire cisgenres des institutions scolaires. Or, les propos de Dupain ne qualifient pas l'intimidation de Drew comme étant de la transphobie. Bien que nous puissions raisonnablement croire en « la bonne foi » du CSF, il nous paraît toutefois important de souligner le décalage entre les protections légales existantes⁵⁶ et leur application dans le contexte scolaire.

Compte tenu de la transphobie ambiante dans les institutions scolaires canadiennes, ainsi que la sous-représentation de réalités trans, non binaires et intersexuelles dans le curriculum, il nous paraît encore moins étonnant que les participants à notre étude soient incapables de penser l'identité de genre en dehors d'un paradigme binaire cisgenre. Ce paradigme s'est avéré à la source de propos transphobes et il a été intimement lié à la performance des normes hétéromasculines dans l'espace public. Nous avons ainsi voulu, dans le cadre de notre deuxième séance pédagogique, privilégier des œuvres queer, notamment les bandes dessinées de Labelle, qui brisent le silence sur la violence que subissent quotidiennement les personnes trans en milieu scolaire et dans la société en général. Par conséquent, nous montrons que quelques participants ont réussi, à partir d'une analyse critique de l'expérience trans, à saisir la définition de concepts importants, tels que l'oppression, le privilège et le binarisme de genre, sans que ceux-ci ne soient évoqués explicitement. Cette donnée de recherche nous a permis de constater que la mise en relief des œuvres queer qui résistent, en particulier au binarisme de genre, et qui montrent les limites de la transphobie et son impact sur la vie des jeunes sont efficaces pour amener les élèves à prendre conscience

⁵⁶ Conformément au Code des droits de la personne, l'identité de genre et l'expression de genre sont explicitement protégées par la *Loi canadienne des droits de la personne*, ainsi que par le *Code criminel* (Projet de loi C-16, 2016 ; 2017).

du caractère systémique de la discrimination à l'égard des personnes trans et racisées, ainsi que de l'ignorance face à leurs réalités.

5.2. Du déterminisme biologique à la performativité du genre

Afin de mieux contextualiser les perceptions des participants à propos des enjeux liés au genre, il est d'abord important de présenter la manière dont ils définissent un homme et une femme. Encore une fois, nous pouvons situer ces perceptions sur un spectre, allant du déterminisme biologique à la performativité du genre.

Notons d'abord que d'après certains participants (en grande partie des garçons), les catégories d'homme et de femme sont définies en fonction d'une corrélation précise entre organes génitaux, chromosomes et hormones :

Un homme est un de les deux sexes, qui possèdent des chromosomes XY. Un homme possède aussi un pénis et deux testicules. Le testostérone est le hormone d'un homme. Une femme est la deuxième de deux sexes, elle possèdent des XX comme chromosomes et a un vagin. L'Estrogen et l'hormone principal des femmes. (Qre-A-mai-2019)

Pour ce participant, le sexe biologique représente le critère le plus important quant à la détermination du genre (homme/femme) d'un individu. Dans une étude qualitative (observations et entretiens individuels semi-dirigés) examinant la manière dont les enseignants intègrent l'éducation à la sexualité dans les cours de science et technologie au Québec, Cyr (2016) constate la prépondérance du déterminisme biologique (le sexe et le genre ne forment qu'une seule et même catégorie) en tant que conception entretenue par les enseignants et véhiculée en classe. Il n'est donc guère surprenant que les participants considèrent que le genre est l'effet inévitable du sexe, car ce rapport causal leur est souvent enseigné explicitement dans les cours de science. Cyr montre également l'instrumentalisation en classe des personnes trans et intersexuées à des fins hétéronormatives, dans la mesure où la diversité de genre dont elles font partie est évoquée pour souligner les écarts extrêmes de la norme et pour renforcer la prétendue complémentarité des sexes et ainsi pour naturaliser la reproduction hétérosexuelle. En plus d'exclure et de pathologiser les réalités des personnes trans, intersexuées et non binaires, cette réduction de la diversité des corps humains à deux sexes et à deux genres opposés est erronée d'un point de vue scientifique. Plusieurs recherches ont démontré, de manière claire et concluante, que le sexe n'est pas binaire, car déterminé par des

situations génétique, chromosomique, hormonale et anatomique variables d'un individu à l'autre (Fausto-Sterling, 2018 ; Richard, 2019 ; Sun, 2019). Par exemple, dans certains cas, le sexe chromosomique d'un individu ne correspond pas à son sexe anatomique. Autrement dit, il est possible qu'un individu puisse être physiquement et génétiquement une *femme* tout en ayant des chromosomes XY. En raison de cette variabilité de combinaisons possibles, ce que l'on peut appeler le *sexe biologique* peut être extrêmement complexe, bien que ceci soit réduit dans le discours populaire et dans les cours de science à l'école secondaire à deux possibilités claires et nettes : mâle/femelle, homme/femme, masculin/féminin.

Par ailleurs, pour les participantes C, K, P, R, S et Z, un homme est défini en fonction du genre ressenti par l'individu et non en fonction du sexe biologique. Un homme est alors

quelqu'un qui identifie comme homme.⁵⁷ (Qre-C-mai-2019)

Remarquons que ces participantes font la distinction implicite entre le sexe et le genre, alors que certains garçons réduisent ces deux catégories à une seule. Par conséquent, la manière dont ces participantes définissent l'homme et la femme est plus inclusive pour les personnes trans et intersexuées, car cette définition n'est pas déterminée à partir de ce qui est socialement perçu comme étant le sexe biologique de l'individu. Une autre participante rend explicite la distinction entre sexe et genre, bien qu'elle définisse toujours le sexe de manière binaire :

Le sex « homme » c'est les gens avec des parties reproductrice male. Le genre « homme » c'est le role traditionnel qu'on associe avec les hommes (personnalité [fort, pas emotionel, vie dans le moment, protegeur], sentiments, etc. ... Le sex « femme » c'est les gens avec des parties reproductrice femelle. Le genre « femme » c'est le role qu'on associe avec les femmes (emotionel, gentille) ... Difficile à répondre. (Qre-I-mai-2019)

Cette participante conçoit le genre en fonction des rôles sociaux traditionnels qui y sont associés, sans pour autant les remettre en question. Mais comme le montrent son langage et l'usage du pronom *on* (« le rôle qu'on associe ... »), elle implique que la définition de l'homme et de la femme est le résultat d'une construction sociale. La participante admet qu'il est difficile de répondre à la question *qu'est-ce qu'un homme/une*

⁵⁷ Précisons que ces participantes appliquent la même logique quant à leur définition d'une femme.

femme ?, ce qui suggère que définir le genre en fonction de ce qui est considéré comme étant le sexe biologique est réducteur face à la complexité et à la diversité des identités de genre des individus.

Finalement, un participant met en relief un élément de la conception constructiviste du genre en suggérant que la définition de l'homme découle de notre capacité de pouvoir *montrer* que l'on est homme (performance) :

Selon moi, je pense que d'être un "homme" c'est de démontrer des aspects physiques et psychologiques masculin. Ces aspects sont ce qui est "accepté" par notre société.⁵⁸ (Qre-B-mai-2019)

C'est notamment ce que nous dit Butler (1990) : la performance des normes masculines produit l'identité de l'homme. Nous pouvons insister sur l'utilisation du verbe *démontrer* pour souligner la manière dont ce participant lie la définition de l'homme à la performance physique et psychologique de certaines qualités masculines. Bien que ce participant, par son emploi des guillemets pour qualifier cette performance d'« acceptée », reconnaisse que ces normes sont imposées et déterminées socialement, il ne problématise pas pour autant la définition normative de la masculinité ni la position qui rejette la féminité masculine, la masculinité féminine, ainsi que des formes de masculinités non hétéronormatives et binaires. D'ailleurs, il est intéressant de constater qu'aucun participant n'a formulé de manière explicite le fait qu'il existe diverses façons de concevoir l'homme et la femme, la masculinité et la féminité. C'est pourquoi nous avons constaté, surtout en analysant les perceptions qui en découlent, que le binarisme cisgenre hétéronormatif constitue un obstacle fondamental à la prise de conscience de la diversité d'identités de genre des individus.

5.3. La conception biologique, téléologique et binaire du genre

Si la conception biologique, téléologique et binaire du genre est problématique, c'est parce qu'elle est souvent invoquée pour justifier l'exclusion des personnes trans et intersexuées et aussi pour étayer des connaissances scientifiques erronées. Examinons d'abord le lien fort établi entre le genre et la biologie :

⁵⁸ Précisons que ce participant applique la même logique dans sa définition d'une femme.

D : Donc à mon avis le genre c'est quelque chose que tu es né avec, donc c'est ta biologie qui te fait mâle ou femelle. Et c'est des *caractéristiques biologiques qui déterminent ta genre* [nous soulignons].

P : Je suis en d'accord avec qu'est-ce que D a dit, mais je crois que maintenant dans notre société d'aujourd'hui il y a la chance de changer votre genre, si vous voulez. Alors est-ce que c'est comme la même définition pour ça.

E : Je pense que je suis d'accord avec D. Il y a seulement deux genres quand tu es né, il y a seulement mâle et femelle. Mais comme P a dit, tu peux changer ta genre umm ...

P : *Si vous voulez* [nous soulignons]

E : Si vous voulez oui umm dans le futur, mais c'est encore seulement deux types. (S2-Amr-mai-2019)

Plusieurs participants soutiennent que le genre relève de la biologie, c'est-à-dire que celui-ci est une donnée naturelle et non sociale. Bien qu'ils reconnaissent qu'il est possible d'entamer une transition pour changer son genre, ils rappellent que le genre est aussi binaire. Il est également intéressant de constater que le cas des personnes intersexuées et non binaires est seulement évoqué pour souligner les cas extrêmes :

Oui, donc la prochaine question est est-ce qu'il y a plus que deux genres. Ou est-ce que c'est seulement juste mâle et femelle ? Et ça ne compte pas les personnes qui sont en *conditions médicaux* [nous soulignons], comme les intersex et les autres car c'est un très petit pourcentage de la population, donc cela c'est des exceptions. (S2-Amr-D -mai-2019)

À l'instar de la tendance observée chez des enseignants de science (Cyr, 2016), il s'agit d'une instrumentalisation des personnes intersexuées qui, en étant définies comme un exemple de cas extrême, sont utilisées afin de justifier une conception essentialiste de la binarité cisgenre. Ajoutons que la pathologisation des personnes intersexuées est souvent apprise et intégrée à l'école, car « les rares évocations de ces sujets semblent se faire dans un langage pathologique, reconduisant un discours sur les corps atypiques qui est non nécessaire, non validé empiriquement, et largement stigmatisant pour les personnes concernées » (Richard, 2019, p. 77). Bien que le nombre de personnes intersexuées ne puisse pas être quantifié,⁵⁹ Richard rappelle que « les situations d'intersexuation montrent hors de tout doute qu'il n'y a pas de lien "naturel" entre les attributs physiques et l'identité de genre » (2019, p.15). En outre, la répétition du verbe

⁵⁹ D'après Blackless et coll. (2000), 1,7 % des bébés seraient intersexués.

vouloir suggère que le processus de transition d'un genre à l'autre est une question de *volonté*, ce qui laisse entendre que la subjectivité trans n'est pas *naturelle* en soi puisqu'elle irait à l'encontre du binarisme cisgenre établi dès la naissance. La conversation aboutit à la conclusion selon laquelle l'identité de genre d'un individu ne pourrait pas se situer en dehors du binarisme homme-femme. Il s'agit donc d'une négation des réalités trans, fluides, intersexuelles et non binaires.

Ensuite, la conception biologique du genre est liée au renforcement de l'idée selon laquelle l'objectif ultime de l'existence humaine serait la reproduction hétérosexuelle et le passage de ses gènes ; en d'autres mots, ce que nous appelons une vision téléologique de la sexualité :

D : Oui, car à mon avis, si vous êtes, si vous n'êtes pas mâle ou femelle, vous n'a pas exactement un gros implication, gros, comme un gros « purpose » dans la société, car vous ne pouvez pas, vous ne pouvez pas répliquer, vous ne pouvez pas reproduire. Donc ça, ça comme ...

P : Il n'y a pas de ...

D : Il n'y a pas de point que vous êtes là et que votre ADN va seulement comme être terminé quand tu, quand tu te mort. (S2-Amr-mai-2019)

Selon le participant D, une personne qui ne correspondrait pas à un « homme » ou à une « femme » biologiquement ne jouera aucun rôle utilitaire dans la société, étant donné qu'elle n'aurait pas la capacité de se reproduire. Ces propos reposent sur la fausse prémisse qui prétend que, d'abord, l'hétérosexualité et le binarisme de genre sont majoritaires et, ensuite, que chacun désire se reproduire. Cette perspective réductrice de la sexualité ne laisse aucune place pour imaginer d'autres possibilités de vivre et d'exister en dehors d'un paradigme hétéronormatif, binaire cisgenre et reproductif. Les propos sont aussi particulièrement problématiques, parce qu'ils hiérarchisent les identités de genre en fonction de critères préétablis. En plus d'exclure entièrement les personnes intersexuées, transgenres et non binaires et de qualifier leur existence de futile (« Il n'y a pas de point que vous êtes là »), ce discours accorde une importance disproportionnée à la reproduction hétérosexuelle, évacuant ainsi toute raison d'être en dehors de ce but très précis. Comme l'explique Richard : « si l'on estime que ces deux sexes sont complémentaires dans leur anatomie et leur fonction, difficile de concevoir l'homosexualité, le lesbianisme, voire la bisexualité, autrement que comme des attirances et des comportements anormaux » (2019, p. 64). Le binarisme de genre serait à cet égard

lié à la naturalisation de l'hétérosexualité. D'un point de vue éthique, il faudrait aussi noter que de tels propos sont d'une violence extrême pour une personne qui ne s'identifie pas comme étant un homme ou une femme ; ces propos sont pourtant acceptés et passent sans contestation, aussi choquants qu'ils soient, dans l'espace des institutions scolaires.

Au final, c'est surtout la conception binaire du genre qui limite la capacité de certains participants de concevoir la diversité des identités de genre, notamment en ce qui concerne l'expérience trans :

E : Quand une personne est transgenre il veut changer leur genre : c'est un mâle qui veut être une femelle ou une femelle qui veut être un mâle. Et si c'est cisgenre, une femelle aime être une femelle et un mâle veut être un mâle. Alors il y a pas de change.

D : Je suis d'accord avec ce que E avait dit, mais à la même temps, je pense que quelqu'un qui est transgenre est quelqu'un qui est déjà décidé d'avoir une opération ou quelque chose qui leur fait d'une autre genre. Je ne pense pas que juste car vous pensez que vous êtes une femelle, je ne pense pas que cela te donne le droit de dire que tu es une femelle. Je pense que tu dois avoir, soit une opération ou soit les comme « estrogen supplements » pour te rendre une femelle. Car comme il y a une petit, il y a pas vraiment un espace gris dans mon opinion. C'est comme l'un ou l'autre pour moi.

[Rire, silence]

E : Alors quand quelqu'un est transgenre on veut dire, on peut dire que c'est une personne qui a déjà fait une transition à l'autre genre.

D : Oui exactement. *C'est quelqu'un qui a déjà fait la transition, ce n'est pas quelqu'un qui veut faire la transition* [nous soulignons].

P : Oui.

D: Donc oui *c'est une opinion qui est pas exactement acceptée* [nous soulignons], mais je ne sais pas. (S2-Amr-mai-2019)

Dans cet échange, nous observons une définition restreinte et limitée de l'identité transgenre. D'abord, la participante E part du principe que l'identité de genre, qu'elle soit cis ou trans, est liée à une question de volonté, de désir et de préférence. Cela laisse entendre qu'à la naissance, il serait impossible que le genre ne soit pas aligné avec le sexe biologique. Or, le participant D continue cette réflexion, mais il souligne qu'une personne peut être qualifiée de transgenre seulement si elle a entamé et a réussi sa transition d'un genre à l'autre. Pour lui, le fait de penser que l'on est une femme n'est pas suffisant pour en devenir une. Dans son propos, qui produit visiblement un malaise,

notamment remarqué par le rire et le silence qui suivent, il reconnaît la légitimité de la transsexualité, mais pas celle de la subjectivité transgenre. Autrement dit, pour ce participant, le sexe biologique d'un individu doit être en phase avec son identité de genre pour qu'il ait le droit de se définir en tant qu'homme ou femme. Sa vision strictement binaire cisgenre l'empêche de comprendre la possibilité que certaines personnes se situent en dehors du binarisme homme-femme. Malgré le malaise et le silence ambiants, les autres participantes adoptent une posture consensuelle et ne remettent pas en question la vision du participant D.

Ajoutons également que D qualifie son point de vue « d'opinion qui est pas exactement acceptée ». L'emploi du terme opinion dans le contexte de cette discussion reflète la manière dont la négation de l'existence trans, dans le discours social dominant, est souvent validée sous prétexte de la liberté d'opinion et d'expression. Prenons l'exemple de la controverse à l'Université Wilfrid Laurier en Ontario où Lindsay Shepherd, une aide-enseignante en communications avait montré à ses étudiants une vidéo dans laquelle un professeur de l'Université de Toronto (Jordan Peterson) critiquait l'usage des pronoms alternatifs et non genrés. Elle a ensuite soumis les idées de Peterson à un débat libre et ouvert en classe. Mais à la suite d'une plainte, Shepherd a été convoquée à une réunion disciplinaire (qu'elle a enregistré discrètement) dans laquelle on lui a reproché d'avoir créé un climat toxique en légitimant des points de vue transphobes, car elle avait présenté le point de vue de Peterson⁶⁰ sans le contextualiser ou le problématiser (Joseph et Drolet, 2017). Après la publication dans les médias de l'enregistrement de cette réunion, l'Université Wilfrid Laurier a changé de position et a présenté ses excuses à Shepherd tout en rappelant son engagement en faveur du principe fondamental de la liberté d'expression (McQuigge, 2017). En fait, pour justifier ses décisions pédagogiques, Shepherd a avancé l'argument principal suivant : dans une université, toutes les perspectives sont valides et ne devraient donc pas être censurées (Joseph et Drolet, 2017). Cependant, comme l'expliquent Sensoy et DiAngelo (2017), cette position relève de la culture populaire qui normalise l'idée selon laquelle toutes les opinions seraient valides. Elles précisent : « Although popular cultural is not an educational space per se, it

⁶⁰ Précisons que Peterson, qui est un professeur de psychologie à l'Université de Toronto, s'oppose au projet de loi C-16 et refuse ainsi d'utiliser les pronoms alternatifs des personnes trans et non binaires, car il les considère comme des impositions idéologiques qui contreviennent à sa liberté d'expression. Sa position a reçu une attention considérable de la part des médias et a alimenté le débat sur la liberté d'expression dans les campus universitaires.

does play an important role in normalizing the idea that all opinions are equally valid » (p. 33). La perception du participant D est certes une opinion, mais elle n'est pas basée sur une connaissance informée de la réalité transgenre. De ce fait, le consensus implicite qui émerge de cette discussion est que la position en faveur des droits trans serait équivalente à celle qui remettrait en question la légitimité de l'existence trans. Comme le montre le cas de Shepherd, ce nivellement des points de vue a pour effet de réduire systématiquement, et même de camoufler sous le couvert de la neutralité, des positions haineuses, et surtout erronées, à une différence d'opinions.

Ainsi, les élèves apprennent à protéger et à défendre leurs préjugés, plutôt qu'à les remettre en question :

Alors je pense pour cette raison, c'est ça la partie gauche pense cela, la partie droite pense cela. Il y a beaucoup de différents points de vue sur cette discussion, mais je pense qu'en tout, ça devrait être de ce que vous pensez dans vous, pas ce que les autres pensent. Et je pense que c'est une chose excellente dans la vie. (S2-Dis-Jrtrans-petit-V-mai-2019)

Le discours de ce participant illustre parfaitement la manière dont l'approche pédagogique que prône Shepherd est au service du maintien du statu quo hétéronormatif et binaire cisgenre, dans la mesure où le participant, d'un ton sarcastique,⁶¹ reconnaît tout simplement la diversité des points de vue, sans pour autant réfléchir de manière critique sur leur validité respective, particulièrement quand il s'agit d'enjeux liés à la sexualité et au genre. Cet éloge d'une prétendue liberté d'expression est poussé à son extrême limite chez un autre participant qui va jusqu'à défendre, dans un souci d'exprimer son point de vue à tout prix, son droit de nier la validité de l'existence trans :

Je pense que, comme pour moi, évidemment si moi je débattrais avec une personne LGBTQ transgenre, si moi je ne pense pas que c'est quelque chose de naturel être transgenre, évidemment je vais leur blesser. Parce que je ne suis pas, parce que je crois pas dans leur genre, oui. Donc je pense que *les débats, même s'ils peuvent blesser quelqu'un, je pense que c'est nécessaire pour moi parce qu'il faut que j'exprime mon point de vue* [nous soulignons]. Et même si, même si je ne suis pas en accord avec qui tu es comme personne, comme si tu me laisses pas parler, c'est, c'est comme me censurer. (Ent-A-mai-2019)

⁶¹ Ce sarcasme se reproduit dans la troisième séance (par le même participant) et semble être lié à la construction de la masculinité (voir le sixième chapitre).

D'après la logique de ce participant, le droit à la liberté d'expression l'emporte sur les droits des personnes trans de se sentir et d'être en sécurité. C'est notamment le message qui a été véhiculé par la présidente de Wilfrid Laurier University quand elle a décidé de présenter ses excuses à Shepherd et non à la communauté trans de l'université. Nous constatons à quel point, notamment en milieu scolaire et universitaire, la liberté d'expression est instrumentalisée à des fins hétéronormatives et binaires cisgenres pour finalement réduire au silence les voix dissidentes, voire minorisées. De plus, cela montre que les opinions d'une personne hétéronormative cisgenre sont plus importantes que la discrimination et la violence concrètes dont les personnes trans sont réellement victimes dans leur vie, et ce, jusqu'au fait d'être tuées parce qu'elles sont trans.⁶² Étant donné que privilège et pouvoir vont de pair, les privilégiés ont tous les privilèges, même celui d'exprimer n'importe quelle opinion absurde et ridicule sur ceux que le système social opprime.

