

**PERCEPTIONS ET EXPÉRIENCES DES ENSEIGNANT.E.S NOVICES ET  
CHEVRONNÉ.E.S ŒUVRANT AU SEIN D'ÉCOLES FRANCOPHONES ET  
D'IMMERSION MANITOBAINES CONCERNANT LES ÉLÈVES D'UNE  
PLURALITÉ DES GENRES**

**Par**

**Sylvie Berthelot-Dilk**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba  
pour répondre partiellement aux exigences du grade de**

**DOCTORAT EN PHILOSOPHIE (Ph. D.)**

**Faculté d'éducation**

**Université du Manitoba**

**Winnipeg**

**Copyright © 2023 par Sylvie Berthelot-Dilk**

## Préambule

Le jour où j'ai défendu ma thèse, l'Ouganda passait la Loi anti-homosexualité 2023, on parlait de revoir la Politique 713 sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre dans les écoles du Nouveau-Brunswick, et je ne parle pas de ce qui se passe dans le sud du continent... Le vent souffle dans le mauvais sens dans un monde qui se dit pourtant plus inclusif mais qui ne l'est pas vraiment envers la population 2ELGBTQIA+. Dans un autre ordre d'idées, Key (2023) vient de publier un livre, *Trans Children in Today's schools*, dans lequel il affirme que les jeunes transgenres et non binaires sont de plus en plus visibles, dans toutes les sphères sociales (p. 3).

Depuis que j'ai commencé mes études doctorales, donc, en dépit de mes espoirs d'apporter un peu de lumière, l'état des choses semble s'assombrir. Fournier (2023) nous le rappelle tout de même, « si [on ne peut rien tenir pour acquis], on peut tout de même admirer le chemin accompli. »

## Résumé

Cette recherche, de nature qualitative, s'appuie sur des entrevues avec des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s oeuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion francophones tant primaires que secondaires. Les élèves que les écoles reçoivent se révèlent de plus en plus diversifié.e.s et inclure ceux<sup>1</sup> qui sont d'une pluralité des genres devient impérieux. Cette recherche vise à donner une voix aux enseignant.e.s pour saisir le phénomène de la formation sur la question de cette communauté d'une pluralité des genres.

Cette étude s'est penchée sur les perceptions et les expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s au sein d'écoles francophones et d'immersion françaises manitobaines. Une approche phénoménologique a servi de cadre à l'analyse des données afin d'extraire les facteurs favorisant et inhibant l'accueil et l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres.

Cinq grands thèmes ont émergé de ces entrevues : le rapport identitaire à la pluralité des genres, l'espace scolaire, la formation, la langue et l'enseignement. De ces thèmes s'est dégagée l'importance pour toutes<sup>2</sup> les participant.e.s de vivre la pluralité des genres pour mieux appréhender cette réalité et savoir comment y répondre. Être dans un milieu francophone minoritaire ou immersif vient avec certains défis tant langagiers que spatiaux qui s'ajoutent à celui d'être d'une minorité invisible. Le plus grand défi, pourtant, se révélera celui de la formation en français.

---

<sup>1</sup> Néopronom, contraction de celles et de ceux

<sup>2</sup> Néopronom, contraction de tous et de toutes

Cinq axiomes de réflexion ont découlé de cette recherche : la pluralité des genres reste invisible dans les écoles, elle est humaine et intersectionnelle, l'école reste un espace contesté, d'exclusion et d'inclusion tout autant, la pluralité des genres a besoin de se dire et elle doit s'appuyer sur une formation antioppressive.

Cette recherche se conclut par la proposition d'un modèle Riæl de formation et des recommandations pour une formation renforcée quant à la pluralité des genres.

## Abstract

This qualitative research study consists of interviews with novice and seasoned teachers working in French and immersion schools, at primary and secondary levels. Considering the increasing diversity of students attending these schools, it is becoming imperative to include gender-diverse students. This study aims to give a voice to teachers, with a view to better understanding the phenomenon of gender-diversity training.

This qualitative study examined the perceptions and experiences of novice and seasoned teachers in Manitoba's French and immersion schools. A phenomenological approach served as a framework for analyzing the data to identify factors that inhibit or promote acceptance of, and support for, gender-diverse students.