Remarquons néanmoins que certains participants reconnaissent à quel point le binarisme de genre est une limite à la capacité de vivre et de s'exprimer librement :

Je crois qu'on a la liberté de choisir notre genre. Umm je pense que, comme j'ai déjà mentionné dans l'autre discussion, notre société est souvent binaire [nous soulignons], alors c'est concentré envers seulement comme des hommes et des femmes et chacun de ces sexes a plusieurs stéréotypes liés à un homme et à une femme. Alors si on est né comme un homme, mais nous ne, nous n'alignons pas avec ces stéréotypes, c'est vraiment difficile à découvrir notre identité dans cet type de société. Alors je pense que c'est comme nécessaire à uhh parce que c'est partie de notre identité d'avoir un genre qui reflète comme nos passions, nos émotions et comment nous nous sentons. (S2-Amr-F-mai-2019)

Il est intéressant de noter qu'il s'agit du seul participant qui nomme explicitement la binarité de genre comme obstacle à la construction d'une diversité de genres en fonction des affects qui sont ressentis et vécus par les êtres humains. Cela montre à quel point le binarisme de genre est fortement enraciné dans la socialisation des participants, dans la mesure où il s'agit d'une norme que défendent aveuglément plusieurs participants sans même qu'ils la nomment explicitement.

⁶² Pensons notamment aux femmes trans racisées qui sont victimes du taux d'agressions et d'homicides le plus élevé au Canada (Conseil québécois LGBT, 2017 ; McInnes, 2017).

5.4. La minimisation de la transphobie

À l'instar de l'argument avancé lors de la première séance, soit que l'homophobie serait chose du passé et loin de la réalité quotidienne des élèves, nous constatons que cette même logique est utilisée pour justifier le statu quo autour de l'identité du genre au Canada et afin de donner l'illusion d'une société occidentale ouverte et progressiste :

N : Dans le Canada on pourrait, on a la liberté de choisir notre identité de genre, mais je pense que dans les autres pays, comme dans les autres parties du monde, ça ce n'est pas possible.

J : Moi je pense qu'on a toujours la liberté de choisir notre identité de genre, comme personnellement, mais comme la société les umm les impacte : la religion, de la culture, parfois il limite comme la liberté d'exprimer cet genre, oui ? Alors si on vit dans un pays très umm très traditionnel, souvent les personnes n'expriment pas comment ils sent vraiment. Parce qu'ils ont peur. (S2-Amr-mai-2019)

Contrairement à ce que croient ces participants, l'identité de genre est hautement surveillée et contrôlée, même en Colombie-Britannique. Ce n'est seulement qu'en 2019 que la chirurgie de réassignation sexuelle pour les organes génitaux est offerte en CB (Bélangier, 2019). La liberté de choisir son genre n'a donc pas toujours été possible. Et malgré les lois fédérales et provinciales qui interdisent la discrimination fondée sur l'identité de genre, celle-ci, comme nous l'avons démontré d'ailleurs, est encore soumise à des critiques virulentes et remise en question sous le prétexte de la liberté d'expression. Prenons l'exemple du discours de la participante suivante qui juge que ces chirurgies ne constituent pas une priorité sociale :

Mais, je crois que ça c'est comme, ça devrait être, comme, ça devrait être ok de changer le genre. Mais quand même il y a comme beaucoup de, de, de gens qui parlent à propos de s'ils veulent que les taxes couvrent le coût de comme umm les, les opérations. *Et je crois que les taxes pourraient aller à des choses plus importants* [nous soulignons] comme l'environnement personnellement, donc je crois que ça devrait être quelque chose que les gens paient pour eux-mêmes, pas que le gouvernement paie pour eux. (S2-Amr-I-mai-2019)

Cette minimisation de l'importance d'une transition montre jusqu'à quel point les enjeux trans ne sont pas considérés comme étant prioritaires dans la hiérarchie socialement construite de priorités gouvernementales.

Il est ironique que cette même participante, qui juge que les opérations chirurgicales d'affirmation de genre ne sont pas importantes, reconnaît le manque d'éducation vis-à-vis de la transphobie et des questions du genre :

Je crois que la facteur principal à la transphobie, pas seulement dans la bande dessinée mais dans la vie, c'est uhh le manque d'éducation à propos le sujet. Pour nous, c'est assez ok parce qu'on est au Colombie-Britannique et on comme, il y a comme les Pride Parade ici et tout cela et on connaît beaucoup à propos le sujet. Mais dans beaucoup d'endroits qui sont plutôt conservateurs ou quelque chose comme, comme, dans les États-Unis du sud. (S2-Dis-Vest-petit-I-mai-2019)

Soulignons que cette participante présuppose, notamment à travers l'utilisation des pronoms *on* et *nous*, que ses camarades et la société en CB, contrairement à d'autres endroits plus conservateurs, sont plus sensibilisés aux enjeux trans. Cette comparaison est pourtant trompeuse, parce que comme en témoignent les idées exprimées par plusieurs participants, y compris celles de cette participante elle-même, les questions trans restent fortement incomprises. Prenons l'exemple d'un autre participant qui juge, lui aussi, que les enjeux liés aux questions trans et non binaires ne sont pas prioritaires :

Dans le monde qui a des ressources limités, il n'y a pas toujours assez de ressources pour gérer une problème. Le but c'est de distribuer les ressources dans une façon efficace et *il y a quelques problèmes plus important dans le monde* [nous soulignons] qui ont besoin de plusieurs ressources. (S2-Jrn-V-mai-2019)

Ce discours est particulièrement problématique, car en plus d'illustrer un profond manque d'empathie, il laisse entendre que la vie des personnes trans et non binaires n'est pas assez importante pour justifier que des ressources financières soient consacrées par le gouvernement à sa protection. Alors que, en 2019, 331 cas d'assassinats de personnes trans et personnes issues de la diversité d'identités de genre ont été rapportés mondialement (*Trans Murder Monitoring*, 2019). Il faudrait aussi relativiser les propos concernant la soi-disant ouverture de la Colombie-Britannique autour des questions liées à la sexualité et au genre (référence au défilé de la Fierté LGBTQIA2+), car la droite religieuse conservatrice a une présence fortement notable dans l'Ouest canadien. De plus, la grande résistance face au programme SOGI en Colombie-Britannique continue à être mobilisée, non seulement par le lobby de certaines associations religieuses, mais aussi par des groupes anti-immigration et suprémacistes blancs (MacLeod, 2019). Il semblerait donc y avoir un décalage entre la perception d'une forme d'ouverture aux questions trans et la vague transphobe et xénophobe qui traverse la province.

5.5. La performance sociale de la transphobie

Si certains participants considèrent que les enjeux trans ne font pas partie de la hiérarchie des priorités sociales, d'autres, notamment des garçons, font preuve d'ignorance, d'indifférence, de confusion et de mépris face aux expériences trans. Nous montrons cependant que ces émotions s'inscrivent dans une performance sociale de la transphobie, qui, elle, semble être liée à la construction de la masculinité *hégémonique*⁶³ dans l'espace public. Autrement dit, c'est en performant publiquement ces émotions transphobes – que nous pouvons considérer comme des actes d'expression et d'affirmation publique de formes de rejet des personnes trans dans l'espace social – que certains garçons légitiment leur masculinité hétéronormative et cisgenre pour les autres membres de leur groupe et de leur communauté. Pour illustrer la manière dont cette transphobie est performative, examinons le rapport entre le savoir et la performance sociale du non-savoir sur le genre⁶⁴ du participant suivant (Tableau 5.1).

⁶³ Comme nous l'avons expliqué dans le quatrième chapitre, en faisant référence à Connell (2005), la masculinité hégémonique correspond à une série de pratiques qui renforcent et qui légitiment une forme dominante de la masculinité, notamment hétéronormative et cisgenre. Parce que cette masculinité est *hégémonique*, elle est définie et construite uniquement par rapport à d'autres masculinités soi-disant subordonnées. Conséquemment, les hommes qui se positionnent vis-à-vis de cette masculinité hégémonique, intériorisent des pratiques et des comportements – pensons notamment à la performance sociale de la transphobie dans le cadre de notre étude – qui vont reproduire et ultimement pérenniser cet idéal de la masculinité. Précisons néanmoins que cette masculinité *hégémonique* n'a pas de vérité absolue et naturelle (Butler, 1990 ; Halberstam, 1998), mais à force d'être reproduite par des hommes qui y adhèrent aveuglément, elle devient hégémonique et sa domination est ainsi maintenue dans la sphère sociale.

⁶⁴ Nous définissons le *savoir sur le genre* comme étant les connaissances véridiques du participant en ce qui concerne les enjeux liés au genre, alors que la *performance sociale du non-savoir sur le genre* renvoie à ce que le participant prétend ne pas savoir ou ne pas saisir. Le savoir est donc performé comme un non-savoir.

Tableau 5.1. Savoir et performance sociale du non-savoir sur le genre du participant V

Savoir sur le genre	Performance sociale du non-savoir sur le genre
<p>Et les personnes cis ne comprend pas cette discrimination parce qu'elle, les personnes cis ne vivent, « <i>they don't live through this type of things that the trans people do, so there is no reason for them to have a specific day for themselves</i> » [nous soulignons] (S2-Dis-Jrtrans-petit-mai-2019).</p>	<p>Je pense que c'est une espace qui n'est pas sécuritaire parce qu'elle <i>s'identifie comme une personne qui devra être dans l'autre, dans le vestiaire pour les filles</i> [nous soulignons], mais elle est forcée umm d'être dans les vestiaires pour les garçons, alors c'est une autre raison pourquoi elle ne sent pas sécuritaire. <i>Il y a beaucoup de personnes qui jugent ce qu'elle fait, ou ce qu'il fait.</i> « <i>I don't know</i> » [nous soulignons]. [un peu de rire] (S2-Dis-Vest-petit-mai-2019).</p>
<p>V : Oui alors pour cette question je pense que peut-être le père a bourcelé* sa fille à cause des raisons que vous avez déjà présentées. Mais peut-être il y a aussi la possibilité que, il voit que sa fille est comme un tomboy, alors umm à cause de ça, ce qu'il pense qu'elle expérience ...</p>	<p>Je pense que ce qu'elle a dit l'oppression dont j'étais victime je n'avais jamais eu l'impression qu'on la prenait autant au sérieux, je pense qu'elle veut dire que, <i>il ou elle, je ne sais pas ce que c'est [rire d'une participante]. Dans la bande dessinée ...</i> « <i>I'm not gonna get into this</i> » [nous soulignons]. Je pense qu'elle veut parler à propos le fait qu'elle est victime, mais sa position de victime comme transgenre n'est pas, n'est pas trop sérieux dans notre société, alors oui (S2-Dis-Jrtrans-petit-mai-2019).</p>
<p>E : Est-ce que tu vraiment penses que la fille est un tomboy ou est-ce qu'elle est juste éduquée ?</p>	
<p>V : Non mais j'ai dit que peut-être il a, <i>il commence à savoir qu'elle a ces types de choses</i> [nous soulignons]. Vous savez. Alors. Et quand elle a, quand elle a dit comme la violence, il a, il bourcelait* sa fille à propos du fait qu'il <i>ne veut pas qu'elle expérience cette violence</i> [nous soulignons]. Vous savez ce que je veux dire ? (S2-Dis-Jrtrans-petit-mai-2019).</p>	

* Il s'agit ici d'une erreur de prononciation. Le participant voulait dire que le père était bouleversé.

Bien que conscient de l'identité féminine du personnage principal (« elle s'identifie comme une personne qui devra être dans l'autre, dans le vestiaire pour les filles ») dans la bande dessinée sur les vestiaires, le participant V choisit de la mégenrer⁶⁵ (en riant) ou de prétendre qu'il ne connaît pas son identité de genre. Notons qu'au début, V n'utilise que le pronom féminin « elle » pour la décrire, mais à la fin, il emploie le pronom masculin « il » et ajoute qu'il « ne sait pas » s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Son rire et celui d'une autre participante suggèrent qu'il est conscient de ce mégenrement. D'ailleurs, il va encore plus loin lorsqu'il suggère dans une autre discussion, en faisant référence au personnage principal, qu'il « ne sait pas ce que c'est », propos déshumanisant qui est suivi par le rire d'une autre participante. Bien qu'il sache que le personnage principal

⁶⁵ Le mégenrement consiste à utiliser le mauvais pronom ou les mauvais accords grammaticaux en parlant d'une personne trans.

s'identifie comme une fille et qu'elle a été victime de transphobie précisément en raison de son identité de genre, V déshumanise son expérience et la tourne en ridicule. Ses propos créent visiblement un malaise auprès des deux autres participants qui le regardent avec confusion, car avant de renchérir il dit : « I'm not gonna get into this ». Aussi contradictoire que cela puisse paraître, il note ailleurs que la position de la victime en tant que personne transgenre n'est pas prise au sérieux dans notre société,⁶⁶ alors que lui-même la dénigre ouvertement et renforce le rejet que ressent le personnage principal. En revanche, ce participant compte parmi les seuls deux participants qui réussissent à comprendre le message implicite derrière la bande dessinée sur le jour du souvenir trans, notamment que le père est bouleversé au moment où il prend conscience de la trans identité de sa fille.

Il appert donc que la performance de la masculinité hégémonique dans l'espace public est liée à la performance du savoir sur le binarisme cisgenre – ce qui va de soi sans grande surprise – mais aussi d'un non-savoir sur la construction du genre et les expériences trans – ce mécanisme performatif est en soi plus complexe et retors – car derrière sa prétendue ignorance de l'identité de genre du personnage principal, se cache un savoir. Ce non-savoir constitue donc un acte performatif qui lui permet de prouver sa masculinité, dont la légitimité dépend d'une certaine performance publique de l'ignorance et de l'indifférence face aux enjeux trans. Si nous reprenons la théorie d'Ahmed (2004), cette performance sociale de la transphobie permet d'assurer la construction de la masculinité cisgenre dans l'espace public. En d'autres termes, pour faire partie du groupe des garçons masculins et hétérosexuels cisgenres, ce participant doit performer certaines émotions, notamment l'indifférence, l'ignorance, la confusion et le mépris, et ces émotions sont liées à des savoirs performés qui sont présentés au premier niveau de leur signification sociale comme des non-savoirs. C'est cette performance de la transphobie qui fonde, dans l'espace public et privé, l'ordre affectif hétéromasculin cisgenre qui est présenté comme étant un « commun » nécessaire et obligatoire. La performance sociale du rejet public du personnage trans est donc préétablie par cette communauté imaginée, pour reprendre le terme d'Anderson (1983), hétéronormative et cisgenre. Ajoutons également que malgré les propos transphobes de V, la seule réaction que cela provoque

⁶⁶ « Je pense qu'elle veut parler à propos le fait qu'elle est victime, mais sa position de victime comme transgenre n'est pas, n'est pas trop sérieux dans notre société, alors oui » (S2-Dis-Vest-petit-V-mai-2019).

est le rire. Aucun participant n'a réagi pour condamner ou pour remettre en question cette prise de position. Nous remarquons ici une contradiction entre les paroles de certains participants qui défendent l'ouverture d'esprit de la société britanno-colombienne et la réalité de la transphobie ambiante qui n'est pas remise en question à l'intérieur de ce même milieu social. Le renforcement du statu quo passe d'abord et avant tout par la voix hétéromasculine dominante qui censure et efface de l'espace public les voix et les expériences trans ainsi que toute voix qui s'élèverait pour les défendre contre leur stigmatisation sociale.

Cette tendance est notamment observée chez un autre participant qui, lui, de manière délibérée et répétitive, mégenre (sept fois) le personnage principal dans la bande dessinée sur les vestiaires, bien qu'il soit tout à fait conscient de son identité de genre féminine (Tableau 5.2). La performance de la transphobie, représentée par le mégenrement, a pour but, encore une fois, d'affirmer et de renforcer la masculinité hétéronormative cisgenre tout en ridiculisant ceux qui n'y adhèrent pas dans l'espace public afin de les faire taire et disparaître.

Tableau 5.2. Savoir et performance sociale du non-savoir sur le genre du participant D

Savoir sur le genre	Performance sociale du non-savoir sur le genre
D : Je pense que l'anxiété du personnage principal augmente avec son âge à cause du fait que la puberté commence à être une chose pour elle, donc <i>elle commence à voir qu'elle est une fille</i> [nous soulignons].	D : L'espace des vestiaires n'était pas sécuritaire pour le personnage, car uhh [hésitation] <i>il ou elle</i> ne comprend pas exactement laquelle <i>il ou elle</i> devrait entrer, car <i>il ou elle</i> est [un peu de rire], est umm, sent comme <i>un garçon ou une fille</i> , mais <i>elle ou il</i> [rire] ne regardent pas comment sa ou son biologie détermine, donc c'est difficile pour <i>il ou elle</i> de décider de quel espace de vestiaires <i>il ou elle</i> [nous soulignons] devrait être dedans.
P et E : C'est un garçon	
D : C'est un garçon ?	
P : Oui c'est un garçon	
D : « Well fuck ».	E : <i>Je vais arguer un peu</i> [nous soulignons] avec D. Je pense que parce que c'était pas un espace sécuritaire et c'est parce que le garçon n'aimait pas l'idée de changer avec les garçons parce qu'il sentait comme une fille, alors c'était pas un espace confortable pour lui de changer devant les garçons. (S2-Dis-Vest-petit-mai-2019)
P : Oui je comprends que pourquoi tu penses que c'est une fille parce que c'est un garçon qui se, semble comme une fille dans les images du bande-dessinée. (S2-Dis-Vest-petit-mai-2019)	

Il est intéressant de noter que le participant D, qui précédemment avait très clairement dit qu'il n'y avait pas d'espace gris entre les catégories d'homme et de femme, ne saisit pas

que le personnage principal dans la bande dessinée est une fille trans. Lui-même est confus par le genre du personnage, illustrant à quel point l'apparence physique n'est pas nécessairement indicative du genre d'un individu. Il est pourtant problématique que la participante le corrige en lui disant qu'il s'agit d'un garçon. Le genre est encore défini de manière biologique et l'identité trans du personnage principal n'est pas nommée. Bien que cela soit mis au clair pour le participant, nous observons dans une discussion ultérieure la violence produite par le mégenrement délibéré du personnage principal, violence accentuée par le rire du participant D et des autres membres du groupe. Il s'agit donc d'une dynamique de pouvoir microcosmique illustrant bien la manière dont la performance de cette transphobie réduit au silence les voix dissidentes. Bien que la participante E soit mal à l'aise, elle ne s'attaque pas aux propos de ce participant, atténuant même son ton avant d'y répondre (« Je vais arguer *un peu* »). Le silence des autres montre également une certaine complicité avec ce consensus qui est très rarement remis en question. Bien que plusieurs élèves se présentent comme des élèves bienveillants qui ne resteront pas silencieux face à l'injustice, les propos transphobes passent souvent sans contestation.⁶⁷ Dans cette optique, rejeter la trans identité constituerait une manière d'acquiescer le statut d'homme cisgenre, tel que le reconnaît la participante qui remet en question ces propos :

Aussi je pense que ça doit aussi faire relation avec la masculinité. Les femmes trans sont originellement les mâles, alors je pense qu'il y avait de la discrimination contre les trans mâles, trans femmes, parce que les, c'est plus important de préserver le masculinité d'un mâle, oui. (S2-Dis-Vest-E-petit-mai-2019)

De ce fait, comme l'existence de la trans identité souligne la fluidité des genres, elle déstabilise jusqu'à un certain point la conception naturelle et essentialiste de l'identité masculine cisgenre.

⁶⁷ Rappelons que lors de la séance pédagogique sur la diversité sexuelle, le participant D a exprimé son engagement et celui de ses pairs de combattre la discrimination : « Et je pense que pour notre groupe et je pense qu'aussi pour la plupart du classe, nous aurons dit que nous sommes des personnes qui veulent aider tous, aider ceux qui sont les victimes et ceux qui se sentent uhh, se sentent ciblés, se sentent discriminés contre. Et nous ne, nous ne restez pas là avec une bande sous les yeux savant ce qui se passe et faire absolument rien à propos de cela » (S1-Dis-CB-grand-D-mai-2019). Ces propos sont en flagrante contradiction avec son mégenrement méprisant du personnage principal dans la bande dessinée sur les vestiaires, car, ironiquement, il devient l'agent principal de cette même discrimination qu'il prétend ne pas tolérer.