Five main themes emerged from the interviews: the relationship between identity and gender diversity, the school space, training, language, and teaching. From those themes arose the importance for all participants to experience gender diversity to better understand it and know how to respond to it. Being in a francophone minority or immersive setting comes with certain challenges that add to the difficulty of being part of an invisible minority, both from a linguistic and spatial perspective. The greatest challenge, however, resides in the provision of French-language training.

Five avenues for reflection emerged from this study: Gender diversity remains invisible in schools; it is human and intersectional; the school remains a space that is simultaneously oppositional, exclusive, and inclusive; gender diversity needs to be expressed; and it must be supported by anti-oppressive training.

The study concludes with the “Riæl” training model, and recommendations for enhancing gender-diversity training.

## Remerciements

J'ai tant de personnes à remercier...

Bien sûr, et avant tout, aux 16 personnes qui ont répondu à mon appel, je vous dis merci.

Sans vous, rien n'aurait été possible. Vous m'avez fourni beaucoup, en temps, en information et en perspectives.

Mon mari et mes enfants, soutien infailible, je vous adore. Charlie, ce doctorat est pour toi.

Les membres de mon comité, à commencer par ma directrice, madame Hélène

Archambault, qui est restée à mes côtés contre vents et marées. Ma co-directrice, madame

Nathalie Piquemal, qui elle aussi, m'a envoyé des messages d'encouragement dans les moments noirs et m'a clarifié les multiples règlements des études supérieures. Merci.

Messieurs Ndiaye et Ka, comment souligner votre apport incroyable? Je sais que votre avis vaut de l'or et j'ai une confiance immense en vous. Et j'ai une pensée pour madame Baranowski qui nous a quittés, mais qui vérifiait toujours que j'allais bien.

Monsieur Delaquis, vous m'avez toujours fait savoir que vous étiez disponible pour m'appuyer. Cela a fait une énorme différence.

Johanne, ce doctorat est aussi le tien. Tu as cru en moi plus que moi-même. Merci!!

Jade et Marie-Andrée, votre expertise et votre amitié ont fait toute la différence. Vous êtes géniales!

Et un merci bien mérité à Annie Pullen Sansfaçon qui a pris le temps de lire et d'annoter mon travail.

## Table des matières

<b>Préambule</b> .....	<b>ii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>vii</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>viii</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>x</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>xi</b>
<b>Liste des abréviations</b> .....	<b>xii</b>
<b>Liste des annexes</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>14</b>
<b>Problématique</b> .....	<b>19</b>
L'éducation : quelle finalité? .....	20
L'éducation francophone en milieu minoritaire.....	22
La formation en éducation inclusive .....	24
Les écoles primaires et secondaires : lieux en pleine éclosion.....	25
But de l'étude .....	28
Signification de l'étude .....	29
Questions de recherche .....	31
Positionnement et présuppositions .....	32
<b>Cadres conceptuels</b> .....	<b>35</b>
Le modèle d'écologie humaine de Bronfenbrenner .....	35
Le modèle de la compétence professionnelle de Le Boterf.....	40
Les théories critiques de l'inclusion.....	45
<i>La pédagogie critique</i> .....	48
<i>La théorie queer</i> .....	50
<i>L'intersectionnalité</i> .....	53
<i>Les limites des théories critiques</i> .....	59
Limites des cadres conceptuels .....	60
<b>La recension des écrits</b> .....	<b>63</b>
L'identité de genre .....	63
<i>L'identité de genre à l'école</i> .....	66
L'inclusion : une définition en mouvance.....	70
<i>L'inclusion scolaire</i> .....	72
La pratique enseignante.....	74
<i>Le curriculum</i> .....	80