D'ailleurs, cette fragilité masculine cisgenre semble provoquer un sentiment d'insécurité chez certains participants qui rejettent catégoriquement l'identité trans, sans pour autant comprendre les raisons de leur inconfort face à cette identité :

Je dirais que aussi quand on parle des définitions, comme par exemple, comme cisgenre ou transgenre. Pour moi honnêtement, transgenre c'est une, être transgenre pour moi, c'est quelque chose qui est, je, honnêtement *je n'aime pas beaucoup ça* [nous soulignons]. Parce que je pense que le monde a été créé de cette façon pour une raison. Je pense que quand quelqu'un est né, leur genre est ... même s'ils peuvent s'identifier comme quelqu'un d'autre, je pense que ce n'est pas naturel de faire une, une chirurgie ou une opération pour changer ses parties de corps. (Ent-A-mai-2019)

Ce n'est pas que la subjectivité trans ne s'inscrit pas dans l'ordre du pensable, mais c'est que l'admettre risque de remettre en question les assises mêmes de la société hétéronormative et binaire cisgenre. Il est intéressant que le participant note qu'il « n'aime pas » l'idée d'être transgenre, mais il n'arrive pas véritablement à articuler son raisonnement. Il faudrait aussi analyser de plus près le fait que ce ne sont que des participants garçons qui défendent le déterminisme biologique et qui rejettent la subjectivité trans. Le fait que ce phénomène soit presque systématique semble peut-être suggérer que la reconnaissance publique de l'identité trans fragilise d'une certaine façon la masculinité hétéronormative et cisgenre. Une autre participante problématise cet inconfort face aux enjeux LGBTQ :

Comme si quelqu'un autre veut être comme transgenre, pourquoi est-ce que ça m'affecte ? Donc ça c'est, je veux, je crois qu'en aider la situation avec comme le stigma vers tout la communauté LGBTQ, c'est plus ou moins comme les sentiments que des personnes ne peut pas expliquer. Parce que si je n'aime pas quelqu'un qui est transgenre, pourquoi ? Parce que l'autre personne ne m'affecte pas. Donc je crois que ça c'est l'idée que nous avons besoin de comme « focus sur » et *pourquoi des personnes sont comme ils sont comme inconfortables* [nous soulignons] avec des personnes si ça ne m'affecte pas. (Ent-L-mai-2019)

Cette participante insinue que le rejet de la différence de l'autre (notamment de celle d'une personne trans), étant donné que cette répugnance ne semble pas pouvoir être expliquée de manière logique et rationnelle, cache un inconfort plus profond qu'il faudrait analyser et tenter de comprendre. Pourquoi les garçons performant-ils publiquement ce mépris des personnes trans ? Et pourquoi défendent-ils fermement le binarisme cisgenre et la reproduction hétérosexuelle ? Si nous nous référons à Foucault (1975), cette performance

est produite par la discipline sociale hétéronormative. En d'autres termes, la dévalorisation des personnes, des expériences, des subjectivités et des existences queer est intériorisée par certains garçons afin qu'ils suivent les normes homophobes et transphobes qui servent à renforcer l'hétéronormativité. Ajoutons également que la performance de la masculinité va souvent de pair avec la misogynie, car le fait de se féminiser ou d'être simplement une femme trans est perçu, surtout par les garçons cisgenres hétérosexuels, comme étant un danger, voire une atteinte au binarisme homme-femme.

En s'appuyant sur Foucault, Massumi (2015) théorise ce processus d'intériorisation du pouvoir dans une optique affective :

The greatest power of the law is the power to form us. Power doesn't just force us down certain paths, it puts the paths in us, so by the time we learn to follow its constraints we're following ourselves. The effects of power on us are our identity. That's what Michel Foucault taught us. If power just came at us from outside, it was just an extrinsic relation, it would be simple. You'd just run away. ... Power comes up into us from the field of potential. It "in-forms" us, it's intrinsic to our formations, it's part of our emergence as identified individuals, and it emerges with us – we actualize it, as it in-forms us. So in a way it's as potentializing as what we call freedom, only what it potentializes is limited to a number of predictable paths. It's the calculable part of affect, the most probable next steps and eventual outcomes. As Foucault says, power is productive, and it produces not so much repressions as regularities. (p. 18-19)

Ainsi, l'identité est le résultat des effets affectifs des relations de pouvoir, vu que chaque individu a été formé et structuré par ce pouvoir relationnel qui n'est pas répressif, mais qui produit ce que Massumi appelle des « regularities of capture » (102).⁶⁸ Si ce participant est incapable d'expliquer son rejet des personnes trans, c'est peut-être parce qu'il ne peut plus se séparer de sa discipline hétéronormative cisgenre, car profondément inscrite en lui. Et cette discipline l'a formé psychiquement à tel point qu'il devient un agent – possiblement complice et en même temps victime – de l'hétéronormativité et du binarisme

⁶⁸ Massumi considère que les structures d'oppression constituent des régularités de capture, c'est-à-dire des mécanismes de pouvoir circulaires – pensons notamment à l'exemple de l'institution scolaire – dont la dissémination dépend d'une certaine complicité de ce qui lui est extérieur. Il explique : « Structures of power are powered by these different-order movements that they capture. They are parasitic. Vampiric. They emerge, self-structuring, surfing the crest of outside energies, and can only perpetuate themselves by diving in and catching the wave again. They have no motive force of their own » (2015, p. 102). Cela laisse entendre que l'hétéronormativité en tant que structure de pouvoir puise son énergie dans les relations qu'elle entretient avec des sujets consentants et soumis, comme l'illustre le cas de plusieurs garçons, parce qu'elle a informé et donc constitué leur subjectivité et leur affectivité les plus profondes.

cisgenre. Dans cette optique, la performance d'une masculinité cisgenre et hétéronormative par le biais de la transphobie serait, dans les faits, une négation de l'affectivité, de l'expression, voire de l'individualité singulière et unique de chaque garçon – et surtout de la fluidité des genres. En fait, d'après une métaétude menée auprès d'environ 20 000 participants, des chercheurs d'Indiana University Bloomington ont trouvé un lien définitif entre la conformité aux normes sociales masculines⁶⁹ et une mauvaise santé mentale (Wong, Ho, Wang et Miller, 2017). Les chercheurs ont aussi constaté que plus les hommes se conformaient à la masculinité normative, moins ils avaient tendance à solliciter de l'aide psychologique. Cela pourrait expliquer, en partie, le taux de suicide nettement plus élevé (3 fois plus) chez les hommes que chez les femmes (Collie, 2019). Nous pouvons alors considérer que l'hétéronormativité et le binarisme cisgenre ont un impact considérable sur la santé mentale et sur le bien-être des hommes qui adhèrent fortement à une définition sociale très réduite d'une masculinité extrêmement rigide. Cette masculinité devient en fait toxique pour les hommes qui s'y identifient et qui constamment la performant sans aucun esprit critique face aux normes sociales qu'elle leur impose de suivre aveuglément.

5.6. Le manque d'éducation vis-à-vis des enjeux trans

Si certains participants ne dénoncent pas les propos transphobes de leurs camarades, d'autres soulignent que ceux-ci sont tributaires d'un manque d'éducation vis-à-vis des enjeux trans, et ce, à l'intérieur d'un milieu scolaire qui renforce le binarisme cisgenre. C'est notamment la bande dessinée sur les vestiaires qui a déclenché la réflexion sur la complicité des institutions scolaires dans le renforcement de la transphobie :

Alors je pense que c'est évident par cette bande dessinée que c'est important d'avoir l'éducation non seulement pour les élèves, mais aussi pour les professeurs [nous soulignons], car c'est les enseignants qui n'arrêtent pas la discrimination contre le personnage principal. Et uhh les enseignants et les élèves sont vraiment ignorants umm contre cette personne transgenre et oui je pense que c'est vraiment important qu'ils sont éduqués. (S2-Dis-Vest-grand-T-mai-2019)

⁶⁹ La conformité aux normes masculines a été mesurée par le « Conformity to Masculine Norms Inventory-94 ». Les 11 dimensions de conformité ont été les suivantes : la conquête, le contrôle émotionnel, la prise de risque, la violence, la domination, « Playboy », l'autosuffisance, la primauté du travail, le pouvoir sur les femmes, le mépris des homosexuels et la recherche du statut (Wong, Ho, Wang et Miller, 2017).

La participante, en faisant référence à la bande dessinée sur les vestiaires, souligne que le manque d'éducation vis-à-vis des questions trans est systématique, car la discrimination subie par le personnage principal est renforcée à la fois par les élèves et par les enseignants. Cela montre à quel point la participante elle-même est consciente du fonctionnement du système scolaire qui semble contribuer à l'ignorance face aux expériences trans. Elle le souligne d'ailleurs dans son entretien individuel :

J'étais umm, j'ai aimé comment on parlait à propos de la genre parce que je pense souvent, quand on parle de communauté LGBTQ, on parle souvent, seulement de la sexualité.⁷⁰ (Ent-T-mai-2019)

Un autre participant confirme ceci quand il explique dans son journal de bord :

Le message le plus important, à mon avis, c'est la manque de connaissance envers la situation de la diversité d'identité de genre. *Notre groupe ne savait pas ce que cisgenre voulait dire* [nous soulignons] et c'est important de savoir les choses comme ça avant de formuler des opinions. (S2-Jrn-B-mai-2019)

Le fait que plusieurs participants ne comprenaient pas le sens du mot *cisgenre* montre une fois encore à quel point cette identité n'a pas besoin d'être définie, car elle constitue l'identité par défaut qui est imposée sur chaque individu sans questionnement aucun. Et elle serait définie par ce qu'elle n'est pas (*cisgenre* = ne pas être transgenre).⁷¹ Il y aurait donc déjà une sorte d'imposition binaire *cisgenre* sur tous les élèves jusqu'à preuve du contraire, ce qui ne leur permet pas d'imaginer d'autres possibilités d'identités de genre.

L'effet de cette imposition normative en milieu scolaire est souligné par le participant suivant :

Oui je suis aussi en d'accord que la société ou *l'aspect social dans les écoles ne sont pas acceptants des personnes avec les genres différents* [nous soulignons]. Cela créé un environnement qui n'était pas ou qui ne pouvait pas accepter son, le personnage et son identité de genre. Et je pense que parce qu'il était ouvert au début dans l'école, à l'école quand elle, en éducation physique, quand elle devait se passer dans les genres

⁷⁰ C'est notamment l'argument qu'avance l'historienne Susan Stryker en soulignant la tendance d'évacuer les réalités trans des études queer, qui selon elle, privilégient les questions d'orientation et d'identités sexuelles : « While queer studies remains the most hospitable place to undertake transgender work, all too often queer remains a code word for "gay" or "lesbian," and all too often transgender phenomena are misapprehended through a lens that privileges sexual orientation and sexual identity as the primary means of differing from heteronormativity » (2004, p. 214).

⁷¹ Nous expliquons dans le quatrième chapitre le fonctionnement de ce système binaire hiérarchique. Voir Sedgwick (1990).

qu'elle s'identifie avec, cela n'était pas comme, n'était pas « welcomed » à cause de comme la, comment la société de l'école fonctionnait. (S2-Dis-Vest-petit-B-mai-2019)

L'idée selon laquelle l'école serait un milieu qui stigmatiserait la diversité d'identités de genre est une perspective qu'on n'observe pas explicitement dans la première séance sur la diversité sexuelle. La question de l'identité de genre semble alors non seulement moins acceptée en milieu scolaire, mais elle semble aussi être moins comprise. Il faut imaginer que la société de l'école qu'évoque ce participant inclut non seulement les élèves, mais également les enseignants et l'administration. Le participant dresse ici un portrait d'un écosystème scolaire qui est hostile aux personnes issues de la diversité d'identités de genre. Richard rappelle :

Nous ne disposons que de très peu d'informations sur les représentations des réalités trans, non binaires ou intersexes dans les contenus scolaires formels, si ce n'est par des témoignages de jeunes qui déplorent le peu de cas qui a été fait de leur réalité dans les apprentissages scolaires. (2019, p. 76)

De ce fait, si ces réalités ne figurent pas dans le curriculum, il est peu étonnant qu'elles soient accueillies négativement par les élèves. D'ailleurs, en évoquant la vidéo sur la non-binarité du genre, une participante explique qu'elle n'avait jamais pris conscience de l'importance du pronom neutre *they* en anglais pour les personnes non binaires :

Et je crois que de savoir à propos de comme qu'il y a des autres personnes qui ne veut pas être comme « il » ou « elle » c'est bon à avoir pour être comme plus respectueux à des autres personnes. Donc j'ai appris plus à propos de ça. Je savais en avant qu'il y avait des personnes qu'ils voulaient comme appeler « they », mais je savais pas que c'était comme très comme umm « important », important à leur-même. (Ent-L-mai-2019)

Précisons que cette prise de conscience de la pertinence du pronom *they* et de l'effet du mégenrement atteint son paroxysme au moment où cette participante écoute le témoignage d'une personne non binaire. C'est donc à partir de la voix d'une personne non binaire qui relate son expérience que cette participante arrive jusqu'à un certain point à mieux appréhender la réalité non binaire, ainsi qu'à reconnaître et à ressentir l'humanité de cette personne.

5.7. La prise de conscience de l'oppression transphobe

Malgré les perceptions problématiques qui ont émergé de l'analyse de la bande dessinée sur les vestiaires, celle portant sur le jour du souvenir trans a permis à quelques participants de prendre conscience du caractère systémique de la transphobie et d'entamer une réflexion critique sur les questions de privilège et d'oppression. D'ailleurs, une participante souligne le silence autour des expériences trans et particulièrement de celles des femmes trans racisées :

Je pense que l'autrice voulait umm démontrer comment souvent *les personnes cisgenres ne comprennent pas leur privilège* [nous soulignons] comparé à des personnes transgenres et particulièrement des femmes trans racisées, car il y a une grande différence entre leur vie et les types de problèmes qu'ils font dans leur vie. Et ce n'est pas souvent parle de, donc on ne comprend pas comment c'est différent. (S2-Dis-Jrtrans-petit-T-mai-2019)

La mention du privilège est importante ici, car elle est souvent absente des conversations portant sur la transphobie et sur la discrimination systémique en général. Cette participante évoque la notion du privilège dans une perspective intersectionnelle pour montrer à quel point les personnes cisgenres ne sont pas conscientes de leurs privilèges et comment cette inconscience ou le refus d'en parler contribue à l'ignorance face à la souffrance subie par les femmes trans racisées. En fait, c'est la prise de conscience de son privilège par rapport à la discrimination vécue par l'autre qui peut mener, comme l'explique la participante suivante, à un changement de perspective :

Dans la bande dessinée, on peut voir comment umh le père, quand il est éduqué umm, il, son perspective peut-être change umm de, son perspective des personnes transgenres change, car il voit vraiment la vérité de comment ils sont souvent des victimes de la violence et la discrimination et il voit la vérité de son privilège comme être une personne cisgenre. (S2-Dis-Jrtrans-grand-T-mai-2019)

Ajoutons néanmoins que le père reconnaît l'ampleur de la violence transphobe au moment où il prend conscience du fait que sa fille pourrait potentiellement être victime de cette violence. La trans identité de sa fille le sensibilise encore plus à la signification du jour du souvenir trans et, par conséquent, à son privilège en tant qu'homme cisgenre.

Dans l'échange suivant, la réflexion critique sur le privilège cisgenre est poussée encore plus loin :

F : Je pense que souvent des personnes, dans ce cas c'est des personnes cisgenres avec le privilège veulent toujours qu'ils sont comme, ne veulent pas nécessairement que les personnes qui n'ont pas cet privilège a des autres avantages ou comme sont, sont comme données plus de considérations. Comme il veut encore être umm connu comme le plus important ou les personnes qui les plus importants. Alors le petite fille croit que ou la cisphobie c'est vraiment inapproprié, parce que ce n'est pas vraiment quelque chose de vrai. Parce qu'il n'y a pas des problèmes avec la vie, *il n'y pas de la discrimination envers des personnes cisgenres* [nous soulignons].

T : Oui comme F a dit. Souvent quand les personnes cisgenres réalisent que d'autres personnes n'ont pas le même privilège qu'ils ont, ils veulent garder ce privilège même s'il n'est pas égal à d'autres personnes. Et quand umm il y a, *quand d'autres personnes reçoivent plus de privilèges, ils pensent que c'est la discrimination contre eux* [nous soulignons]. (S2-Dis-Jrtrans-petit-mai-2019)

Le participant F semble comprendre la logique du privilège, dans la mesure où il prend conscience du fait que les personnes cisgenres essayent de protéger leur privilège à tout prix de peur qu'elles perdent le pouvoir. C'est la raison d'ailleurs pour laquelle la cisphobie, qui serait une forme d'oppression à rebours, est souvent utilisée pour présenter comme étant équivalentes des formes de discriminations qui à la base sont complètement inégales dans les effets concrets qu'elles ont sur la vie des individus. Il saisit la définition de l'oppression en tant que forme de discrimination systémique, car en soulignant que les personnes cisgenres ne subissent pas de la discrimination, il prend conscience, bien que de manière implicite, du fait que « oppression occurs when one group's prejudice is backed by legal authority and historical, social and institutional power » (Sensoy et DiAngelo, 2017, p. 62). La participante T confirme l'idée selon laquelle lorsqu'on est privilégié, l'équité est ressentie comme étant de l'oppression. Cet échange démontre donc une compréhension extrêmement poussée des notions de privilège et d'oppression, qui d'ailleurs ne sont pas explicitées dans la bande dessinée, mais dont le sens a été déduit par les participants pour ensuite en dégager le message central. En fait, une autre participante utilise l'analogie de la race pour remettre en question l'idée de cisphobie :

C'est comme vous ne pouvez pas être raciste contre les personnes qui sont blancs [nous soulignons] à cause du fait que la plupart du temps les blancs sont les personnes qui sont les oppresseurs, les personnes qui sont opprimées. Alors c'est la même chose. Vous ne verrez pas les personnes qui est cisgenres qui est opprimées. Mais umm au contraire c'est parlant de quelqu'un qui est oppresseur. Alors vous ne pouvez pas être cisphobie à un groupe de personnes qui ne sont, qui n'expérimentent pas de la discrimination. (S2-Dis-Jrtrans-petit-S-mai-2019)

Cette participante saisit la notion du racisme d'un point de vue critique en expliquant que le *racisme à rebours* n'existe pas, car « the term reverse racism implies that power relations move back and forth, one day benefiting one group and the next day the other » (Sensoy et DiAngelo, 2017, p. 149). Cette bande dessinée a donc été efficace pour amener cette participante à comprendre la transphobie en tant que forme d'oppression.

La réflexion qui émerge des deux bandes dessinées aboutit à la conclusion selon laquelle le privilège devrait être utilisé pour rééquilibrer les injustices contre les personnes trans :

Les personnes qui ont de la privilège – comme des personnes cisgenres – doivent utiliser leur positions de pouvoir pour aider, protéger et supporter les victimes – comme des personnes transgenres. Nous devons essayer à mieux comprendre les difficultés des autres personnes, au lieu de les pousser par côté. (S2-Jrn-F-mai-2019)

Ce participant reconnaît que le statu quo doit en fait changer, car actuellement le privilège cisgenre n'est pas nommé ni discuté, mais plutôt des mécanismes insidieux – pensons notamment au curriculum caché (Apple, 2004) – sont mis en place dans les institutions scolaires afin de privilégier les vies hétéronormatives et cisgenres. Le discours de ce participant nous permet de constater la manière dont une discussion critique sur le privilège cisgenre (et hétérosexuel, blanc, etc.) est nécessaire pour lutter contre la transphobie (et d'autres formes d'oppressions), car c'est notamment au moment où ces participants évoquent les notions de privilège et d'oppression qu'une véritable discussion sur les causes et les effets de la transphobie devient possible. Bien que ces participants n'utilisent pas le mot *systémique*, ils développent une réflexion sur les mécanismes de discrimination qui permettent de garder en place cette oppression transphobe dans les institutions scolaires.

5.8. Conclusion

À l'instar de la première séance, nous revenons enfin sur les principaux problèmes soulevés et rencontrés dans le cadre de cette deuxième séance sur la diversité d'identités de genre. Encore une fois, nous articulons ces problèmes sous forme d'axiomes pédagogiques pour ensuite proposer des pistes de solution en lien avec une pédagogie queer.

Axiome 1 : *Il existe une diversité d'identités de genre chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle.*

Cette deuxième séance met en lumière le travail qu'il reste à faire en milieu scolaire pour amener les élèves, et surtout les garçons, à penser l'identité de genre au-delà d'une conception binaire et biologique. Conçu comme un phénomène immémorial et irréfutable d'un point de vue scientifique, le binarisme de genre empêche la prise de conscience d'une diversité d'identités de genre et s'avère donc un prétexte pour exclure et délégitimer les réalités trans, intersexuelles et non binaires. Richard constate que ces réalités, surtout dans le contexte scolaire, « semblent davantage propices à la diffusion d'informations inexactes » (2019, p. 102). Par exemple : « les rares évocations des questions trans qui sont faites devant les élèves ... suggèrent plutôt que les personnes trans souffrent de maladie mentale, et alimentent conséquemment l'opprobre à leur égard » (p. 102). Si les participants à notre étude ont été incapables de penser la diversité d'identités de genre, c'est aussi parce que cette diversité est invisible dans les contenus scolaires ou bien elle est présentée comme le résultat d'une anormalité.⁷²

C'est pourquoi une pédagogie queer doit mettre en évidence la diversité d'identités de genre de manière intersectionnelle et intégrer les réalités trans, non binaires et intersexuelles dans les contenus scolaires. Bien qu'il soit important de rappeler, dans une optique de justice sociale, les violences auxquelles font face les personnes trans, non binaires et intersexuées (et particulièrement les femmes trans racisées), une pédagogie queer doit aussi veiller à ce que ces réalités reflètent la diversité, la nuance et la richesse des communautés issues de la diversité d'identités de genre. Pour ce faire, il est impératif de présenter des contenus dans la salle de classe qui utilisent la voix des personnes concernées afin de mieux sensibiliser les élèves à ces réalités et aux oppressions subies. Comme en ont témoigné les résultats de notre étude, cette approche pédagogique a eu un effet positif sur certains participants, notamment en ce qui a trait à leur prise de conscience critique de concepts importants en matière d'équité sociale.

⁷² Ajoutons que depuis le début des années 1900 – les personnes trans ont également été, pour la plupart, représentées négativement à la télévision et dans le cinéma hollywoodien. Le documentaire *Disclosure*, paru sur Netflix en 2020, souligne 400 films et 600 émissions de télévision qui représentent les personnes trans comme des personnes méchantes et des victimes, et comme faisant l'objet de mépris, de dégoût et de ridicule (Masters, 2020). Ce sont ces représentations qui doivent être remises en question en milieu scolaire afin de combattre l'ignorance face aux réalités trans.

Axiome 2 : *La diversité d'identités de genre est contrôlée à travers un processus de normalisation qui a pour conséquence de la réduire à l'illusion sociale selon laquelle le binarisme de genre serait naturel, et ainsi il représenterait l'unique possibilité de penser le genre.*

Comme nous l'avons expliqué, le binarisme de genre fait partie intégrante de la socialisation des élèves, à tel point qu'il est conçu comme étant une vérité absolue et naturelle. C'est la raison pour laquelle, pour certains participants, la diversité d'identités de genre est seulement et uniquement acceptée si elle peut être normalisée et réduite à la binarité des sexes (personnes trans) ou bien aux cas extrêmes (personnes intersexuées). En d'autres termes, une mise en genre réussie correspond soit à l'identité d'homme cisgenre ou à celle de femme cisgenre. Rappelons l'exemple du participant D qui considère qu'une femme trans serait une *femme* seulement si elle amorce et complète une transition médicale. Ce discours, qui privilégie la perspective binaire cisgenre, « ne fait pas écho aux parcours nombreux et distincts des personnes trans, mais peut nuire aux jeunes qui sont en questionnement ou en exploration de leur identité de genre » (Richard, 2019, p. 103). De plus, ce participant, comme il naturalise le binarisme de genre et le conçoit uniquement dans une optique biologique, est incapable de comprendre que l'identité de genre ne découle pas nécessairement du corps de l'individu.

À cet égard, une pédagogie queer doit remettre en question la naturalisation du binarisme de genre et surtout problématiser la manière dont celle-ci contribue, sous prétexte de la liberté d'expression et d'opinion, à l'effacement et à la délégitimation des réalités trans, non binaires et intersexuelles. Pour cette raison, suivant la réflexion de Sensoy et DiAngelo (2017), les enseignants doivent d'abord comprendre la distinction entre *opinion* et *connaissance informée*, et bien l'articuler à leurs élèves, afin d'éviter de valider, à travers leurs pratiques pédagogiques, des points de vue non seulement oppressifs, mais qui ne sont pas fondés sur une véritable pensée critique :

Critical thinking is not simply having different opinions; critical thinking results in an informed perspective after engaging with new evidence and accounting for multiple layers of complexity. Simply having an opinion is not predicated on any accounting for new information or understanding of complexity; popular opinions tend to be superficial and anecdotal and do not require that we understand an issue at all. (p. 33)

La pensée critique n'équivaut pas simplement à la reconnaissance d'une diversité d'opinion ; elle implique de comprendre la complexité des enjeux qui se posent à la société et de nous amener à remettre en question nos croyances préexistantes, plutôt que de s'entêter à vouloir les maintenir à tout prix. Nous revenons sur l'important rôle que joue la pensée critique dans une pédagogie queer dans le sixième chapitre.

Axiome 3 : *La construction de la masculinité hétéronormative et cisgenre passe par l'intériorisation et la performance sociale de la transphobie.*

Il est particulièrement troublant que ce soient en grande partie des garçons qui défendent de manière véhémement le binarisme de genre et l'hétéronormativité, allant jusqu'à performer, notamment à travers la mégenrement, un rejet et un mépris des personnes trans. Ce serait néanmoins simpliste de réduire ce comportement à la transphobie sans analyser le rapport entre le mégenrement et la construction de la masculinité cisgenre. D'ailleurs, dans une étude ethnographique, Pascoe (2012) montre la manière dont l'emploi de l'épithète *fag* s'avère un dispositif disciplinaire afin de contrôler la sexualité et la performance du genre des garçons : « Fag talk and fag imitations serve as a discourse with which boys discipline themselves and each other through joking relationships » (p. 49). Le discours du *fag* est donc intériorisé et performé par les garçons afin de prouver leur masculinité, et ce, devant le regard masculin hétéronormatif. Par le biais de cette performance sociale de l'homophobie, « boys reminded themselves and each other that at any moment they could become fags if they were not sufficiently masculine » (p. 53). Suivant les conclusions de Pascoe, nous pouvons considérer que, dans le cadre de notre étude, la performance de l'ignorance, de l'indifférence, de la confusion et du mépris face aux expériences trans est ainsi liée à la construction de la masculinité hégémonique. En d'autres termes, la masculinité hégémonique prend forme « through the force of exclusion and abjection, one which produces a constitutive outside to the subject, an abjected outside, which is, after all, "inside" the subject as its own founding repudiation » (Butler, 1993, p. 3).

Par conséquent, l'homophobie et la transphobie font partie des règles et des limites qui doivent être intériorisées pour construire l'identité masculine. Et elles doivent guider la performance sociale de la masculinité hégémonique. Compte tenu des statistiques montrant les effets perniciose de la masculinité toxique sur la santé mentale des hommes qui y adhèrent, une pédagogie queer doit remettre en question la

construction sociale de la masculinité et le fonctionnement de cette dernière afin de pouvoir réduire l'homophobie et la transphobie qui font partie du système de contrôle hétéronormatif.

Chapitre 6.

Résultats III : perceptions de la diversité d'expressions de genre

Nous présentons dans ce dernier chapitre d'analyse les résultats qui permettent de comprendre la manière dont des élèves du secondaire conçoivent la diversité d'expressions de genre à partir du travail de l'artiste-performeur 2Fik. Les participants ont analysé deux photographies principales : le personnage de 2Fik représenté en noir et la femme à barbe voilée. Nous avons d'abord voulu présenter aux élèves le portrait de l'identité de 2Fik afin de les faire réfléchir à la manière dont 2Fik conçoit l'identité de façon performative et constructiviste plutôt qu'essentialiste et immuable. Ensuite, l'image de la femme à barbe voilée est censée amener les élèves à pousser cette réflexion encore plus loin pour déplacer la conception essentialiste de l'identité vers une prise de conscience de l'identité en tant que réseau identitaire performatif, intersectionnel et dynamique.

À l'instar de la séance précédente, l'un de nos objectifs spécifiques a été d'identifier les préjugés binaires cisgenres des élèves. Nous présentons d'abord une synthèse de l'ensemble des discours et des perceptions des élèves, avant d'examiner les deux principaux problèmes qui y sont liés, à savoir une incapacité à penser l'expression de genre indépendamment de l'identité de genre, et une attitude défensive – ce que nous avons appelé une fragilité (DiAngelo, 2011) hétéronormative et binaire cisgenre – lorsque la conception essentialiste du genre est remise en question. Bien que l'essentialisme soit un obstacle à la prise de conscience de la diversité d'expressions de genre, nous remarquons toutefois que l'œuvre de 2Fik, notamment l'image de la femme à barbe voilée, a bouleversé la conception essentialiste de l'identité intériorisée par les élèves. Comme il a fallu que les élèves réfléchissent d'une manière autre qu'essentialiste pour saisir le sens de la femme à barbe voilée, nous avons conclu que le paradigme binaire cisgenre échoue à rendre compte de la complexité humaine que construit et que performe 2Fik. Conformément aux chapitres précédents, nous synthétisons les problèmes discutés en les formulant sous forme de trois axiomes pédagogiques. Ces axiomes sont les suivants : (1) il existe une diversité d'expressions de genre chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle ; (2) quelle que soit leur sexualité, leur identité de genre ou leur expression de genre, certaines personnes, à différents niveaux et à différents degrés, se

conformeront à l'hétéronormativité et au binarisme cisgenre, alors que d'autres s'y opposeront ; et (3) le conflit et l'inconfort sont indispensables pour faire de la salle de classe un endroit propice à l'affrontement de nouvelles idées, au développement de la pensée critique et à la transformation des normes dominantes. En conclusion, nous reviendrons sur l'importance de ces axiomes dans le cadre du développement d'une pratique pédagogique queer.

6.1. L'essentialisme identitaire : un obstacle à la prise de conscience de la diversité d'expressions de genre

Si le binarisme de genre réduit la diversité des identités de genre à deux genres opposés et immuables (masculin et féminin cisgenres), il réduit conséquemment la diversité des expressions de genre à une masculinité et à une féminité cisnormatives. Dans ce système binaire et complémentaire, l'identité de genre d'un individu correspondrait naturellement et absolument à son expression de genre. Contrairement à l'orientation sexuelle, l'expression de genre, comme elle englobe notre façon de parler, de bouger, de nous habiller, voire de performer les normes de la masculinité et de la féminité dans l'espace public, elle est extrêmement visible et ne peut pas être cachée facilement. Pour cette raison, l'expression de genre s'avère une source de discrimination, de stigmatisation et d'exclusion pour les élèves trans et non binaires, certes, mais aussi à la fois pour les élèves non LGBTQIA2+ qui ne correspondent pas à l'image socialement construite de la masculinité et de la féminité cisgenres. D'ailleurs, si l'on revient sur le sondage national sur l'homophobie et la transphobie dans les écoles canadiennes, nous constatons que presque trois quarts (74 %) des élèves trans et 26 % des élèves non LGBTQ ont rapporté avoir été harcelés verbalement à cause de leur expression de genre, et 10 % des élèves non LGBTQ ont déclaré avoir été l'objet de violence physique pour la même raison (Taylor et coll., 2011). Ces conclusions sont notamment confirmées par un sondage mené auprès de 5469 étudiants du secondaire dans quatre commissions scolaires américaines. Gordon et coll. (2018) ont trouvé que la non-conformité au genre correspondait, de façon linéaire, à un risque accru d'intimidation à l'école ou en ligne, et d'absences à l'école en raison d'un sentiment d'insécurité.⁷³ Il est finalement intéressant de constater que la majorité des

⁷³ Gordon et coll. (2018) ont également observé un risque légèrement accru de combat (entrer dans des batailles), de blessures et d'absences à l'école en raison d'un sentiment d'insécurité chez les garçons et les filles qui déclarent se conformer le plus aux normes de genre. S'appuyant sur un ensemble de recherches solides, Gordon et coll. (2018) précisent néanmoins que ce résultat

répondants « at the gender nonconforming end of the school were heterosexual, underscoring the importance of these issues for both heterosexual and sexual minority youth » (Gordon et coll., 2018, p. 311). Cette étude révèle que la violence et la victimisation par les pairs à l'école sont associées de manière significative à la non-conformité aux normes de genre, indépendamment de l'orientation sexuelle.

À la lumière de ces résultats, il nous a paru important de consacrer notre dernière séance pédagogique à la diversité d'expressions de genre. Bien que nous ayons constaté que plusieurs participants semblent comprendre que l'identité de genre ne correspond pas nécessairement à l'expression de genre et aussi que l'identité est une construction sociale, leurs perceptions de la masculinité et de la féminité demeurent paradoxalement influencées par un paradigme binaire cisgenre. En d'autres termes, les participants ne conçoivent pas l'identité dans une optique constructiviste lorsqu'il s'agit de questions liées à l'identité et à l'expression de genre. En revanche, les participants se sont focalisés entièrement sur l'identité de genre, étant incapables de la séparer de l'expression de genre et de comprendre ainsi qu'il n'existe aucun lien logique et naturel entre l'identité d'un individu et sa manière d'agir (expression de genre) et de vivre (pratiques sexuelles et modes de vie). Cela nous a permis de conclure que l'essentialisme demeure une idéologie très dominante, car les participants éprouvent une véritable difficulté à penser d'une autre façon que de manière essentialiste. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser le travail artistique de 2Fik, notamment l'image de sa silhouette noire et celle de la femme à barbe voilée, car il bouleverse cette conception essentialiste en combinant des stéréotypes identitaires essentialistes pour produire de manière inattendue un tout cohérent. Effectivement, nous verrons que c'est à partir du moment où certains participants analysent la femme à barbe voilée, qu'ils prennent conscience des multiples

confirme que la conformité aux normes masculines est un indicateur important d'agression, de perpétration de la violence et de victimisation entre hommes. En effet, la preuve est faite que les hommes qui déclarent se conformer aux normes de la masculinité sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé mentale (Wong, Ho, Wang et Miller, 2017), ont plus tendance à prendre des risques, notamment l'usage fréquent de tabac et d'alcool (Courenay, 2000 ; Iwamoto, Cheng, Lee, Takamatsu et Gordon, 2011 ; Pachankis, Westmaas et Dougherty, 2011) et d'avoir usé de violence à l'encontre d'une conjointe (Santana, Raj, Decker, La Marche et Silverman, 2006). Quant aux filles, la même tendance s'expliquerait par le fait que celles qui se conforment le plus aux normes de genre sont peut-être plus victimes de harcèlement sexuel, ce qui pourrait amener certaines filles à s'absenter de l'école en raison d'un sentiment d'insécurité (Gordon et coll., 2018). Or, le risque accru d'entrer dans des batailles chez ces filles serait peut-être lié à la lutte entreprise pour combattre ce harcèlement, à des conflits de groupe ou d'exposition à la violence conjugale (Gordon et coll., 2018).

significations qui émergent du travail de 2Fik, car pour le comprendre et le saisir, il est nécessaire de penser d'une façon qui n'est pas essentialiste. La diversité d'expressions de genre – qui est au cœur de la démarche queer de 2Fik – devient à cet égard un moyen efficace pour déconstruire sur le plan pédagogique le binarisme cisgenre et, plus largement, pour remettre en cause et surtout complexifier la conception essentialiste des identités.

6.2. De la correspondance entre l'identité de genre et l'expression de genre à la prise de conscience de l'expression de genre comme performance trompeuse de l'identité

L'une des façons que la conception essentialiste de l'identité est articulée chez certains participants c'est à travers l'idée selon laquelle l'identité de genre d'un individu serait en harmonie avec son expression de genre. Ce postulat est cependant remis en question dans l'échange suivant :

V : Je pense que la citation *notre image n'est pas notre identité* est fautive à cause du fait que ce que nous voulons umm démontrer sur l'extérieur de notre corps ou ce qu'on, oui à l'extérieur ce qu'on démontre, je pense que c'est une umm ... « how do you say it », je ne sais pas comment le dire ... c'est une représentation de vous-même, ce que vous portez sur l'extérieur, c'est comment quelqu'un veut démontrer leur identité, à mon avis.

T : Je pense que ça peut être vrai, car notre image n'est pas comme toute notre identité, car si c'était, comme si ce que je porte et comment je regarde est tout mon identité, ça serait d'accord si des personnes jugeaient, me jugeaient, juste par me voir et ne pas me parler et apprendre à propos de moi-même. Mais umm, et je pense que souvent des personnes cachent des parties de leur identité, comme ils portent ce qu'ils pensent qu'ils devraient et ils regardent comment ils pensent d'autres personnes veulent qu'ils regardent. Alors, leur image n'est pas un bon représentation de leur vraie identité.

P : Je suis en d'accord avec qu'est-ce que T a juste dit maintenant. Et comme elle a dit les personnes peuvent cacher, comme une partie de leur identité par qu'est-ce qu'ils portent. Et umm je pense que ces choses peuvent être comme influencées par les personnes autour de lui, alors c'est pas nécessairement leur identité qu'ils expriment avec leurs vêtements ou leurs regards, mais ça peut être comme l'identité de l'entourage de leur, comme leur amis ou famille quelque chose comme ça. Alors je pense que la citation est plutôt vraie que fautive.

V : Je suis en d'accord que, avec le fait que, on peut cacher notre identité avec notre image aussi. Je pense que ça c'est quelque chose que des personnes font beaucoup, mais je pense que surtout c'est plus vrai que, ou ça se passe plusieurs fois quand les personnes essayent à démontrer leur personnalité ou l'identité avec leur image. (S3-Amr-petit-mai-2019)

Il est intéressant de constater que le participant V est le seul à juger que l'affirmation *l'image n'est pas notre identité* est fausse. Bien qu'il reconnaisse, au fur et à mesure de la discussion, que l'image peut cacher notre identité ressentie, il conclut que pour la plupart des personnes, l'image est en phase avec leur identité. Il faut rappeler, comme nous l'avons constaté d'ailleurs dans la deuxième séance sur l'identité de genre, que la légitimité de la masculinité hétéronormative et cisgenre passe principalement par la performance des normes masculines dans l'espace public, donc il n'est pas étonnant que ce participant défende ce point de vue. Il faut quand même reconnaître qu'ici il s'agit d'un échange agonistique⁷⁴ (Mouffe, 2016) dans la mesure où l'intervention des deux autres participantes a permis au participant V de nuancer sa position à la fin de cet échange. Les deux autres participantes constatent que la manière de s'habiller et de se comporter est fortement influencée par les attentes qu'intériorise un individu à partir de son cercle familial ou social, donc l'expression de genre d'un individu ne serait pas nécessairement représentative de son identité de genre. Comme l'explique une autre participante :

Je crois que l'expression de genre c'est vraiment comment on montre notre genre. Et les gens peut-être qui ne se sent pas confortables encore de montrer ce qu'ils sont au monde, ils peuvent avoir une identité intérieure qui est différent de ce qu'ils expriment à l'extérieur. (S3-Amr-petit-I-mai-2019)

Cette participante attribue également, bien que de manière implicite, le manque de correspondance entre l'identité de genre et l'expression de genre aux attentes de genre qui font que l'individu ne soit pas à l'aise à extérioriser son identité dans l'espace public. Comme le constate Richard, les attentes de genre

ne participent pas à soutenir les jeunes dans l'exploration de leur identité et de leurs préférences personnelles, mais bien à réduire les expressions de ces dernières à une sorte de féminité ou de masculinité typée, qu'on

⁷⁴ Rappelons qu'un échange agonistique n'aboutit pas à un consensus, mais correspond plutôt à une forme de dialogue et de confrontation productive. Voir le deuxième chapitre pour une explication plus complète de l'approche agonistique telle que définie par Mouffe (2016).

présume s'appliquer à toutes et tous mais qui ne correspond au final à personne en particulier. (2019, p. 71-72)

Nous pouvons alors considérer que l'expression de genre des élèves, particulièrement en milieu scolaire, est souvent réduite à une représentation essentialiste, hégémonique et surtout socialement imaginée de l'identité masculine et féminine. Si nous revenons sur la deuxième séance, l'expression du rire vis-à-vis du mégenrement du personnage principal dans la bande dessinée de Labelle, serait un exemple de représentation de cette masculinité typée. Le rire en tant qu'expression dans ce contexte particulier serait alors une manière d'afficher publiquement son *identité* d'homme hétérosexuel cisgenre. L'expression de genre devient alors une stratégie pour incarner cette identité socialement construite, bien qu'elle ne corresponde pas à l'intériorité la plus profonde de l'individu.

Une autre participante va encore plus loin dans sa réflexion en expliquant que la performance d'une identité autre que celle ressentie par l'individu s'inscrirait dans un certain déni de reconnaissance de cette intériorité que l'on tend à cacher par le biais d'une expression de genre normative :

Je veux aussi ajouter que il y a des cas quand on comporte comme l'opposé de comment on identifie. Alors, par exemple, on peut être dans le « denial » de comment notre identité apparaît, alors notre image peut changer parce que de cela, alors c'est pas nécessairement une réflexion de notre identité dans notre image. (S3-Amr-petit-E-mai-2019)

Ce que l'on projette dans l'espace public s'avère donc le résultat d'un contrôle affectif qui nous oblige en quelque sorte à actualiser une réalité qui ne correspond guère à notre vraie subjectivité. Cette tension entre extériorité et intériorité est parfaitement saisie dans une scène du téléfilm français *Baisers cachés* (2016) dans laquelle Louis – dans une dernière tentative pour « se guérir » de son homosexualité – se retrouve seul à boxer agressivement un ballon de frappe et à se fixer dans le miroir, répétant à plusieurs reprises en voix-off : « Je suis pas homo, je suis pas homo, je suis pas homo... » avant de donner un coup de poing au miroir (55:52-56:23). Contrairement au début du film où il semble maîtriser la performance de l'hétéromasculinité – pensons notamment au moment où il bat, devant le regard de ses pairs, Nathan, le garçon qu'il aime – Louis semble désormais incapable de contrôler son affectivité, voulant à tout prix intégrer les normes hétérosexuelles et anéantir sa subjectivité gay. L'acte de fixer son reflet dans le miroir lui permet aussi de voir son propre déni, de le ressentir, mais de ne jamais pouvoir se libérer de son emprise qui l'habite et le suit comme son ombre. Louis essaie de se convaincre

qu'il est totalement libre de ses choix, en essayant de se libérer par la parole, mais en fait il est enfermé, comme le montre le cadre du miroir qui rappelle symboliquement qu'il ne doit pas dépasser les normes sociétales. Ainsi, la peur maintient Louis dans un état de soumission à l'hétéronormativité en éclipsant sa volonté et en le conditionnant, tel un chien de Pavlov, à produire la performance hétérosexuelle qu'il a été conditionné à performer (Hakeem, 2019). C'est dans ce sens que l'image que l'on projette de notre identité de genre et de notre sexualité, lorsqu'elle trahit notre intériorité dans le but de respecter les normes, peut avoir un effet destructeur sur notre manière de vivre et sur notre capacité à nous exprimer vraiment librement.

6.3. La fragilité hétéronormative et binaire cisgenre

Bien que la majorité des participants aient compris que l'identité de genre d'un individu ne correspond pas nécessairement à son expression de genre, l'idée que l'on ne naît pas femme/homme, mais qu'on le *devient*, fragilise le paradigme binaire cisgenre intériorisé par certains participants :

L : Je crois que les mots de Simone de « whatever her name is », elle est incorrecte, parce que ça c'est juste pour des personnes spécifiques qui pensent qu'ils sont pas le même sexe ou genre qu'ils sont nés avec. Oui. Parce que moi, pour moi-même. *Je crois que j'étais née fille et je suis même fille, femme* [nous soulignons]. Oui. Donc c'est pas pour tout le monde.

I : Peut-être le concept de devenir homme ou devenir femme est un peu comme fluide dans les yeux de Simone de Beauvoir ou quelque chose. Parce que peut-être elle, elle argumente que les filles deviennent les femmes pendant la puberté ou quelque chose. Alors tout le monde devenir une femme ou devenir un homme, pas juste les gens qui sont trans. Mais les gens cis aussi. Mais ça dépend comment on définit le mot homme et femme. Peut-être comme, comme il y a aussi la biologie, si on était née fille, on est déjà comme fille ou femme. Qu'est-ce qu'il y a.