La formation initiale des enseignant.e.s.....	82
Le rôle des enseignant.e.s.....	86
Synthèse .....	89
<b>La méthodologie .....</b>	<b>89</b>
Questions de recherche .....	90
La recherche qualitative .....	90
<i>La phénoménologie.....</i>	<i>95</i>
<i>Procédure de l'approche phénoménologique.....</i>	<i>96</i>
<i>Limites à la phénoménologie .....</i>	<i>103</i>
Éthique .....	104
Rôle de la chercheure .....	108
Positionnement et autoréflexivité.....	110
L'échantillonnage.....	114
Profil des participant.e.s.....	115
Les méthodes de collecte de données.....	116
<i>L'entrevue semi-dirigée.....</i>	<i>116</i>
<i>Limites à l'entrevue semi-dirigée.....</i>	<i>118</i>
<i>Le journal de bord de la chercheure .....</i>	<i>119</i>
<i>Limites du journal de bord de la chercheure.....</i>	<i>121</i>
Le codage des données.....	121
L'analyse des données qualitatives .....	123
Limites de la recherche qualitative .....	126
Synthèse .....	129
<b>Analyse et présentation des données.....</b>	<b>130</b>
Rappel des objectifs de la recherche .....	130
Thèmes et sous-thèmes .....	131
Organisation des données issues des entrevues.....	134
Présentation des résultats .....	137
Synthèse .....	196
<b>Synthèse, interprétation et discussion.....</b>	<b>198</b>
Limites au modèle .....	237
<b>Conclusion et recommandations .....</b>	<b>239</b>
Sommaire de la discussion .....	240
Recommandations pour les facultés d'éducation et les divisions scolaires .....	241
Limites de l'étude.....	245
Réflexion finale de la chercheure.....	247
<b>Liste de références .....</b>	<b>250</b>

## Liste des figures

Figure 1 <i>Modèle écologique de Bronfenbrenner adapté à la recherche</i> .....	37
Figure 2 <i>Proposition conceptuelle globalisante et dynamique de la compétence professionnelle</i> .....	42
Figure 3 <i>Axes de pressions identitaires</i> .....	56
Figure 4 <i>Interactions entre les cadres conceptuels</i> .....	58
Figure 5 <i>Appréhensions</i> .....	75
Figure 6 <i>Modèle Riæl</i> .....	232

## Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Grands points tirés de l'étude</i> Être en sécurité, être soi-même.....	69
Tableau 2	<i>Organisation des thèmes et des sous-thèmes</i> .....	132
Tableau 3	<i>Comparaison entre enseignant.e.s novices et chevronné.e.s</i> .....	197

## Liste des abréviations

2SLGBTQIA+	Bispirituelles, lesbiennes, gaies, trans, queer/en questionnement, intersexes, asexuelles et les autres minorités sexuelles et de genres
GLSEN	Gay, Lesbian and Straight Education Network
RISE	Respect, Inclusion, Safety, Equity
TDG	Transgenres et diversité de genres

## Liste des annexes

- Annexe 1** Gabarit de questions
- Annexe 2** Formulaire de recrutement
- Annexe 3** Certificat d'éthique
- Annexe 4** Courriel aux divisions scolaires
- Annexe 5** Courriel aux divisions d'école

## Introduction générale

La mondialisation, créant une interdépendance entre nations, a tout autant emprisonné, comme le dit Harari (2018), chacun de nous « dans des toiles d'araignées [...] [soumettant] notre conduite et notre morale personnelle à des pressions sans précédent » (p. 14). Ce philosophe des temps modernes nous confronte à une réalité désormais incontournable : l'équité sociale se retrouve au cœur de nombreux débats de société aux prises avec des enjeux humains de taille (Bishop, 2015; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Leroux, 2019; Smith, Frey, Pumpian, Fisher, 2017) et pour ce faire, il faut exposer nos préjugés et nos privilèges qui maintiennent dans la marginalité divers groupes. L'un de ceux concerne la communauté des personnes d'une pluralité des genres. Bien que nous puissions l'étudier sous différents angles, celui pour lequel nous avons opté s'articule autour des perceptions et des expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s œuvrant au sein d'écoles francophones<sup>3</sup> et d'immersion manitobaines<sup>4</sup> concernant les élèves d'une pluralité des genres. Pour les besoins de cette étude, un.e enseignant.e chevronné.e sera défini.e. comme étant une personne ayant acquis cinq ans d'expérience (Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhali, 2019; Karsenti et Grégoire, 2015; Organisation de coopération et de développement économique - OCDE -, 2015).