L : Je vais juste dire en anglais, je pense que c'est comme « up for interpretation ».

I : Oui.

W : Je « interpret it » comme, la personne pense que tout le monde est né comme genre neutre et le genre n'est pas défini. Il doit choisir quand il agit et je pense que ça c'est pas nécessairement vrai parce que beaucoup de personnes savent le genre quand ils sont jeunes et ils ne deviennent pas comme un homme ou femme quand ils grandissent. (S3-Amr-petit -mai-2019)

Comme la participante L est née fille biologiquement, elle se définit *ipso facto* comme une fille (« j'étais née fille et je suis même fille »), idée d'ailleurs appuyée par les deux autres participantes. Bien que les concepts de fluidité et de neutralité de genre soient évoqués dans cet échange, l'idée de *devenir* une femme, plutôt que de l'être simplement à la naissance, ne rentre pas dans l'ordre du pensable de ces participantes, illustrant davantage à quel point la binarité homme/femme limite la possibilité de penser le genre dans une optique constructiviste, c'est-à-dire comme étant appris, performé, intégré selon des normes préexistantes. Il n'est donc pas étonnant que la participante L réagisse négativement face à la citation de Beauvoir, car « comme l'existence d'autres identités remet en question la présumée complémentarité des sexes et des genres et la nécessaire hétérosexualité, elle met en péril les assises même de nos sociétés » (Richard, 2019, p. 17). La question de devenir une fille ou un garçon serait seulement applicable aux réalités trans et non binaires, car ce devenir est conçu comme un choix ou un désir qui irait à l'encontre de l'ordre naturel déterminé à la naissance. Ce qui déconcerte cette participante semble donc être l'idée selon laquelle son identité de genre féminine ne serait pas naturelle, mais plutôt liée à la manière dont elle performe cette identité dans l'espace public. La réticence de cette participante à accepter la dimension constructiviste et fluide du genre est peut-être aussi liée au fait que l'identité cisgenre n'est souvent pas nommée en milieu scolaire, car considérée comme allant de soi. En d'autres termes, les personnes cisgenres ne sont pas présentées comme des personnes ayant un *genre* qui peut être contesté de manière critique, ce qui explique d'ailleurs le fait que plusieurs participants, dans la séance précédente, ne connaissaient pas le sens du terme *cisgenre*. Dans une optique cisgenre, les préoccupations autour des attentes et des normes de genre concerneraient donc uniquement les personnes trans et non binaires. C'est pourquoi, selon Airton (2019), il est important que les enseignants cisgenres nomment et rendent visible leur genre, afin de montrer que celui-ci est un processus en construction chez tout le monde, et non seulement chez les personnes trans et non binaires.

Cet inconfort face à la remise en question de la conception essentialiste et binaire du genre atteint son paroxysme lors d'une discussion au sujet des personnes intersexuées :

A : Moi je dirai que, à mon avis, je ne pense pas que biologiquement quelqu'un peut être ... donc la question c'est que si quelqu'un pourrait être ni homme, ni femme. Mais je pense que oui avec les expériences différentes, tout le monde peut être différent de chacun, oui je suis en

accord. Mais je ne crois pas c'est possible d'être un ni homme, ni femme. Je crois que même avec des différentes expériences, *il faut que chaque individuel soit un de ces deux options* [nous soulignons].

S : Je vous demande une question, alors croyez-vous à propos de comme peut-être les personnes qui sont comme deux, comme biologiquement ils ont, qu'ils sont « intersex ». Alors ils tiennent des parties de homme et des parties de femme.

A : Oui c'est une bonne question. « Intersex » est une, comme un *défaut de naissance* [nous soulignons], qui représente moins de 1 % de la population, c'est vraiment vraiment un cas très très rare. *Mais quelqu'un qui est « intersex » beaucoup de fois, ils vont recevoir des opérations pour être un de les deux options, homme ou femme* [nous soulignons]. Donc je ne crois pas que quelqu'un, même s'ils sont entre les deux, je pense qu'ils vont soit être un après qu'il soit né. Ils vont soit être un homme ou femme. Oui donc.

S: Vous parlez à propos de comment, comme c'est comme 1 % de la population. Mais si vous voyez il y a des milliards de personnes dans le planète, alors il y a des millions de personnes qui sont « intersex ». Alors, comme, et pas tout le monde a accès à des opérations ou des, comme quelque chose qui peut enlever un ou l'autre ou peut-être ils ne veulent pas avoir une autre opération car il y a un risque qu'il, peut mourir. Alors que croyez-vous de ça ?

A : Honnêtement, je pense pas que même si quelqu'un est « intersex » comme tu as dit, je ne pense pas que ils vont, avec les cas que j'ai pu voir umm ... « Why, why you grimacing » ?

S : Pour voir.

A : « What ? I'm asking you. Can you let me answer the question ? »

S : « Yeah go for it, I'm not saying anything ».

A : « Then why are you grimacing then ? » [Il élève le ton de la voix]

S : « I'm looking at you. Calm down ». [Elle parle d'une voix plus basse]

A : « No you're not. *I'm not going to answer your question if you're gonna grimace at me like that* » [nous soulignons].

A : Ok. (S3-Amr-petit -mai-2019)

Il faudrait ici s'appuyer sur l'argument de DiAngelo (2011) sur la fragilité blanche⁷⁵ afin de mieux saisir le fonctionnement de ce que nous pouvons appeler la *fragilité*

⁷⁵ DiAngelo développe en plus de détail le concept de fragilité blanche dans son livre *White Fragility : Why It's So Hard For White People To Talk About Racism* (2018). Ce titre s'est positionné parmi la liste des meilleurs vendeurs du *New York Times* pendant plus d'un an après sa publication.

hétéronormative et binaire cisgenre et son rôle dans le maintien de l'ordre social binaire cisgenre et hétéronormatif. La fragilité blanche décrit l'attitude défensive et la défiance des Blancs lorsque leurs idées sur les questions de racisme sont remises en cause. DiAngelo (2011) définit la fragilité blanche de la manière suivante :

White Fragility is a state in which even a minimum amount of racial stress becomes intolerable, triggering a range of defensive moves. These moves include the outward display of emotions such as anger, fear, and guilt, and behaviors such as argumentation, silence, and leaving the stress-inducing situation. These behaviors, in turn, function to reinstate white racial equilibrium. (p. 57)

Dans le contexte de cet échange, nous observons cette attitude défensive au moment où le participant A, faute de contre-arguments contre la réflexion de S, clôt la discussion et refuse de la poursuivre au moment où son point de vue sur la prétendue binarité du genre est remis en cause. Bien qu'il dise ne plus vouloir répondre à la question soulevée par S, à cause de sa grimace qu'il juge offensante, c'est plutôt la moindre défiance à l'égard de son point de vue qu'il ne peut pas supporter. Cette fragilité est donc une stratégie de fuite face à une discussion stressante qu'il veut surtout éviter, étant donné qu'elle risquerait de remettre en question les assises même du genre en tant que conception naturelle et binaire. Notons également que malgré le fait que d'autres membres du groupe soutenaient la même position que la participante S, personne n'est intervenu pour la défendre, choisissant plutôt de rester silencieux. Cela montre à quel point les participants sont réticents à défier directement des points de vue hétéronormatifs et cisgenres, même en sachant que la position de A va à l'encontre d'un raisonnement logique basé sur les faits. Suivant la réflexion de DiAngelo, les comportements du participant A ont pour fonction de rétablir l'équilibre hétéronormatif et binaire cisgenre et ainsi de réduire au silence la voix de ceux et celles qui risquent de le déstabiliser, ce qu'il a très bien réussi à faire au final.

Ajoutons également que les propos du participant A vis-à-vis des personnes intersexuées sont d'une violence extrême, car il considère la réalité intersexuelle comme étant un défaut de naissance qui peut et doit être corrigé par une opération chirurgicale. Bien que son discours soit déconcertant, ce participant reproduit jusqu'à un certain point la violence contre les personnes intersexuées qui s'inscrit déjà dans le discours social. Pensons notamment aux athlètes intersexués à qui on a interdit la participation aux Jeux olympiques parce que leur corps biologique ne répondait pas à la définition sociale de ce

qui constitue une femme. C'est notamment ce qui est arrivé à la coureuse ougandaise Annet Negesa⁷⁶ qui affirme qu'elle s'est fait opérer, sur recommandation d'un médecin de la fédération sportive internationale *World Athletics*, pour diminuer son taux de testostérone par l'ablation de ses testicules internes (Abdul, 2019). Depuis l'opération – qui l'a laissée avec des séquelles physiques et psychologiques profondes – Negesa souffre de douleur articulaire et de dépression. Et elle n'est jamais retournée à la compétition. Faisant écho à la logique réductrice du *Word Athletics*, l'argument du participant A découle de l'imaginaire social binaire cisgenre et non de la biologie, dans la mesure où il naturalise la construction sociale de la masculinité et de la féminité dans le but de l'imposer à tout prix à des corps qui ne correspondent pas à la binarité mâle/femelle. Si l'on opère des personnes intersexuées, c'est alors pour les faire rentrer dans cette construction sociale qui se veut naturelle. Vue sous cet angle, la réticence du participant A à accepter la réalité intersexuelle s'inscrirait, elle aussi, dans cette fragilité hétéronormative et binaire cisgenre qui se sent défiée par les personnes intersexuées, notamment parce que leur existence remet en question la prétendue naturalité du binarisme de genre.

Il est finalement important d'insister sur le fait que ce discours intolérant, obtus et violent du participant A se répète tout au long de la séquence didactique. Rappelons qu'il s'agit du même participant qui considérait la diversité sexuelle comme étant malsaine (Séance 1), qui minimisait la réalité de l'homophobie et qui protégeait la religion à tout prix (Séance 1), qui exprimait son indignation face à la présence d'affiches sur la fierté LGBTQ dans son école (Séance 1), qui définissait le genre de manière extrêmement restreinte (Séance 2), qui niait la validité de l'existence trans (Séance 2) et qui, ici, est fragilisé au moment où son attaque contre les personnes intersexuées est moindrement remise en cause. Bien que l'on reconnaisse que son discours est problématique parmi d'autres discours problématiques que nous avons cités au cours de notre analyse, les propos de A sont en soi suffisants pour soutenir l'argument de la prégnance de l'hétéronormativité et du binarisme cisgenre en milieu scolaire, et pour ainsi justifier la nécessité pédagogique

⁷⁶ Bien que d'autres athlètes avec des niveaux élevés de testostérone aient été confrontées à des défis similaires, telles que Caster Semenya et Dutee Chand, le cas de Negesa est particulièrement troublant, car elle est la seule à avoir décidé de se faire opérer afin de continuer à participer aux compétitions.

de déconstruire les normes et d'aider les élèves à développer des compétences de réflexion critique.

Soulignons néanmoins que la participante T exerce une pensée critique en suggérant de concevoir le genre de manière fluide, plutôt que binaire :

Alors pour moi, c'est difficile de dire si une personne devient homme ou femme, parce que je pense que la définition d'être homme ou femme est différent pour chaque personne. Et ce n'est pas quelque chose qui est binaire, c'est vraiment fluide. Et je pense que, on pourrait pas, ce n'est pas possible de dire que chaque personne devient homme ou femme ou ni l'un ni l'autre, car il y a plusieurs différents comme niveaux d'être homme ou femme, c'est comme un, qu'est-ce que c'est « spectrum ? ». ... Au le moment, il y a peut-être des personnes qui croient qu'il y a cet moment ou des expériences qui « leads us » à devenir un homme ou femme, mais si on peut voir le genre comme quelque chose plus fluide, on peut comme éliminer cette idée. (S3-Amr-grand-T-mai-2019)

D'une certaine façon, c'est à partir de la citation de Beauvoir – notamment qu'*on ne naît pas femme : on le devient* – que cette participante remet en question le binarisme du genre tout en insistant sur la fluidité et sur les diverses façons d'être un homme ou une femme. Bien que cette séance porte sur l'expression de genre, les propos de cette participante sont pertinents et importants à souligner, car elle pense le genre non à partir de catégories fixes et immuables, mais plutôt en fonction d'un spectre de possibilités. Cela montre donc sa prise de conscience de la diversité d'identités de genre et surtout de la construction sociale du genre, qu'il soit cis, trans ou non binaire.

6.4. Réception du personnage de 2Fik : l'identité est une construction sociale

Si au départ, certains participants éprouvent de la difficulté à concevoir le genre comme un construit social, dans leur réception du personnage de 2Fik, ils semblent constater que l'identité est construite, créée, performée :

Je pense qu'il umm, 2Fik est un personnage avec une silhouette noire qu'on ne peut pas voir, parce que umm, je ne sais pas. Peut-être il veut umm, peut-être il veut cacher son identité pour quelques raisons. Je ne sais pas pourquoi. Mais peut-être il veut aussi signifier que uhh l'identité c'est quelque chose qu'on ne peut pas voir sur l'extérieur. (S3-Dis-2Fik-petit-V-mai-2019)

Il est intéressant de constater que ce même participant défendait justement le contraire dans l'activité d'amorce, notamment que l'image est en phase avec notre identité. Cependant, dans l'analyse de l'image de 2Fik recouvert entièrement de noir, ce participant reconnaît que l'identité n'est pas toujours quelque chose que l'on peut voir, insinuant que parfois l'image ne correspond pas à notre identité. Selon cette logique, ce que l'on voit à l'extérieur de l'individu ne serait qu'une performance de l'identité, qu'elle soit religieuse, homme, femme, hétérosexuelle, etc. C'est notamment ce qu'explique une autre participante :

Mais vraiment, mon vraie identité c'est moi, c'est qu'est-ce que je choisisse et ce que je projet à l'univers. (S3-Dis-2Fik-petit-S-mai-2019)

Cette première image de 2Fik a alors été efficace pour amener certains participants à réfléchir de manière critique sur l'identité en tant que construction sociale découlant non d'une essence préexistante, mais d'une performance sociale – ou pour reprendre les termes de cette participante – d'une *projection* dans l'espace et dans le temps. Dans le cas de la participante suivante, elle va encore plus loin en suggérant que l'identité n'existe pas sans l'expression de soi :

Je pense aussi que, qu'il essaye de dire que notre identité est fait au travers notre expression et que notre identité est déterminée par les images qu'on projet à les autres personnes au société, quoi qu'il soit. Et qu'on n'a pas d'identité sans notre expression de soi. (S3-Dis-2Fik-petit-J-mai-2019)

En d'autres termes, l'identité serait donc de l'ordre du néant : elle n'existe que dans la temporalité de la performance. Comme le corps de 2Fik est une surface neutre sur laquelle il applique des identités, cette image permet de faire comprendre à cette participante que l'identité ne prend forme qu'à travers l'image *en mouvement* que l'on choisit de projeter. Étant donné que cette participante insiste sur le fait que notre expression de soi détermine les conditions de notre identité, elle prend conscience de la performativité de l'identité. De ce fait, la notion d'expression performative de soi devient impérative en tant qu'outil pédagogique pour repenser la conception essentialiste de l'identité. Cela dit, bien qu'une réflexion sur la construction sociale de l'identité émerge, celle-ci ne semble pas se traduire par une compréhension explicite de la construction sociale de l'identité de genre et de l'expression de genre, car ces questions ne sont pas abordées dans les discussions entre participants. En d'autres termes, les participants ne semblent pas encore capables d'utiliser cette connaissance acquise (à savoir que

l'identité est un construit social) pour développer une réflexion critique sur les implications de penser le genre dans une optique constructiviste plutôt qu'essentialiste. Si d'un côté certains participants comprennent que l'expression de soi précède l'identité, ils n'arrivent pas à expliciter, par exemple, que c'est la performance de normes masculines (c'est-à-dire, la façon de parler, de bouger, de s'habiller) qui donne forme à ce que l'on peut appeler l'identité masculine, et non l'inverse. Les participants demeurent donc incapables de dissocier la question de l'expression de genre de celle de l'identité de genre, ce qui suggère qu'ils ont fortement intériorisé l'idéologie de l'essentialisme identitaire.

6.5. La femme à barbe voilée et le bouleversement de la conception essentialiste de l'identité

Si la présentation du personnage de 2Fik permet à certains participants de prendre conscience de la construction sociale de l'identité, l'image de la femme à barbe voilée perturbe leurs savoirs traditionnels sur le genre et oblige ainsi une remise en question de leurs connaissances préalables. Cela s'est manifesté principalement par une incapacité de saisir, de définir clairement et de nommer la femme à barbe voilée à partir d'un paradigme binaire cisgenre :

On réagisse aux images du femme à barbe voilée. Je crois que l'image est très intéressante à cause du fait que, comme la voile, c'est pour la modestie, mais le personnage porte comme une robe qui est très courte et en même temps, comme il ou elle, eux, porte une barbe. Or ils ont une barbe. C'est intéressant parce que comme d'habitude quand tu vois une femme qui est voilée, c'est une personne qui est comme, qui semble comme une femme. Mais cette image c'est comme étrange à cause du fait que, c'est comme un homme et une femme. Et c'est comme qu'est-ce qui se passe ici, umm. C'est vraiment, je ne sais pas c'est quoi comme le message qu'il veut parler à propos de son image. Mais oui. (S3-Dis-2Fik-petit-S-mai-2019)

Tout d'abord, cette participante n'est pas certaine du genre de la femme à barbe voilée et souligne la simultanéité de deux genres (*c'est comme un homme et une femme*) en une seule image. À travers la tentative de construire du sens à partir de cette image prétendument paradoxale, notamment soulignée par l'incertitude face aux pronoms qu'il faudrait employer pour décrire ce personnage, par la reformulation constante des idées et par le manque d'une conclusion définitive, nous observons un certain bouleversement du statu quo hétéronormatif et binaire cisgenre, car cette participante est incapable

d'articuler une réflexion cohérente sur l'identité de la femme à barbe voilée à l'aide d'un système de pensée binaire cisgenre.

Bien que prononcé d'un ton sarcastique,⁷⁷ la question que soulève le participant suivant renforce davantage l'incapacité de définir le genre du personnage de la femme à barbe voilée :

Est-ce que c'est une femme avec une barbe ou un homme avec une voilée ? (S3-Dis-2Fik-petit-V-mai-2019)

Cet échec de saisir le personnage de la femme à barbe voilée est significatif, car il vient démontrer la manière dont le binarisme cisgenre ne peut pas tenir compte de la complexité identitaire que construit et que performe 2Fik. Si nous suivons la réflexion de Halberstam dans *The Queer Art of Failure* (2011), nous constatons que c'est précisément l'échec de la signification hétéronormative, patriarcale et binaire cisgenre qui ouvre la possibilité d'une réflexion critique sur les failles de ces systèmes de pensée dominants. Autrement dit, si la logique hétéronormative et binaire cisgenre échoue à rendre compte de la femme à barbe voilée, il y a lieu de croire qu'elle n'est pas parfaitement adéquate pour décrire le monde tel qu'il est. En fait, c'est la femme à barbe voilée qui fait émerger l'idée que soulève le participant suivant, selon laquelle il y aurait plusieurs *possibilités* que notre image nous permet d'exprimer au-delà de l'habituel, du familier et de la norme :

Mais je pense que le message qu'il peut être en train d'envoyer, c'est que, il y a de plusieurs possibilités dont on peut se exprimer par notre image et il n'y a pas seulement ce que nous sommes familiers avec dans la société, comment on s'habille et toutes les choses comme cela. Mais il y a d'autres possibilités où on peut s'exprimer avec notre image. (S3-Dis-2Fik-petit-B-mai-2019)

Par conséquent, l'image de la femme à barbe voilée permet à ce participant de prendre conscience de la diversité d'expressions de genre, voire de l'éventail d'expressions de genre qui ne doivent pas nécessairement correspondre à la binarité homme/femme.

⁷⁷ Précisons néanmoins qu'à l'instar des émotions de l'indifférence, de l'ignorance, du mépris et de la confusion en lien avec la construction de la masculinité cisgenre (voir le cinquième chapitre), le sarcasme correspond ici à une manière codée de réagir à des œuvres queer, notamment en performant des émotions très précises qui affirment au groupe l'adhésion à l'idée que la masculinité est naturelle.

Cependant, pour d'autres participantes, cette diversité est une source de conflit et d'inconfort, particulièrement en raison de la reprise du symbole du voile dans la (re)construction des genres masculin et féminin :

L : Je comprends que c'est un message qu'il veut comme transmettre à tout le monde, mais à la même temps comme, d'être un homme qui est « dressed up » comme femme et puis qui porte un « scarf ». Je crois que umm dans la religion, religion musulman, ça ne vraiment fait pas de sens. C'est un petit peu comme « disrespectful », juste parce que des musulmans croient que si tu es une femme, tu es seulement une femme. Si tu es un homme, tu es un homme. C'est ce que Dieu t'a créé.

I : Je suis en d'accord avec cela. Je crois que quand ça vient à la religion, il faut être vraiment comme, il faut être vraiment comme, il faut être ...

L : « Cautious ».

I : Cautieux. Comment ça se dit ? « Cautious » ou prendre des précautions parce que c'est vrai. Il y a beaucoup de personnes qu'on peut comme offenser, « offend » ...

L : Yeah « offend ». (S3-Dis-2Fik-petit-mai-2019)

Dans un effort de comprendre le sens de l'image, cette participante se focalise sur la référence au voile et sur ce qu'elle interprète comme une atteinte à la religion musulmane. Aussi contradictoire que cela puisse paraître, la participante L accepte le point de vue binaire et déterministe du genre comme allant de soi (« Si tu es un homme, tu es un homme »), mais seulement lorsque celui-ci fait partie de la croyance religieuse musulmane. La religion est donc implicitement au service du consensus hétéronormatif cisgenre. Et comme nous l'avons démontré dans le quatrième chapitre, elle s'avère, encore une fois, intouchable et protégée de toute critique sociale. Il nous paraît pourtant problématique que cette participante adhère à cette position, car la religion peut être source d'homophobie et de transphobie. Dans une étude révélatrice, Callaghan (2018) démontre hors de tout doute que la doctrine catholique constitue le principal moteur du renforcement social de l'homophobie et de la transphobie dans les écoles catholiques publiques en Ontario et en Alberta. À la suite d'entretiens auprès d'enseignants et d'étudiants queer et aussi d'analyses de contenus médiatiques et de documents officiels catholiques, elle conclut, entre autres, que « religious beliefs that fly in the face of the laws of the land or otherwise disregard human rights legislation cannot be respected and should not continue to prevail in publicly funded institutions » (p. 205). À partir du livre de Callaghan (2018), nous pouvons ainsi établir un lien entre la position selon laquelle la

religion serait intouchable et la stigmatisation des personnes queer à l'école, dans la mesure où le refus aveugle de critiquer certaines croyances religieuses ne vient que renforcer un discours haineux homophobe et transphobe, qui lui, est systématiquement défendu sous le couvert d'une doctrine idéologique compatissante, même si ce discours haineux va à l'encontre des lois du Canada.

Par ailleurs, cette même participante ajoute que l'image de la femme à barbe voilée est dépourvue de sens, car le voile serait naturellement associé à l'identité d'une femme musulmane, et non à celle d'un homme. Cependant, le sens que cette participante impose au voile, au genre et à l'islam est filtré à travers une perspective binaire cisgenre, ce à quoi elle attribue une valeur naturelle, essentialiste et absolue. Il appert donc que le binarisme de genre en tant que système de pensée l'empêche de saisir la diversité d'expressions et d'identités de genre qu'incarne la femme à barbe voilée. Or, bien que la reprise du symbole du voile soit source d'inconfort, c'est précisément dans l'inconfort, le malaise et la confusion provoqués par la femme à barbe voilée que résident sa force et son efficacité pédagogique. Comme le rappelle Ahmed (2004) :

We can posit the effects of « not fitting » as a form of queer discomfort, but a discomfort which is generative, rather than simply constraining or negative. To feel uncomfortable is precisely to be affected by that which persists in the shaping of bodies and lives. Discomfort is hence not about assimilation or resistance, *but about inhabiting norms differently*. The inhabitation is generative or productive insofar as it does not end with the failure of norms to be secured, but with possibilities of living that do not « follow » those norms through. (p. 155)

Partant du principe que notre contact avec des objets et d'autres personnes donne forme à nos corps (p. 1), Ahmed postule que le confort en tant que norme organise l'espace autour de sujets dominants et privilégiés. Les corps queer, en occupant cet espace différemment, deviennent en revanche une forme d'inconfort productif qui peut réussir à déstabiliser, à queeriser et ainsi à transformer « the scripts of heteronormative existence » (p. 151). Reprenant la théorie d'Ahmed sur l'inconfort dans le cadre d'une pédagogie queer, nous pouvons déduire que l'inconfort face à la femme à barbe voilée oblige jusqu'à un certain point les participants à retrouver un autre équilibre de confort qui leur permettra d'y réfléchir au-delà d'une conception essentialiste.

Afin de déclencher ce processus de réflexion critique sur la femme à barbe voilée, 2Fik s'inscrit – pour reprendre la notion de Muñoz (1999) – dans une logique

désidentificatrice « that works on and against dominant ideology » (p. 11). Muñoz définit le concept de désidentification de la manière suivante :

Disidentification is about recycling and rethinking encoded meaning. The process of disidentification scrambles and reconstructs the encoded message of a cultural text in a fashion that both exposes the encoded message's universalizing and exclusionary machinations and recircuits its working to account for, include, and empower minority identities and identifications. Thus, disidentification is a step further than cracking open the code of the majority; it proceeds to use this code as raw material for representing a disempowered politics or positionality that has been rendered unthinkable by the dominant culture. (p. 31)

S'appuyant sur le principe foucauldien selon lequel le pouvoir produit la réalité dans laquelle nous vivons et tout ce qui en découle,⁷⁸ Muñoz explique que le seul et unique moyen de transformer « le code de la majorité » – pensons notamment aux normes cisgenres et à celles de la religion que performe 2Fik – serait de le faire fonctionner dans sa logique productrice. Pour Muñoz, ce n'est pas en résistant de façon binaire aux normes que nous arriverons à les transformer, mais c'est en les recodant, en les recyclant et en les redéployant, notamment à travers un processus de désidentification, que la performance de ces normes produira inévitablement des points de tension et des courts-circuits desquels surgiront d'autres systèmes de pensée, voire d'autres possibilités d'imaginer le genre, et ce, dans une optique intersectionnelle :

Nous avons discuté de comment *il pousse les limites de ce qu'on pense d'être normal pour un homme et une femme et de plus d'être une personne musulman* [nous soulignons]. Il y a plusieurs stéréotypes et peut-être des règles pour être un certain genre ou être d'un certain religion. Et nous avons parlé de comment il essaye de peut-être changer comment les personnes voient ces règles et ces stéréotypes. (S3-Dis-2Fik-grand-T-mai-2019)

La femme à barbe voilée semble déclencher chez cette participante un processus de remise en question de ce que nous pouvons qualifier de l'ordre du *normal* en ce qui a trait à la définition stéréotypée d'un homme, d'une femme et d'une personne musulmane. De ce fait, cette participante saisit la stratégie performative queer de 2Fik, car cette dernière a précisément pour but de recycler et de recoder des archétypes identitaires essentialistes (l'homme, la femme, la femme musulmane voilée, etc.) pour ensuite remettre en question

⁷⁸ Comme nous l'avons cité dans le deuxième chapitre, Foucault écrit : « En fait le pouvoir produit ; il produit du réel ; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production » (1975, p. 227).

la conception essentialiste de l'identité à travers ce processus de création artistique. Cette participante développe davantage cette idée dans son entretien en expliquant que le travail artistique de 2Fik permet d'élargir notre conception du normal, surtout que celle-ci, selon elle, est définie de manière restreinte et limitée d'après son expérience scolaire :

Par exemple, le vidéo qu'on a vu de 2Fik était vraiment différent des autres choses qu'on a vues dans le passé, car comme c'était une femme avec une barbe et voilée et ce n'est pas quelque chose qu'on voit tous les jours. Et j'ai pensé que c'était vraiment important de voir les choses qui sont différents de ce qu'on voit umm normalement parce que on a seulement comme, normalement notre vue de qu'est-ce qui est normal est vraiment limité, mais quand on peut voir des choses qui sont différents, on peut umm avoir un plus grand, être plus acceptant. (Ent-T-mai-2019)

Si l'on considère que la performance queer contribue à la déconstruction d'un système de pensée dominant, le travail de 2Fik, tel que le reconnaît cette participante, s'avère un outil important pour repenser la valeur soi-disant naturelle et absolue de la norme, voire de tout système de signification hégémonique.

De surcroît, comme l'explique la participante suivante, 2Fik, à travers la femme à barbe voilée, expose les failles de l'essentialisme identitaire :

Je pense que umm, l'image de la femme, c'est pas une image d'une personne spécifique avec une identité spécifique. Je pense que c'est plutôt *un commentaire sur comment un, une image peut comme confuser les personnes à propos d'une identité de cette personne* [nous soulignons]. Alors oui je pense que c'est plutôt à propos de umm, que c'est très facile de, d'avoir comme une erreur quand on essaye de comme mettre une personne dans une boîte pour faciliter comme comprendre leur identité. (S3-Dis-2Fik-grand-J-mai-2019)

Cette participante constate qu'il n'est pas possible de réduire la femme à barbe voilée à une seule identité, voire à une conception essentialiste et unidimensionnelle. En fait, contrairement aux discussions d'amorce dans lesquelles les participants se prononcent avec certitude sur leur connaissance de ce que constituent un homme et une femme, les réflexions sur 2Fik se sont principalement articulées autour d'une tentative de déchiffrement de l'identité de la femme à barbe voilée, marquée par la confusion, l'incertitude et la perplexité. De plus, en évitant de mettre la femme à barbe voilée dans « une boîte », cette participante reconnaît implicitement la complexité du concept de l'identité, prenant ainsi conscience de la démarche intersectionnelle de 2Fik. Dans *Gender Norms and Intersectionality: Connecting Race, Class and Gender* (2019), Wilchins

propose la définition suivante de l'intersectionnalité : « Intersectionality means that people's bodies and lived experience tend to be more *complex* [nous soulignons] than the simple categories or frames we use to understand them » (p. 34). Elle ajoute plus loin : « Intersectionality pushes us to widen our frames to see more people, and to also look for more *complex identities* [nous soulignons] that fall outside our frame of reference for an issue » (p. 34). Cette définition est en lien avec l'approche intersectionnelle de 2Fik dans la mesure où son travail sur l'expression de genre, comme le remarque cette participante, nous amène précisément à penser l'identité au-delà des catégorisations essentialistes, réductrices et surtout unidimensionnelles. C'est notamment la synthèse que fait un autre participant en se référant au travail de 2Fik :

Je pense qu'il a montré que, il avait des identités uniques, mais je pense que ça montre comme la possibilité que les identités peuvent être n'importe quoi, comment on crée notre image, comment on exprime ce qu'on est. Et je pense que ça c'était une façon efficace de *montrer que les identités n'est pas toujours fixe, que c'est pas toujours quelque chose qu'on a depuis que nous sommes nés* [nous soulignons]. Ça peut toujours changer quand on âge, par les expériences que nous avons ou comme ce qu'on expérience dans la société. (Ent-B-juin-2019)

C'est à partir de la démarche queer de 2Fik que ce participant arrive à penser l'identité dans une optique constructiviste, c'est-à-dire en tant que réseau identitaire performatif et intersectionnel qui prend forme à partir des expériences et des modes de vie d'un individu, et qui peut évoluer constamment. D'ailleurs, en établissant un lien entre la réflexion philosophique de Beauvoir et le travail artistique de 2Fik, la participante E constate que le genre (ainsi que l'identité) n'a pas d'origine vraie et absolue, mais que c'est l'expression, voire ce que *fait* concrètement l'individu, qui produit son identité :

Selon moi, je pense qu'elle signifie que on est né avec pas de genre – mentalement – et nos expériences et préférences d'activités nous dirige à un genre qu'on devient. 2Fik crée les personnages comme travaux ; alors je pense que c'est un expression qui montre son essence. *On n'est pas né comme un « person » avec plein d'expériences et sache qui on est (notre identité), mais on le devient* [nous soulignons]. (S3-Jrn-E-mai-2019)

En juxtaposant en une seule image des identités prétendument paradoxales et irréconciliables, 2Fik arrive à déstabiliser et à déséquilibrer la conception essentialiste de l'identité et à faire ainsi prendre conscience aux participants des infinies possibilités d'identités et d'expressions de genre qui peuvent exister et être performées hors du

champ des significations sociales contrôlées par les discours institutionnels (De Lauretis, 2007).

6.6. Conclusion

Conformément aux séances précédentes, nous revenons sur les principaux problèmes rencontrés dans le cadre de cette dernière séance sur la diversité d'expressions de genre. Nous articulons ces problèmes sous forme d'axiomes pédagogiques pour ensuite proposer des pistes de solution en lien avec une pédagogie queer.

***Axiome 1 :** Il existe une diversité d'expressions de genre chez les êtres humains, et cette diversité est intersectionnelle.*

Dans la même lignée de ce que nous avons observé dans la deuxième séance pédagogique, la masculinité et la féminité continuent à être conçues de manière binaire et essentialiste, plutôt que le résultat d'une performance des normes masculines et féminines. De surcroît, bien que plusieurs participants comprennent que l'identité est une construction sociale, ils sont incapables d'appréhender la femme à barbe voilée sans vouloir la catégoriser ou la classer à partir de conceptions essentialistes. Cela montre à quel point l'essentialisme est une idéologie extrêmement dominante qui limite la capacité des participants de prendre conscience de la diversité d'expressions de genre, car ils ne peuvent guère se séparer d'une pensée centrée sur l'identité, et ce, dans une optique unidimensionnelle et réductrice.

Par conséquent, une pédagogie queer doit insister sur la diversité d'expressions de genre, c'est-à-dire sur les diverses façons de performer son genre, ainsi que bien articuler le fait que cette expression ne doit pas correspondre nécessairement à une identité de genre, ni à une orientation sexuelle précise. Le cas de la femme à barbe voilée chez 2Fik a également souligné l'importance de l'intersection entre le genre, la race et la religion, afin de faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y aurait pas seulement, par exemple, une façon d'être masculin, féminin, musulman, etc. La mise en relief de l'identité comme réseau identitaire performatif, intersectionnel et dynamique, tel que l'illustre le travail de 2Fik, permettrait ainsi aux élèves de comprendre que leur sexualité n'est aucunement liée ni à leur identité ni à leur performance sociale dans l'espace public. C'est

pourquoi une pédagogie queer doit créer une possibilité de remise en question de la conception essentialiste de l'identité.

Axiome 2 : *Quelle que soit leur sexualité, leur identité de genre ou leur expression de genre, certaines personnes, à différents niveaux et à différents degrés, se conformeront à l'hétéronormativité et au binarisme cisgenre, alors que d'autres s'y opposeront.*

Plutôt que de voir le travail de 2Fik comme une réflexion métadiscursive qui remet en question l'hétéronormativité et le binarisme de genre, certains participants considèrent que certaines *identités* doivent se conformer à des expressions de genre très précises qui seraient irrémédiablement en lien avec une essence préexistante. Pensons notamment à l'incapacité de certaines participantes de penser le voile dans le travail de 2Fik indépendamment d'une perspective musulmane essentialiste. C'est précisément cette pensée essentialiste qui donne aux élèves l'impression qu'un corps biologique *mâle* doit correspondre à une identité de genre *masculine*, doit agir naturellement comme un *homme*, doit performer une *masculinité naturelle* et doit afficher publiquement une *hétérosexualité* incontestable. Cette prétendue cohérence naturelle entre sexualité, identité de genre et expression de genre positionne l'hétérosexualité et le binarisme de genre comme l'unique façon d'agir et d'être au monde et constitue ainsi une extrême réduction du grand éventail de possibilités d'existence queer.

Compte tenu des effets pernicious de la conformité et de la non-conformité aux normes de genre que nous avons cités au début de ce chapitre, il est impératif qu'une pédagogie queer valorise la diversité d'expressions de genre, la rende visible et la banalise à travers les contenus scolaires. Le travail de 2Fik montre notamment que l'affectivité, la corporalité, l'identité de genre ou l'expression de genre d'un individu ne doivent pas nécessairement être exprimées à travers une masculinité cisgenre, mais qu'en revanche il existe des moyens de s'exprimer et de vivre dans l'espace public qui défient les structures binaires hiérarchiques et hégémoniques. Par conséquent, le fait d'insister sur la diversité d'expressions de genre comme un fait banal dans la vie quotidienne des élèves, plutôt que de la qualifier d'anomalie ou d'écart à la norme, contribuera à libérer les jeunes des codes sociaux régis par les normes dominantes qui peuvent être nuisibles à leur plein épanouissement.

Axiome 3 : *Le conflit et l'inconfort sont indispensables pour faire de la salle de classe un endroit propice à l'affrontement de nouvelles idées, au développement de la pensée critique et à la transformation des normes dominantes.*

C'est lors de cette dernière séance pédagogique que nous avons observé la manifestation la plus visible du conflit et du malaise. Dans un exemple particulièrement parlant, le participant A, qui jugeait que les personnes intersexuées devraient être opérées pour bien correspondre au sexe biologique mâle ou femelle, s'est mis en colère lorsqu'une participante a remis en question son point de vue. Les autres participants du groupe sont demeurés silencieux et l'attitude défensive du participant a mis fin à la discussion. Nous revenons sur cet exemple parce qu'il illustre parfaitement la manière dont l'ordre social – tendant à effacer la diversité sexuelle et de genre, et à surtout éviter toute réflexion critique sur les enjeux liés à la sexualité et au genre – est maintenu par le biais de la fragilité (Di Angelo, 2011) hétéronormative et binaire cisgenre. Il s'agit d'une dynamique problématique qui se reproduit bien trop souvent en milieu scolaire : les propos homophobes et transphobes passent souvent sans contestation, alors que ceux qui les défient à travers une solide argumentation sont rejetés, réduits au silence ou tout simplement ostracisés de peur qu'ils perturbent l'hétéronormativité et le binarisme cisgenre hégémoniques. Cette tendance d'éviter le conflit et l'inconfort qui surgiront de ce processus de remise en question est à la source du renforcement social de l'homophobie et de la transphobie dans les écoles.

En raison de l'hétérogénéité des expériences qui forment les perspectives sur le monde des différents élèves, il est probable que certains élèves seront en désaccord avec certaines idées présentées par leurs pairs, par l'enseignant ou par le matériel pédagogique. Le conflit est donc a priori inévitable. Dans le cadre d'une pédagogie queer, le conflit est cependant une condition nécessaire pour s'assurer que de nouvelles idées et de nombreux sujets, considérés trop « controversés » ou « sensibles » – pensons notamment aux enjeux liés à la sexualité et au genre – peuvent être mis à l'épreuve, analysés, discutés et débattus. C'est pourquoi nous considérons la pensée critique et réflexive comme un pilier de la pédagogie queer, d'autant plus que celle-ci figure parmi l'une des compétences essentielles des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique : « L'élève qui fait preuve de pensée critique et réflexive a l'esprit d'analyse et d'investigation, est prêt à se questionner et à remettre en doute ses propres réflexions, idées et suppositions, de même que celles des autres » (Ministère de l'Éducation de la

Colombie-Britannique, 2020, para. 2). Pour pouvoir tirer des conclusions raisonnées et remettre en doute ses points de vue et ceux des autres, la salle de classe doit demeurer un endroit interactif, ouvert aux partages des informations fondées sur les faits et sur le raisonnement logique. Selon Kjaran (2017), « they [les élèves] need to develop critical literacy and cultural awareness in order to be critical toward their environment, and in my view, it is the role of teachers to encourage them to do so » (p. 181-182). En d'autres mots, la pensée critique pourrait être considérée comme une forme de conflit appelant les élèves à se questionner, à se redéfinir et à se déplacer constamment en fonction des discours dominants sur le genre et la sexualité. Une pédagogie qui n'entre pas en conflit avec l'hétéronormativité, avec le binarisme cisgenre, ou bien avec le racisme, le sexisme et d'autres systèmes d'oppression, ne peut donc pas amener les élèves à entamer une pensée critique et réflexive, car, en évitant le conflit et l'inconfort, cette pédagogie épargne l'ordre établi sous couvert d'une espèce de tolérance universelle.

Pour ces raisons, à travers une pédagogie queer qui privilégie le conflit, les élèves apprennent à poser des questions critiques et à être conscients des différents discours qui les influencent et les construisent (Kjaran, 2017, p. 182), alors que le consensus naturalise dans le curriculum et dans la culture scolaire l'hétéronormativité et le binarisme cisgenre. Éluder le conflit et l'inconfort renforce à cet égard l'homophobie et la transphobie à l'école en légitimant l'interdit autour des expériences et des réalités queer, ainsi que tout autre sujet qui remet en cause les discours dominants hégémoniques.

Chapitre 7.

Conclusion

Cette thèse soulève la problématique de l'intégration d'une pédagogie de la diversité sexuelle et de genre dans le cours de *Français langue immersion 12*. Afin d'explorer comment concevoir cette pédagogie, nous avons mené une étude qualitative des perceptions de 24 participants du secondaire face à des œuvres queer. Nous avons orienté notre recherche en fonction de deux objectifs spécifiques : (1) décrire les perceptions des élèves à propos de la sexualité et du genre et (2) identifier les préjugés hétéronormatifs et binaires cisgenres qui sous-tendent ces perceptions. L'analyse critique du discours des participants nous a permis de démontrer que l'hétéronormativité et le binarisme cisgenre demeurent en milieu scolaire des idéologies extrêmement dominantes qui façonnent discursivement la manière dont les élèves appréhendent les enjeux liés à la sexualité et au genre, limitant ainsi leur capacité de réfléchir de manière critique à la diversité sexuelle, à la diversité d'identités de genre et à la diversité d'expressions de genre. Les recherches antérieures ont catégoriquement montré que l'école demeure un lieu extrêmement hétéronormatif en Amérique du Nord, à la fois au niveau du curriculum que de la culture scolaire. Bien que la pédagogie queer soit proposée comme solution à la transformation de ce statu quo (Richard, 2019), notre recherche, en ayant recours à des enregistrements sonores de petites et de grandes discussions, à des entretiens individuels, des journaux et d'un questionnaire, a tenté de définir une série d'axiomes qui pourraient guider le développement d'une pratique pédagogique queer dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde – immersion.

Dans cette section, nous synthétisons les principaux résultats émergeant de notre analyse du discours des participants, puis nous discutons des implications des résultats pour la pratique enseignante en revenant sur les axiomes de la pédagogie queer, et enfin nous proposons des pistes pour des projets de recherche futurs.

7.1. Synthèse des résultats

De l'ensemble des données, nous pouvons tirer quelques conclusions globales. Concernant les perceptions générales de la sexualité, les élèves semblent incapables de

penser la diversité sexuelle en dehors d'un paradigme identitaire majorité/minorité, c'est-à-dire que l'identité et la sexualité sont liées de manière inséparable et à l'intérieur de ce paradigme, l'hétérosexualité est *naturellement* majoritaire et normative. Si nous interprétons ce résultat en fonction de la pensée de Foucault (1976), nous constatons que la sexualité est conçue sous le prisme de l'identité et, donc, cette logique catégorielle et hiérarchique a empêché les élèves de prendre conscience des possibilités ouvertes par la diversité des pratiques sexuelles et des modes de vie d'un individu qui ne sont pas nécessairement rattachés à une identité précise.