Quand une vision nous habite au niveau d'un projet d'équité sociale, elle nous permet de mettre de côté la différence humaine au-devant de tout le reste, car elle seule

---

<sup>3</sup> **École française** : école dans laquelle toute personne ayant le français comme langue maternelle ou ayant un parent ayant droit peut recevoir son éducation en français. « Il existe 24 écoles de langue française dans la province. Ces écoles sont sous la gestion et le mandat de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). Le programme d'études, plus connu sous le nom de programme français, y est entièrement offert en français, sauf durant les cours d'anglais. » (DSFM, (<https://www.dsfm.mb.ca/>))

<sup>4</sup> **École d'immersion** : école dans laquelle des enfants reçoivent un enseignement en français durant 75 % de leur journée scolaire et « [cultivent] leur identité plurilingue ». (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 2017)

devient la force motrice novatrice et source de changement et d'ouverture à l'Autre, quel qu'il soit. La diversité des genres est probablement la dernière frontière sociale à faire tomber, tant la société est construite autour de la binarité de genre (Massacrier et Rasial, 2019), auteurs qui parlent tous deux de posthumanisme.

Ce chapitre présente le contexte dans lequel s'inscrit la recherche au cœur de cette thèse ainsi que sa structure. Il s'agit d'une recherche qualitative qui porte sur des perceptions<sup>5</sup> et des expériences<sup>6</sup> du corps enseignant novice et chevronné œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves d'une pluralité des genres. Le contexte est celui d'une province bilingue dans laquelle le français est minoritaire. Qu'on soit dans une école francophone ou dans un établissement d'immersion, parler français reste un défi (Statistique Canada, 2019). Par ailleurs, la recherche montre qu'être une personne appartenant à la pluralité des genres comporte également de nombreux défis (Peter, Campbell et Taylor, 2021). Par conséquent, être francophone et d'une pluralité des genres, voire à l'intersection d'autres identités, complexifie la réalité des individus concernés (Bilge, 2009).

Depuis 1994, le Manitoba s'est doté d'une loi promouvant l'inclusion de la différence dans ses espaces scolaires, ayant en tête l'inclusion des jeunes avec des handicaps puis ouvrant progressivement l'acceptation de toute différence, qu'elle soit d'ordre physique ou intellectuel, mais aussi d'apprentissage, de race, de langue, de genre,

---

<sup>5</sup> **Perception** : Processus qui permet à [un.e individu.e], en lien avec ses expériences antérieures, d'extraire des données. (Raynal et Rieunier, 2010)

<sup>6</sup> **Expérience** : « L'expérience est un état et une dynamique, la vie même. Toute expérience en train de se vivre empreinte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1934). Mais « elle est aussi le produit des événements, la source à partir de laquelle seront éprouvés les événements à venir. L'expérience est donc aussi une dynamique, un processus vivant. L'expérience est donc d'abord le fait d'avoir vécu, pensé et agi dans des situations en se débrouillant des conditions, des tâches, des buts, des problèmes posés dans et par ces situations ». (Mayen, 2009, p. 139)

etc. Une définition de l'inclusion est inscrite dans la plupart des documents de formation conçus par le ministère de l'Éducation manitobain :

L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité. Une collectivité inclusive est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de [ceux]-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de [citoyen.ne.s]. (*Éducation et formation, s. d.*)

Il est à souligner que, dans ce même document, on fait référence à l'inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux, ce qui, à notre avis, souligne le fait que l'on fait *encore* un lien très fort avec l'inclusion visant ce groupe d'enfants plus particulièrement, c'est-à-dire avec les enfants étant en situation de handicap ou ayant des troubles d'apprentissage.

Sous la chape de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982), les mouvements sociaux et civiques pour enrichir les droits des minorités sexuelles et de genres ont fait progresser la cause de celles-ci. Si la décriminalisation de l'homosexualité a eu lieu en 1969, il n'en reste pas moins que c'est la mise en application de la section 15 de la Charte en 1985 qui a eu un impact majeur sur le reste du pays et de ses provinces et territoires. Aujourd'hui, aussi bien le système de santé que celui de l'éducation, et donc de l'école, sont des frontières de plus en plus poreuses, car si, historiquement, les écoles brandissaient l'étendard de l'hétéronormativité en signe de victoire culturelle, sociale et religieuse, le bien-être de toutes les jeunes qui leur sont confié.e.s, dont ceux qui, pour une raison ou une autre, sont vulnérables, reste fragilisé. Nous savons aujourd'hui que



l'école peut agresser, rabaisser et humilier, comme le démontrent diverses études pancanadiennes telles que celles d'Égale Canada (2011) qui a pris le pouls de l'homophobie, de la transphobie et de la biphobie dans *Chaque classe, chaque école* (Taylor et Peter, 2011), *Être en sécurité, être soi-même 2019 : Résultats de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans et non-binaires* de Taylor, Chan, Hall, Pullen Sansfaçon et Saewyc (2020) ou *Encore dans chaque classe de chaque école* (Peter, Campbell et Taylor, 2021). Les gouvernements tant fédéral que provinciaux ouvrent désormais leurs portes et leurs services à une gamme d'identités de genres en proposant des textes de loi garantissant leur protection et en réexaminant leurs outils pour en masquer *autant que possible* les traces de binarité (Aussant, 2019; Gulli, 2014).

Cependant, ces mêmes études le montrent, des textes de loi ne suffisent pas : il faut que les ministères de l'Éducation aillent plus loin et requièrent des enseignant.e.s qu'ils exploitent un curriculum 2SLGBTQIA+ par exemple ainsi que des représentations positives des personnes de cette communauté (Peter, Campbell et Taylor, 2021). Richard (2019), dans son livre *Hétéro, l'école?*, rapporte que l'approche actuelle est dépendante de la visibilité même que l'on donne à la question de cette problématique qu'est la pluralité des genres et que le tout doit être réfléchi de façon antioppressive, pas inclusive. Ceci sous-entend qu'il est intéressant, dans les facultés d'éducation, de s'interroger sur cette formation initiale en milieu minoritaire pour y prendre le pouls.

Cependant, il faut aussi savoir qu'il y a cinquante ans tout juste, jusqu'en 1969, les relations entre personnes de même genre<sup>7</sup> équivalaient à un acte criminel, punissable

---

<sup>7</sup> **Genre** : « Le terme **genre** renvoie aux rôles, aux comportements, aux expressions et aux identités que la société construit pour les hommes, les femmes, les filles, les garçons et personnes de divers sexes et de genre. Le genre influe sur la perception qu'ont les gens d'eux-mêmes et d'autrui, leur façon d'agir et d'interagir, ainsi que la répartition du pouvoir et des ressources dans la société. L'identité du genre n'est ni binaire (fille/femme, garçon/homme) ni statique. Elle se situe plutôt le long d'un continuum et peut

de la prison à vie et même de la peine de mort. La *Loi Bill omnibus*, sous la tutelle de Pierre Elliot Trudeau, affirme que l'État, n'ayant pas sa place dans la chambre à coucher, annule cette disposition. En 1973, l'homosexualité n'est plus considérée comme une maladie mentale par l'Association américaine de psychiatrie. Dans les années 80, plusieurs provinces incluent l'orientation sexuelle comme motif de discrimination dans leur Charte des droits de la personne, ce que fera le Canada dans la sienne à la fin des années 90 (Centrale des syndicats du Québec, 2012). En 2017, la *Loi canadienne sur les droits de la personne* intègre l'identité ou l'expression de genre comme motif de discrimination (Educaloi, 2020).

Le chapitre 1 ouvrira la thèse sur la problématique, en situant le.a lecteur.rice sur le contexte éducationnel, le cadre théorique et les théories critiques sur lesquelles elle s'appuiera.

Le chapitre 2 nous permettra de mettre en valeur les cadres conceptuels qui serviront à encadrer la recherche. Nous nous servirons notamment du modèle écologique de Bronfenbrenner, de ceux de la compétence professionnelle de Le Boterf, des théories critiques de l'inclusion, de la pédagogie critique et de la théorie queer.

Le chapitre 3 présentera une recension des écrits sur l'identité de genres, dans les écoles, l'inclusion, la pratique enseignante, le curriculum, la formation enseignante ainsi que le rôle des enseignant.e.s.

---

évoluer au fil du temps. Les individus et les groupes comprennent, vivent et expriment le genre de manières très diverses, par les rôles qu'ils adoptent, les attentes à leur égard, les relations avec les autres et les façons complexes dont le genre est institutionnalisé dans la société. » (Institut de recherche en santé du Canada, 2020)

Dans le chapitre 4, nous aborderons la méthode qualitative sur laquelle s'appuie cette recherche, l'échantillon, les instruments et la collecte de données ainsi que les limites de la recherche qualitative.