En ce qui concerne l'identité et l'expression de genre, une conception binaire, téléologique et biologique est présente chez certains élèves, et cette conception est parfois utilisée pour délégitimer les réalités trans, non binaires et intersexuelles, ou bien pour qualifier ces dernières de cas extrêmes. De plus, il a été particulièrement difficile pour les élèves de penser l'identité de genre séparément de l'expression de genre, ayant souvent tendance à établir un lien logique et naturel entre l'identité de genre d'un individu, et sa manière d'agir (expression de genre) et de vivre (pratiques sexuelles et modes de vie). Lorsque la conception essentialiste du genre a été remise en question, cela a provoqué un malaise ou un inconfort chez certains participants, entraînant une attitude défensive, ou ce que nous avons appelé une fragilité (DiAngelo, 2011) hétéronormative et binaire cisgenre. Cependant, c'est grâce à cette fragilité et à la difficulté que les élèves ont eue à saisir la diversité d'expressions de genre, notamment incarnée par la femme à barbe voilée (2Fik), que nous avons pu constater l'inadéquation du binarisme cisgenre pour rendre compte de la complexité intersectionnelle des êtres humains.

Quant à la réception de l'homophobie et de la transphobie dans les œuvres à l'étude, nous avons été surpris de voir à quel point ces formes de discrimination systémique demeurent fortement incomprises. Pour certains élèves, l'homophobie et la transphobie relèvent du passé et ne constituent pas un enjeu préoccupant au Canada. Il est pourtant intéressant de constater que la critique de la religion (notamment dans *College Boy* et chez 2Fik) semble avoir suscité plus d'indignation que la violence homophobe et transphobe.

Un des résultats les plus problématiques de notre étude concerne la performance par certains garçons de la transphobie, voire du mépris, de l'indifférence, de la confusion et de l'ignorance face aux réalités trans afin de prouver dans l'espace public leur adhésion

à la masculinité hétéronormative et cisgenre. Nous avons caractérisé la transphobie de ces garçons comme étant performative, car elle contredisait leur véritable savoir sur le genre et sur les enjeux trans.

Malgré ces problèmes rencontrés, nous avons toutefois remarqué que toutes les œuvres queer à l'étude ont été particulièrement efficaces pour engendrer chez certains participants une prise de conscience de la complicité des institutions sociales dans la violence homophobe (*College Boy*), du caractère systémique de la transphobie et d'autres formes d'oppression (bandes dessinées de Labelle), de l'importance fondamentale des pronoms pour le bien-être des personnes non binaires (*La non-binarité n'est pas un pizzagheti*), et de la nature mouvante, instable et complexe de l'identité (2Fik). Il est également important de rappeler en dernier lieu le cas particulier d'une participante pour qui la banalisation de l'amour lesbien dans *J'aime les filles* l'a profondément touchée en lui faisant prendre conscience de la possibilité d'aimer et de vivre librement sans que ce mode de vie ne soit condamné par la société hétéronormative.

7.2. Implications des résultats pour la pratique enseignante : les axiomes de la pédagogie queer

À la lumière de nos résultats, nous avons développé une série d'axiomes qui pourraient orienter les pratiques enseignantes concernant l'intégration des questions de diversité sexuelle et de genre dans la classe de *Français langue immersion 12*. Ces axiomes ont émergé des principaux problèmes rencontrés et soulevés lors de chacune des séances pédagogiques. D'abord, toute pédagogie queer doit reconnaître l'existence chez tous les êtres humains d'une diversité sexuelle, d'une diversité d'identités de genre et d'une diversité d'expressions de genre intersectionnelles. Nous insistons sur l'intersectionnalité de cette diversité, car le but de l'hétéronormativité et du binarisme de genre est précisément de faire croire que les individus ne sont pas intersectionnels, c'est-à-dire qu'ils peuvent être réduits à une seule identité unidimensionnelle. Si tout ce que lisent et visionnent les élèves ne reflète pas la diversité des pratiques sexuelles, des modes de vie et des manières de vivre, d'agir et d'être au monde, ils ne pourront pas prendre conscience du champ des *possibilités* humaines quant à la sexualité, l'identité de genre et l'expression de genre. Par conséquent, les élèves demeurent pris dans ce que nous pouvons appeler une *fatigue hétéronormative*, voire dans un état d'épuisement mental et psychologique à force de vouloir correspondre à une identité précise (hétérosexuelle et binaire cisgenre)

qui en fin de compte n'est qu'une construction sociale qui sert à les normaliser et à les contrôler.⁷⁹ Une pédagogie queer doit ainsi remettre en question la véracité naturelle de toute catégorie identitaire et veiller à ce que les élèves aient les outils pour réfléchir de manière critique aux discours qui les influencent et les construisent.

Pour combattre la normalisation de la diversité sexuelle et de genre, les enseignants doivent remettre franchement en question les idées qui renforcent l'homophobie et la transphobie, et qui perpétuent une vision erronée du genre et de la sexualité. Prenons l'exemple des deux préjugés suivants qui sous-tendent les perceptions des élèves : (1) l'hétérosexualité est majoritaire et (2) le binarisme de genre est naturel. Si l'on revient sur la réflexion de Sensoy et DiAngelo (2017), bien que ces idées constituent des *opinions*, elles ne sont pas du tout fondées sur une *connaissance informée* sur le genre et sur la sexualité. Si le binarisme de genre est une construction sociale, la notion d'une prétendue majorité hétérosexuelle est, quant à elle, dénuée de toute portée concrète, dans la mesure où les pratiques sexuelles et les modes de vie des individus sont extrêmement variés et ne peuvent donc être englobés par une *identité* abstraite. L'hétérosexualité en tant que norme constituerait ainsi une invention qui se veut majoritaire dans le but de créer une illusion d'homogénéité au niveau de la sexualité humaine. Dans une perspective de pédagogie queer, le rôle de l'enseignant n'est pas de faire valoir toutes les opinions dans la salle de classe, mais d'amener les élèves à exercer un esprit critique face aux normes, à leur raison d'être, à leur production et à leur reproduction. C'est notamment ce genre de démarche réflexive qui permettra aux élèves de constater que la catégorie « homophobe » n'est pas identitaire, mais est une forme de discrimination systémique. En d'autres termes, la pédagogie queer ne s'arrête pas simplement à la reconnaissance et à la dénonciation de l'homophobie, mais elle doit travailler pour faire prendre conscience aux élèves du fonctionnement systémique de cette homophobie et de la manière dont les normes en présence contribuent à la renforcer et à la perpétuer. Il est vrai que certains pourraient dire qu'une telle approche est trop politique, certes, mais elle est politique dans sa volonté de démantèlement du statu quo

⁷⁹ Pensons notamment aux recherches que nous avons citées dans le cinquième chapitre qui établissent un lien définitif entre une mauvaise santé mentale chez les hommes et leur adhésion à la masculinité toxique. Nous pouvons alors considérer que la performance de la transphobie observée chez certains participants de notre étude s'inscrit déjà dans cette fatigue hétéronormative qui pourrait certes mener au suicide, mais de l'autre côté ouvrir la possibilité de vivre de manière qui reflète son affectivité, sa subjectivité, ses désirs, etc.

hétéronormatif et binaire cisgenre, plutôt que dans son renforcement insidieux de celui-ci. Qu'on le veuille ou non, toute approche pédagogique est politique, alors il est préférable d'être du côté de la réflexion critique au lieu de celui de la répétition aveugle du consensus du moment. Bien que confortable pour ceux et celles qui détiennent le pouvoir et le privilège, ce consensus s'avère extrêmement violent pour les personnes minorisées, car il ne laisse aucune place à la remise en question des idéologies qui sont à la source de leur oppression, de leur exclusion et de leur invisibilité.

De surcroît, bien que les idées d'un genre naturel et d'une hétérosexualité majoritaire ne semblent que représenter une vision du monde parmi d'autres, il faut reconnaître que ces positions sont à la source du renforcement de l'homophobie et de la transphobie, et qu'elles nuisent non seulement au bien-être des personnes queer, mais à celui de tous les élèves. Dans le cadre de notre étude, le fait que la construction de la masculinité hétéronormative et cisgenre passe par l'intériorisation et la performance sociale de la transphobie nous paraît assez troublant, car cela pourrait suggérer que la masculinité toxique continue à circuler dans certaines écoles et qu'elle est fondée sur le dénigrement des personnes trans et non binaires. Expliciter de manière positive dans une pédagogie queer, notamment à travers le choix des œuvres enseignées, que certaines personnes, à différents niveaux et à différents degrés, se conformeront à l'hétéronormativité et au binarisme cisgenre, alors que d'autres s'y opposeront, crée donc un potentiel d'émancipation face à la fatigue hétéronormative de constamment devoir performer un rôle qui va à l'encontre du ressenti sexuel, affectif et psychique des élèves.

Considérant que les perceptions des participants à notre étude fonctionnent à l'intérieur d'un système discursif dominé par une idéologie hétéronormative et binaire cisgenre, il semble important de réitérer l'un des piliers de la pédagogie queer et critique, c'est-à-dire que le conflit et l'inconfort sont indispensables pour faire de la salle de classe un endroit propice à l'affrontement de nouvelles idées, au développement de la pensée critique et à la transformation des normes dominantes. Ce serait ainsi une grave erreur d'offrir uniquement des cours sur la sexualité où l'on parlerait de diversité sexuelle et de genre de manière générale et dans une perspective de tolérance, car cette approche renforce la vision ghettoïsante des réalités LGBTQIA2+ et évacue la remise en question de l'hétéronormativité et du binarisme de genre de la discussion. Une pédagogie queer doit plutôt intégrer ces questions de manière transversale dans les cours de science, de français langue seconde, d'anglais, d'histoire, etc., afin que cette diversité ne soit pas

réduite à une réflexion après-coup, mais qu'elle puisse véritablement déplacer le discours idéologique actuellement dominant sur le genre et sur la sexualité. Une pédagogie queer ne devrait donc pas s'intéresser à simplement rendre visible la diversité sexuelle, la diversité d'identités de genre et la diversité d'expressions de genre, mais elle devrait surtout avoir pour but de déconstruire les systèmes d'oppression, notamment celui de l'hétéronormativité et du binarisme de genre, qui sont à l'origine des inégalités sociales fondées sur le genre et la sexualité.

Sur un plan plus large, une pédagogie queer serait directement liée à la vision globale des nouveaux programmes d'études en Colombie-Britannique, notamment en ce qui a trait à la formation de ce que le ministère de l'Éducation appelle le « citoyen instruit ». Selon le Ministère (2015), les écoles doivent, entre autres, créer les conditions pour que chaque élève puisse penser de manière critique et créatrice, avoir une bonne image de lui-même, contribuer pleinement à la société, respecter les autres malgré leurs différences, ainsi qu'être conscient des droits de la personne. Autrement dit, pour devenir un citoyen instruit, il faut que les jeunes soient valorisés et enrichis par leur expérience scolaire. Le Ministère explique : « Un système d'éducation de qualité favorise le développement du potentiel humain et améliore le bien-être de chaque membre individuel de la société britanno-colombienne » (2015, para. 7). Étant donné que la pédagogie queer a pour but de réduire les taux d'abandon, de dépression et de suicide des futures générations de jeunes queer, elle est une condition indispensable à la mise en place d'un système d'éducation de qualité et, donc, à la formation de citoyens instruits, capables d'atteindre leur plein potentiel, de s'épanouir et de contribuer de manière positive à leur communauté, à leur famille et à la société canadienne.

7.3. Limites et pistes de recherche

Notre recherche consistait à étudier les perceptions d'élèves du secondaire vis-à-vis des enjeux de la sexualité et du genre tels que représentés dans des œuvres queer. Elle comporte cependant deux limites en ce qui a trait à la méthodologie. La limite principale concerne la faible taille de l'échantillon (24 participants). Une étude de cas multiples, c'est-à-dire une analyse des perceptions d'élèves provenant de diverses régions et écoles autour du Grand Vancouver, aurait permis d'assurer une meilleure transférabilité des résultats. Cependant, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons à peine réussi à faire approuver cette recherche par une seule commission scolaire, à cause du

malaise institutionnel qui persiste autour de l'intégration d'approches antioppressives queer dans les salles de classe. Bien que nos résultats demeurent suggestifs, ils concordent avec les conclusions de recherches antérieures⁸⁰ en ce qui a trait au besoin urgent d'intégrer les questions de diversité sexuelle et de genre dans les programmes d'études scolaires. La deuxième limite concerne le fait que nous n'avons pas pu assurer la présence de tous les participants lors de chacune des séances pédagogiques (maladies, excursion, activités sportives, etc.). Nous avons certes recueilli suffisamment de données pour analyser le phénomène à l'étude, mais cette inconsistance dans la présence des participants a eu pour effet de limiter l'accès aux perceptions de tous les participants sur toutes les œuvres à l'étude.

Malgré ces limites, cette étude ouvre la porte à de nouvelles recherches qui exploreraient l'intégration des questions de diversité sexuelle et de genre dans l'enseignement du français langue seconde – immersion, ainsi que dans d'autres disciplines scolaires, telles que les cours d'anglais, d'histoire, de sciences humaines, de littérature et de cinéma, etc. Des recherches futures pourraient s'attarder à explorer, à plus grande échelle, les perceptions d'élèves autour des questions de la sexualité et du genre. Elles pourraient comparer ces perceptions entre groupes d'élèves provenant de différentes écoles secondaires afin de voir s'il existe des problèmes relativement universels quant à leur compréhension de ces questions. Si de fortes variations existent, il serait intéressant d'analyser les raisons derrière ces différences.

En outre, si notre recherche avait pour but d'étudier la manière dont les élèves répondent à une intervention pédagogique (de courte durée) centrée sur les enjeux liés à la sexualité et au genre, une autre étude pourrait adopter une approche de recherche-action d'une durée d'un semestre ou d'un an afin d'évaluer les effets de cette intervention sur les perceptions, les discours et les représentations des participants. Cette approche méthodologique, qui donne à voir un suivi en amont et en aval auprès des participants, permettrait de constater dans quelle mesure une intervention pédagogique queer pourrait transformer la vision hétéronormative et binaire cisgenre des élèves et avoir un impact sur leurs compétences de réflexion critique.

⁸⁰ Voir notamment le deuxième chapitre.

D'autres types de recherche pourraient récolter des données auprès des enseignants afin d'étudier leurs perceptions et la façon dont celles-ci influencent leurs pratiques pédagogiques. Il serait également possible de vérifier l'impact de ces pratiques sur les conceptions des élèves à propos de la sexualité et du genre. Étant donné que la mise en pratique d'une pédagogie queer dépend de manière incontournable de la formation des enseignants sur ces questions, la recherche collaborative auprès des enseignants nous semble indispensable. Par exemple, plutôt que de monter et d'animer individuellement les séquences didactiques d'une intervention pédagogique queer, d'autres recherches participatives pourraient travailler avec des enseignants pour élaborer des plans de leçons qu'eux-mêmes seraient chargés de mettre en pratique. À la suite d'observations de leur pratique et d'entretiens individuels, il serait possible d'étudier leurs conceptions, leurs expériences avec la pédagogie queer et les difficultés rencontrées afin de dresser un portrait global du travail qui reste à faire en ce qui concerne la formation des enseignants sur l'intégration de la diversité sexuelle et de genre dans les cours de français langue seconde – immersion.

Compte tenu de l'importance de cette recherche pour les personnes queer, des recherches narratives pourraient aussi s'intéresser aux expériences quotidiennes des élèves queer dans les écoles, particulièrement en ce qui a trait à leurs expériences d'apprentissage et d'interaction dans les salles de classe. Le développement d'une pédagogie queer s'inspirerait donc de leurs voix, ce qui est extrêmement important dans une perspective de justice sociale. Une recherche similaire pourrait également s'effectuer auprès d'enseignants queer afin de considérer la manière dont leur mise en œuvre d'une pédagogie queer à l'intérieur d'un système scolaire hétéronormatif présente un certain nombre de contraintes, notamment du côté de la gestion des émotions et des enjeux bureaucratiques.

Finalement, notre recherche a montré que la mise en place d'une pédagogie queer est nécessaire pour lutter contre les préjugés hétéronormatifs et binaires cisgenres qui continuent à façonner les perceptions des élèves en matière de sexualité et de genre dans les institutions scolaires. Nous souhaitons que cette recherche inspire des enseignants à repenser leur pratique pédagogique pour qu'elle reflète la grande diversité sexuelle, la grande diversité d'identités de genre et la grande diversité d'expressions de genre au sein desquelles se déroule l'existence quotidienne de tous les élèves. La simple *inclusion* des représentations de réalités queer dans la salle de classe est déjà un point de départ

important, mais ce terme, aujourd'hui galvaudé, perd de son impact dans le milieu scolaire s'il n'est pas au service d'un véritable engagement en faveur de la transformation du statu quo. Nous espérons néanmoins que cette recherche ouvrira sur une futurité queer dans laquelle l'inclusion de matériels pédagogiques queer ne serait pas nécessairement liée à des questions de trauma, de violence, d'homophobie et de transphobie, mais relaterait aussi les histoires banales de la vie quotidienne de personnes queer.

Références

- Abbott, K., Ellis, S. et Abbott, R. (2015). "We don't get into all that": An analysis of how teachers uphold heteronormative sex and relationship education. *Journal of Homosexuality*, 62(12), 1638–1659.
- Abdul, G. (2019, 16 décembre). *This intersex runner had surgery to compete. It has not gone well*. New York Times. <https://www.nytimes.com>
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Airton, L. (2019). *The gender-friendly classroom. Practical advice for teachers on welcoming gender diversity every day*. Education Canada. <https://www.edcan.ca>
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Angenot, M. (1989). *1889 : un état du discours social*. Éditions Balzac, coll. « L'Univers des discours ».
- Apple, M. (1996). Power, meaning, and identity: Critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2), 125–144.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Béland, G. (2019, 3 juin). *Acte homophobe dans un cégep montréalais*. La Presse. <http://lapresse.ca>
- Bélangier, M.-A. (2019, 2 août). *Les opérations génitales pour les personnes transgenres bientôt offertes en C.-B.* Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca>
- Bensadoun, E. (2020, 11 mars). *Canada just tabled legislation to ban conversion therapy. Why is it necessary in 2020?* Global News. <http://globalnews.ca>
- Bivel, D. (Réalisateur). *Baisers cachés* [Téléfilm]. Breaking Glass Pictures.
- Blackburn, M. V. (2012). *Interrupting hate. Homophobia in schools and what literacy can do about it*. Teachers College Press.
- Blackless, M., Charuvastra, A., Derryc, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K. et Lee, E. (2000). How sexually dimorphic are we? Review and synthesis. *American Journal of Human Biology*, 12(2), 151-166.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Basic Books.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brockell, G. (2019, 12 juin). *The transgender women at Stonewall were pushed out of the gay rights movement. Now they are getting a statue in New York*. Washington Post. <http://washingtonpost.com>
- Bromley, D. B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Wiley.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre [Undoing gender]*. Éditions Amsterdam.
- Callaghan, T.D. (2018). *Homophobia in the hallways: Heterosexism and transphobia in Canadian Catholic schools*. University of Toronto Press.
- Centre de recherche communautaire [CRBC]. (2020). *Les résultats de l'enquête Sexe au présent révèlent la prévalence des efforts de conversion*. https://fr.cbrc.net/les_resultats_de_l_enquete_sexe_au_present_revelent_la_prevalence_des_efforts_de_conversion
- Chambre de commerce gaie du Québec. (2014). *Lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre en milieu de travail*. <https://cclgbtq.org/wp-content/uploads/2015/12/Lexique-LGBT.pdf>
- Charte canadienne des droits et libertés. (1982). Partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada (R.-U.)*, c. 11.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Collie, M. (2019, 19 novembre). *Men have a suicide rate 3 times higher than women. What's causing it?* Global News. <https://globalnews.ca>
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities* (2^e édition). University of California Press.
- Conseil québécois LGBT. (2017). *Rapport sur le racisme systémique vécu par la communauté LGBTQ+ montréalaise*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/valoriser-diversite/rapports/RAP_Conseil_Quebecois_LGBT.pdf

- Courtenay, W. H. (2000). Engendering health: A social constructionist examination of men's health beliefs and behaviors. *Psychology of Men & Masculinity*, 1(1), 4–15.
- Creswell, J.W. et Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4^e édition). Sage.
- Currie, S., Mayberry, M. et Chenneville, T. (2012). Destabilizing anti-gay environments through Gay-straight alliances: Possibilities and limitations through shifting discourses. *The Cleaning House*, 85(2), 56-60.
- Cyr, G. (2016). *L'intégration de l'éducation à la sexualité par des enseignants de science et technologie du secondaire : analyse des conceptions et des pratiques* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec). <https://archipel.uqam.ca/8981/1/M14225.pdf>
- Danius, S., Jonsson, S. et Spivak, G. (1993). An interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *Boundary 2*, 20(2), 24-50.
- De Lauretis, T. (2007). *Théorie queer et cultures populaires : De Foucault à Cronenberg*. (M.-H. Bourcier, Traduction). La Dispute.
- DePalma, R. et Francis, D. (2014). South African life orientation teachers: (Not) teaching about sexuality diversity. *Journal of Homosexuality*, 61(12), 1687–1711.
- Dernikos, B.P., Lesko, N., McCall, S.D. et Niccolini, A.D. (dir.) (2020). *Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogies*. Routledge.
- DiAngelo, R. (2011). White fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70.
- Dietz, T.J. (1997). The impact of membership in a support group for gay, lesbian, and bisexual students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 12(1), 57-72.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Dolan, X. (2019, 22 septembre). *Xavier Dolan : d'amour et d'amitié*. Tout le monde en parle. ici.radio-canada.ca/tele/tout-le-monde-en-parle/site/segments/entrevue/133893/xavier-dolan-cineaste-cinema-films-matthias-maxime-cannes.
- Drazenovich, G. (2015). Queer pedagogy in sex education. *Canadian Journal of Sex Education*, 38(2), 1-22.
- Duggan, L. (2002). *The incredible shrinking public: Sexual politics and the decline of democracy*. Beacon Press.