Dans le chapitre 5, nous analyserons les données recueillies avant de formuler, dans le chapitre 6, les implications futures.

Le dernier chapitre constituera une conclusion à cette recherche et fournira des recommandations.

Soulignons que la décision a été prise de rédiger ce travail en embrassant une langue respectueuse de la diversité des genres. Il nous semblait impossible de faire une telle recherche de diversité de genres sans, par là même, bousculer les barrières qu'elle dénonce.

## **Problématique**

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous pencherons sur la finalité de l'éducation, et, plus spécifiquement, de celle de l'éducation francophone en milieu minoritaire, tant primaire que secondaire, puis nous examinerons la formation offerte en éducation inclusive au sein de ce même milieu. Par la suite, nous explorerons comment les écoles primaires et secondaires constituent des espaces menaçants (GLSEN, 2019).

Selon Burke et Milewski (2012), l'histoire de l'éducation canadienne n'en est qu'une d'exclusion et d'inclusion, marquée des sceaux du racisme, de l'homophobie, de l'exclusion sociale ou linguistique, bref, d'une lutte entre groupes qui, dépendant de leurs déterminants, ont vécu une expérience éducationnelle très différente. Wotherspoon (2018) et Shane (2020) renforcent ces propos et affirment que le système scolaire a échoué à répondre aux jeunes en ne remettant pas en question les normes dominantes ou

les valeurs qui renforcent l'hétéronormativité (les enseignant.e.s, les tests, les connaissances, etc.). Sachant que les idées qui circulent sur les personnes d'une pluralité des genres sont ancrées dans une tradition sociale de supériorité de l'hétéronormativité, dans des attitudes apprises et qu'elles sont donc des constructions sociales qui transcendent le temps et l'espace, il apparaît essentiel que la formation offerte à ceux qui vont éduquer la génération de demain repose au cœur d'un combat contre l'injustice et combien les pédagogues de demain à la vocation éducative doivent être sensibilisé.e.s à ces ramifications systémiques souvent méconnues/passées sous silence, car nous remettons peu ou rarement en question le statu quo social dans lequel nous évoluons (Bedford, 2002; Richard, 2018; Shane, 2020). Les facultés d'éducation, si elles doivent jouer ce rôle vital d'offrir à leurs cohortes étudiantes ces lentilles d'équité sociale, doivent alors promouvoir un dialogue plus profond à propos d'un engagement en justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2020).

### **L'éducation : quelle finalité?**

Si les personnes intervenant dans les milieux scolaires avaient la possibilité de réfléchir à comment accueillir et accompagner les jeunes d'une pluralité des genres en ce qui concerne la formation qu'elles viennent de recevoir, et de le faire en français, elles pourraient nourrir une réflexion critique au sein des facultés d'éducation sur comment acquérir des connaissances et habiletés propres à l'intervention auprès de ce groupe. Elles pourraient ainsi tendre vers une meilleure compréhension de la réalité de cette communauté, en français, et faire de leurs salles de classe des milieux sécuritaires et accueillants (Airton, 2014; 2018). Elles pourraient également contrer la transphobie, cette peur ou haine des gens qui transgressent les normes binaires sociales (Airton, 2018;

Shane, 2020), dans le milieu scolaire (Airton, 2014; Chamberland et Puig, 2016; Richard, 2014; Taylor et al., 2011; Peter, Campbell et Taylor, 2021).