- Duncan, N. (2004). "It's important to be nice, but it's nicer to be important". Girls, popularity and sexual competition. *Sex Education*, 4(2), 137-152.
- Gagnon, Y-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Gordon, A. R., Conron, K. J., Calzo, J. P., White, M. T., Reisner, S. L., & Austin, S. B. (2018). Gender expression, violence, and bullying victimization: Findings from probability samples of high school students in 4 US school districts. *The Journal of school health*, 88(4), 306–314.
- Fausto-Sterling, A. (2018, 18 octobre). *Why sex is not binary*. New York Times. <https://nytimes.com>
- Ferlatte, O., Salway, T., Hankivsky, O., Trussler, T., Oliffe, J. et Marchand, R. (2018). Recent suicide attempts across multiple social identities among gay and bisexual men: An intersectionality analysis. *Journal of Homosexuality*, 65(11), 1507-1526.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I : La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001). De l'amitié comme mode de vie. Dans *Dits et écrits, II* (pp. 982-986). Gallimard, coll. « Quarto ».
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (édition révisée). Bloomsbury Academic.
- Fontaine, J. H. (1997). The sound of silence: Public school response to the needs of gay and lesbian youth. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 7(4), 101-109.
- Green, A.E., Price-Feeney, M. et Dorison, S.H. (2019). *National estimate of LGBTQ youth seriously considering suicide*. The Trevor Project.
- Griffin, P. et Ouellett, M.L. (2003). From silence to safety and beyond: Historical trends in addressing lesbian, gay, bisexual, transgender issues in K-12 schools. *Equity & Excellence in Education*, 36(2), 106-114.
- Hakeem, H. (2019). L'emprise de l'homophobie internalisée : soumission et autodestruction identitaire comme mécanismes de contrôle social dans *Baisers cachés*. *Voix plurielles*, 16(2), 157-171.
- Halberstam, J. (1998). *Female masculinity*. Duke University Press.
- Halberstam, J. (2011). *The queer art of failure*. Duke University Press.
- Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. Quelques notes et rappels. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 104, 121-138.

- Haskell, R. et Burtch, B. (2010). *Get that freak: Homophobia and transphobia in high schools*. Fernwood Publishing.
- Heller, M., Pietikäinen, S. et Pujolar, J. (2018). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. Routledge.
- Indochine officiel. (2013, 3 mai). *College Boy* (Clip officiel). <https://www.youtube.com/watch?v=Rp5U5mdARgY>
- Iwamoto, D. K., Cheng, A., Lee, C. S., Takamatsu, S., & Gordon, D. (2011). “Man-ing” up and getting drunk: the role of masculine norms, alcohol intoxication and alcohol-related problems among college men. *Addictive Behaviors*, 36(9), 906–911.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Presses Universitaires de France.
- Johnson, R. (1996). Sexual dissonances: Or the ‘impossibility’ of sexuality education. *Curriculum Studies*, 4(2), 163–189.
- Joseph, R. et Drolet, M. (2017, 17 novembre). *Laurier university accused of censorship after TA reprimanded for playing gender pronoun clip*. Global News. <https://globalnews.ca>
- Kincheloe, J.L. (2008). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.
- Kjaran, J.I. (2017). *Constructing sexualities and gendered bodies in school space: Nordic insights on queer and transgender students*. Palgrave Macmillan.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge-Falmer.
- Labelle, S. (2014-2020). *Assignée garçon*. <https://assigneegarcon.tumblr.com>
- Landry, J. (2017, 7 avril). *La difficile intégration d'un élève transgenre du CSF*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca>
- Larsen, K. (2019, 8 mai). *Blood-donation deferral period drops to 3 months for gay, bisexual men*. CBC News. <http://cbc.ca>
- Lee, C. (2002). The impact of belonging to a high school gay/straight alliance. *High School Journal*, 85(3), 13-26.
- Le Reste, Eric. (2018). *L'identité selon 2Fik*. Ici Radio-Canada, 17:38. <https://ici.radio-canada.ca/tele/Second-regard/site/segments/reportage/96408/artiste-photographie-chasse-galerie>.

- Les Brutes. (2018, 7 novembre). *La non-binarité n'est pas un pizzagheti*.
<https://www.youtube.com/watch?v=bq4BZDn1pSo>
- Love, H. (2007). *Feeling backward: Loss and the politics of queer history*. Harvard University Press.
- Mac An Ghail, M. (1991). Schooling, sexuality and male power: Towards an emancipatory curriculum. *Gender & Education*, 3(3), 291–309.
- MacLeod, A. (2019, 28 mai). *BC's increasingly bizarre anti-SOGL bandwagon*. The Tyee.
<https://thetyee.ca>
- Magar-Braeuner, J. (2019). *La fabrication du genre à l'école*. L'Harmattan.
- Marchand, C. (2019, 18 septembre). *Agression homophobe du designer Markantoine : un suspect arrêté*. Radio-Canada. <http://radio-canada.ca>
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity Press.
- Masters, J. (2020, 23 juin). *Disclosure shows how Hollywood depicted trans people as treacherous*. The Advocate. <https://www.advocate.com>
- Mayberry, M. (2006). The story of a Salt Lake City gay-straight alliance: Identity work and LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 4(1), 13-31.
- Mayo, C. (2010). Queer lessons: Sexual and gender minorities in multicultural education. Dans J. Banks & C. A. McGee Banks (dir.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 209–227). Wiley.
- Mayo, J. B. (2007). Negotiating sexual orientation and classroom practice(s) at school. *Theory and Research in Social Education*, 35(3), 447–464.
- McInnes, S. (2017). *Violence against trans people in Canada: A primer*.
<https://policyfix.ca/2017/01/30/violence-against-trans-people-in-canada-a-primer/>
- McQuigge, M. (2017, 21 novembre). *Laurier apologizes to teaching assistant who aired clip of gender-pronoun debate*. The Star. <https://thestar.com>
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^e édition). Jossey-Bass.
- Meyer, E. (2007). But I'm not gay: What straight teachers need to know about queer theory. Dans N. Rodriguez & W. Pinar (dir.), *Queering straight teachers: Discourse and identity in education* (pp. 2-9). Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015). *Présentation des programmes d'études*. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/overview>

- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2020). *Pensée critique et réflexive*. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies/thinking/critical-and-reflective-thinking>
- Mouffe, C. (2016). *L'illusion du consensus*. Albin Michel.
- Muñoz, J.E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics*. University of Minnesota Press.
- Muñoz, J.E. (2009). *Cruising utopia: The then and there of queer futurity*. New York University Press.
- Neto, J.N. (2018). Queer Pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589-604.
- Office national du film du Canada. (2018, 18 février). *J'aime les filles*. https://www.youtube.com/watch?v=_bfIZ49JUaI
- Pachankis, J. E., Westmaas, J. L., & Dougherty, L. R. (2011). The influence of sexual orientation and masculinity on young men's tobacco smoking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(2), 142–152.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Presses de l'Université du Québec.
- Pascoe, C.J. (2012). *Dude you're a fag. Masculinity and sexuality in high school* (2^e édition). University of California Press.
- Pease, B. (2010). *Undoing privilege: Unearned advantage in a divided world*. London, GBR: Zed Books.
- Projet de loi C-16 : Loi modifiant la loi canadienne sur les droits de la personne et le code criminel (2016). Adopté par la Chambre des communes le 18 novembre 2016, 42^e Parl., 1^{re} sess. <https://www.parl.ca/DocumentViewer/fr/42-1/projet-loi/C-16/troisieme-lecture>
- Projet de loi C-16 : Loi modifiant la loi canadienne sur les droits de la personne et le code criminel (2017). Sanctionné le 19 juin 2017, 42^e Parl., 1^{re} sess. <https://www.parl.ca/DocumentViewer/fr/42-1/projet-loi/C-16/sanction-royal>
- Pugniere, J.-M. (2013). Suicide des jeunes et homophobie en France : présentation d'une enquête et d'actions de prévention. *Service social*, 59(1), 17-34.
- Radio-Canada. (20 décembre, 2017). *Des ateliers de sensibilisation contre l'homophobie retirés des écoles de Sherbrooke*. Radio-Canada. <http://radio-canada.ca>

- Rayside, D. (2014). The inadequate recognition of sexual diversity by Canadian schools: LGBT advocacy and its impact. *Journal of Canadian Studies*, 48(1), 190-277.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs*, 5(4), 631-660.
- Richard, G. (2012). L'éducation aux orientations sexuelles. Les représentations de la diversité sexuelle dans le curriculum formel de l'école secondaire québécoise. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 10(1), 28-52.
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du remue-ménage.
- Russell, S.T. (2005). Beyond risk: Resilience in the lives of sexual minority youth. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 2(3), 5-18.
- Russell, S.T., Muraco, A., Subramaniam, A. et Laub, C. (2009). Youth empowerment and high school gay-straight alliances. *Journal of Youth Adolescent*, 38(7), 891-903.
- Sadowski, M. (2016). *Safe is not enough: Better schools for LGBTQ students*. Harvard Education Press.
- Saïd, E.W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Santana, M. C., Raj, A., Decker, M. R., La Marche, A., & Silverman, J. G. (2006). Masculine gender roles associated with increased sexual risk and intimate partner violence perpetration among young adult men. *Journal of Urban Health*, 83(4), 575-585.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- School Act. (1996). RSBC, c 412, s 76.
http://www.bclaws.ca/civix/document/id/complete/statreg/96412_06
- Sedgwick, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Sensoy, O. et DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?* (2^e édition). Teachers College Press.
- Shields, C. (2007). *Can case studies achieve the "Gold Standard"? Or when methodology meets politics*. Communication présentée dans le cadre du « Annual Meeting of the American Educational Research Association ».
- SOGI 1 2 3. (2018a). *SOGI 1 2 3 Q & A*. <https://bc.sogieducation.org/q-a/>

- SOGI 1 2 3. (2018b). *SOGI 1 2 3 Parent Resources*.
<https://www.sogieducation.org/parents/>
- SOGI 1 2 3. (2019). *Creating SOGI-inclusive education is as easy as 1-2-3*.
<https://www.sogieducation.org/approach>
- Statistics Canada. (2020). *Police-reported hate crimes, by type of motivation, province or territory, 2017 and 2018*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200226/t002a-eng.htm>
- Stryker, S. (2004). Transgender studies: Queer theory's evil twin. *GLQ*, 10(2), 212-215.
- Szalacha, L.A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools program for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, 110(1), 58-88.
- Sun, S.D. (2019, 13 juin). *Stop using phony science to justify transphobia*. Scientific American. <https://scientificamerican.com>
- Taylor, C. & Peter, T., avec McMinn, T.L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S. et Schachter, K. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools. Final report*. Egale Canada Human Rights Trust.
- Temple, J.R. (2005). "People who are different from you". Heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 271-294.
- Tisserant, P. et Wagner, A.-L. (2008). *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires* (rapport réalisé pour le compte de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité). Université Paul Verlaine – Metz.
- Trans Murder Monitoring. (2019, 11 novembre). *TMM update trans day of remembrance 2019*. <https://transrespect.org/en/tmm-update-trans-day-of-remembrance-2019/>
- Walls, N.E., Kane, S.B. et Wineski, H. (2010). Gay-straight alliances and school experiences of sexual minority youth. *Youth and Society*, 41, 307-331.
- Warner, M. (1999). *The trouble with normal: Sex, politics, and the ethics of queer life*. Harvard University Press.
- Warner, M. (2005). *Publics and counterpublics*. Zone Books.
- Wilchins, R.A. (2019). *Gender norms and intersectionality: Connecting race, class and gender*. Rowman & Littlefield International.
- Wong, Y. J., Ho, M.-H. R., Wang, S.-Y. et Miller, I. S. K. (2017). Meta-analyses of the relationship between conformity to masculine norms and mental health-related outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 64(1), 80–93.

- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5^e édition). Sage.
- Yuen, K. (2019). "I just ignored it": Violent, homophobic incidents common in high schools but few students report them. CBC News. <http://cbc.ca>
- Zacko-Smith, J. D. et Smith, G.P. (2010). Recognizing and utilizing queer pedagogy: A call for teacher education to reconsider the knowledge base on sexual orientation for teacher education programs. *Multicultural Education*, 18(1), 2-9.
- 2Fik. (s.d.). *Qui est 2Fik? 2Fik Or Not 2Fik*. <https://2Fikornot2Fik.com/fr/qui-suis-je/>
- 2Fik. (2017). *Identités: 2Fik. 2Fik Or Not 2Fik*. <https://2Fikornot2Fik.com/fr/portrait-2Fik-web-3/>

Annexe A.

Formulaire de consentement

How to Better Integrate SOGI in Grade 12 French Immersion Language Arts

Who is conducting the study?

Principal Investigator: Hasheem Hakeem, SFU Department of French & Faculty of Education, [...]@sfu.ca

Faculty Supervisors: Dr. Jorge Calderón ([...]@sfu.ca)
Dr. Cécile Sabatier ([...]@sfu.ca)

The research is part of a doctoral thesis, which is a public document.

Why should you take part in this study?

You are being invited to take part in this research study because you are students in a senior French Immersion Language Arts class. We are doing this study to learn more about how SOGI-related topics can be better integrated in the French Immersion Language Arts 12 curriculum through French and Francophone literature, film, and visual media.

Your participation is voluntary

Your participation is voluntary. You have the right to refuse to participate in this study. If you decide to participate, you may still choose to withdraw from the study at any time without giving reasons and without any negative consequences to your grade or the education which you are entitled or are presently receiving.

If you choose to enter this study and then decide to withdraw at a later time, all data collected about you during your enrolment in the study will be destroyed.

How is the study done?

If you decide to take part in this research study, here are the tests and procedures I will do:

At the beginning of the study, I will give you a form with questions to answer. The goal of the questionnaire is to help me learn more about your understanding of SOGI and perceptions of SOGI-related topics. Participants do not have to answer any question if they do not want to.

During the study, I will facilitate three workshops that will explore sexual orientation, gender identity, and gender expression through French and Francophone literature, film, and visual media. I will audio record small and large group discussions related to the content and themes of the texts. I will also ask you to keep a journal to reflect on questions that may not have been discussed in groups. Large group discussions will only be recorded if all students consent to participate in the study. The total amount of class time anticipated for participation will be 3 class periods.

At the end of the study, I will conduct 15-minute individual interviews with students. You can indicate your interest in participating in an interview on the participant consent and signature page located at the end of this document. When selecting interested students to interview, I will use students' questionnaire and group discussion responses to ensure students selected reflect multiple perspectives and ways of relating to the explored texts. The interviews will take place at school and outside of class time. Students will have an opportunity to indicate their preferred availability.

The study involves the use of class time and activities that are in line with the French Immersion Language Arts 12 curriculum. All students will participate in the workshops, as these are part of curricular activities that have been approved by your classroom teacher. However, students who refuse participation in the study will not have their results from the questionnaire, discussions, and journal entries included in the research. Furthermore, those not participating will not be recorded, nor interviewed.

Is there any way being in this study could be bad for you?

There are no foreseeable risks to you in participating in this study. Please let the principal investigator know if you have any concerns.

What are the benefits of participating?

You may be helped in this study by deepening your understanding of SOGI. In the future, teachers may benefit from what we learn in this study by becoming better equipped to address SOGI-related topics in the French Immersion Language Arts curriculum.

How will your privacy be maintained?

Your confidentiality will be respected. Only the principal investigator and faculty supervisors will have access to data records. Hard copies of participant data will be stored in a locked filing cabinet and will be identified only by a unique code. Audio recordings and electronic files will be password protected and stored on an encrypted USB. Participants will not be identified by name in any reports of the completed study.

Electronic data will be stored on an encrypted USB for a period of 5 years. Paper files will be stored in a locked filing cabinet for a period of 5 years, after which they will be destroyed through paper shredding. Audio recordings are considered identifiable information and will thus be destroyed soon after transcription.

We encourage participants not to discuss the content of large group discussions to people outside the class; however, we can't control what participants do with the information discussed.

How will the study results be disseminated?

The results of this study will be reported in a doctoral thesis and may also be published in journal articles and books.

Who can you contact if you have questions about the study?

If you have any further inquiries or questions concerning this study, please contact Hasheem Hakeem, Principal Investigator, [...]@sfu.ca

Who can you contact if you have complaints or concerns about the study?

If you have any concerns about your rights as a research participant and/or your experiences

while participating in this study, you may contact Dr. Jeffrey Toward, Director, Office of Research Ethics, [...]@sfu.ca or 778-[...]

How will participant data be used in the future?

Research data collected may be presented at conferences, published in academic journals, or shared for educational purposes. However, participant data will always be anonymized.

PARTICIPANT CONSENT AND SIGNATURE PAGE

Taking part in this study is entirely up to you. You have the right to refuse to participate in this

study. If you decide to take part, you may choose to pull out of the study at any time without

giving a reason and without any negative impact on your education or grades.

- Your signature below indicates that you have received a copy of this consent form for your own records.
- Your signature indicates that you consent to participate in this study.
- You do not waive any of your legal rights by participating in this study.

Participant signature

Date (yyyy/mm/dd)

Should you consent to participate in this study, indicate whether you would be interested in participating in individual interviews, as well as your preferred availability (check all that apply).

Yes, I am interested in participating in individual interviews.

Lunch Spare period (___) After school

No, I am not interested in participating in individual interviews.

Annexe B.

Questionnaire sur le genre et la sexualité

Le questionnaire suivant nous aidera à mieux saisir votre compréhension et vos perceptions du genre et de la sexualité.

Le questionnaire est volontaire. Vous pouvez commencer le questionnaire sans obligation de le terminer. Si vous choisissez de retirer votre participation, votre questionnaire sera détruit.

Votre questionnaire sera identifié par un code unique. Il sera donc anonymisé et vous ne serez jamais identifié.e par votre nom dans aucun rapport de l'étude.

En acceptant de remplir ce questionnaire, vous consentez à participer.

Si vous avez des questions portant sur ce questionnaire, n'hésitez pas à contacter le responsable de la recherche, Hasheem Hakeem, [...]@sfu.ca

.....

Nom : _____ Genre _____

Veuillez répondre aux questions ci-dessous.

1. Laquelle des options suivantes représente le mieux la manière dont vous vous identifiez ? Cochez la/les case(s) qui s'applique(nt).

- Hétérosexuel.le
- Lesbienne
- Gay
- Bisexuel.le
- Transsexuel.le
- Transgenre
- Trans
- Queer
- En questionnement
- Bispirituel.le
- Intersexué.e
- Asexuel.le
- Pansexuel.le
- Polyamoureux.se
- Autre
- Je ne sais pas.
- Je préfère ne pas répondre à cette question.

2. Avez-vous des ami.e.s qui s'identifient comme étant LGBTQIA2+* ? Cochez la case qui s'applique.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas.
- Je préfère ne pas répondre à cette question.

3. Selon vous, qu'est-ce que c'est être un « homme » ?

4. Selon vous, qu'est-ce que c'est être une « femme » ?

5. Pour vous, une relation amoureuse est-elle possible entre d'autres personnes qu'un homme et une femme ? Existe-t-il d'autres possibilités ? Pourquoi ?

* Lesbienne, Gay, Bisexuel, Trans, Queer, Intersexué, Asexuel, Bispirituel, +

6. Est-il important pour vous de discuter des questions LGBTQIA2+ ? Pourquoi ?

7. Êtes-vous à l'aise à discuter des questions LGBTQIA2+ ? Pourquoi ?

8. Seriez-vous ouvert.e à lire un roman ou à visionner un film qui porte sur les questions LGBTQIA2+ dans votre cours de français ? Pourquoi ?

9. Avez-vous déjà vu des représentations LGBTQIA2+ (personnes, histoires, images, etc.) dans les médias ? Qu'en pensez-vous ?

10. Parmi les options listées ci-dessous, d'où proviennent votre compréhension et vos perceptions du genre et de la sexualité ? Encerclez les réponses qui s'appliquent et donnez une brève explication de votre/vos choix.

- a) La famille
- b) Les ami.e.s
- c) L'école
- d) La religion
- e) Les lieux de culte (mosquée/église/synagogue/temple...)
- f) Les médias
- g) La littérature
- h) Les films
- i) Les vidéoclips
- j) Les chansons
- k) Autres

Merci de votre participation !

Annexe F.

Guide d'entretien

1. Certaines personnes disent qu'il faut éviter la discussion des questions LGBTQIA2+ dans la salle de classe ? Qu'en pensez-vous ?
2. Comment vous êtes-vous senti.e lors des ateliers LGBTQIA2+ que je vous ai donnés ? Pourriez-vous décrire vos sentiments et vos pensées ?
3. Avez-vous eu l'occasion, en dehors de cette classe, d'en apprendre au sujet du genre et de la sexualité ? Par exemple :
 - a. Dans d'autres salles de classe
 - b. Dans des clubs/comités scolaires
 - c. En dehors de l'école
 - d. Dans les médias
4. Avez-vous fait face à des défis ou à des difficultés lors des ateliers LGBTQIA2+ que je vous ai donnés ? Si oui, à quels types de défis avez-vous fait face et pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
5. Est-ce que les œuvres choisies pour les ateliers (courts métrages, clips, bandes dessinées, images, etc.) vous ont aidé.e à mieux comprendre la diversité sexuelle, la diversité d'identité de genre et la diversité d'expression de genre ? Si oui, pourriez-vous partager au moins trois exemples illustrant l'utilité des œuvres ? Sinon, pourquoi ?
6. Avez-vous déjà été marqué.e par des représentations LGBTQIA2+ (personnes, histoires, images, etc.) dans les médias ? Si oui, lesquelles ? Pourriez-vous décrire vos sentiments et vos pensées ? Sinon, pourquoi ?
7. De quelles autres façons pourrait-on en apprendre davantage au sujet des questions LGBTQIA2+ ?