Dans un premier temps, finalité d'idéalisme d'une génération à une autre, ancrée dans une sagesse collective elle-même issue d'une histoire collective, l'éducation permet à la société de maintenir son existence et de reproduire ses structures (Durkheim, 1963), validant ainsi le rôle de l'État. Par l'école, elle permet aussi de « [définir] l'idéal pédagogique, inspiré du passé, mais construit en regardant vers l'avenir » (Bédard, 2003, p. 45). Outil d'endoctrinement idéologique par défaut (Dupuis-Déri, 2006), elle peut façonner une société en la maintenant dans l'immobilisme ou dans la mouvance. Les enseignant.e.s deviennent alors « constructeurs [.rices] et porteurs [.euses] [d'un] idéal national » (Bédard, 2003, p. 56). Selon Fernand Dumont (1968), l'éducation endosse aussi une « mission culturelle », celle de s'appuyer sur la mémoire collective de la société, sur ce passé dont elle ne peut se défaire tout en se tournant vers un futur en construction. L'école façonne donc les personnes avec « ses cheminements obligés [...] ses rites de passage, ses programmes, ses contenus et ses procédés d'apprentissage » (Dumont, 1968, p. 5); bref, elle les expose à un patrimoine culturel leur conférant alors le rôle d'héritier.ière.s d'une culture dans laquelle elle est ancrée. C'est pourquoi l'école, s'inscrivant dans des lieux et des espaces différents, offre une interprétation du monde qui diffère. Alors, même si l'école caractérise une certaine forme de reproduction culturelle, elle doit également nourrir une remise en question de la société dans laquelle elle s'inscrit pour se transformer. Pascoe (2013) et Goudeau (2020) soulignent qu'encore aujourd'hui, l'école renforce les inégalités sociales au sens large tel que l'avaient souligné Bourdieu et Passeron en 1967, parce qu'elle cherche à préserver le pouvoir des

structures sociales hétéronormatives qui marginalisent ceux qui ne s'y conforment pas. Et si, aujourd'hui, les médias ont mis les personnes transgenres et d'une diversité des genres (TDG) sous les feux de la rampe et que la majorité des gens sont conscients que la diversité de genres existe, cela ne signifie pas pour autant qu'ils seront ouvertement accueilli.e.s. Au contraire. La tolérance pour les personnes qui ne s'alignent pas avec les normes de genres sociales typiques diverge beaucoup sur le plan culturel (Yarbrought, 2018). Airton (2018) ajoute que si la fluidité du genre est désormais exprimée plus ouvertement, elle ne s'aligne pas avec les attentes traditionnelles d'une binarité de genres ou, devrions-nous dire, de la binarité de genres sur laquelle la société occidentale est construite et, avec elle, tout un langage ainsi qu'un mode de vie. Alors, les gens se demandent ce que les établissements scolaires doivent faire pour tenir compte des changements sociaux auxquels ils sont confrontés (Wotherspoon, 2018) et avoir ces conversations difficiles des gens privilégiés (Anastasia, Kim et Del Prado, 2019). Pourtant, le Code des droits de la personne du Manitoba (1987) protège contre toute discrimination envers l'orientation sexuelle et la diversité des genres.

### **L'éducation francophone en milieu minoritaire**

Au Canada, le portefeuille de l'éducation appartient aux différents territoires et provinces. À l'exception du Québec, reconnu comme étant la seule province unilingue francophone, ailleurs, les personnes qui utilisent le français comme langue de communication, à la maison, au travail ou à l'école, se retrouvent en situation minoritaire, englobées dans un espace surtout anglophone. Selon le Tableau statistique canadien (février 2020), nous retrouvons 34 767 255 personnes, dont 21,4 % de la population ont le français comme langue parlée et au Manitoba, 46 065, soit 3,7 % l'ont. Nous savons

que cette nouvelle francophonie tient compte des nombreux.ses immigrant.e.s francophones qui viennent enrichir le tissu social des francophones du Manitoba auquel s'ajoutent aussi toutes les jeunes de l'immersion.

Rappelons que la Loi 5 définit la francophonie manitobaine comme « regroupant les personnes de langue maternelle française et les personnes qui possèdent une affinité spéciale avec le français et s'en servent couramment dans la vie quotidienne même s'il ne s'agit pas de leur langue maternelle ». (Assemblée législative du Manitoba, 2016) Selon Cormier (2020), ce qui distingue le programme français du programme immersion est, en premier lieu, qui peut y prendre part, les ayants-droits dans le premier ainsi que les francophones afin de permettre à la communauté minoritaire de survivre; les non-francophones dans le second, afin d'acquérir de quoi « fonctionner » en français (p. 56). Cormier (2020) ajoute que l'identité francophone est fluide et multiple en contexte minoritaire, voire hybride, et appartient aux individu.e.s comme tel.le.s, qui la négocient dans le temps et dans le contexte dans lequel iels se perçoivent. Un.e francophone en milieu minoritaire aura même tendance à se définir davantage comme bilingue selon cette auteure (2020).

Par ailleurs, dans les documents du Manitoba, notamment *Écoles sûres et accueillantes, Lignes directrices sur le respect de la diversité humaine* (2017b), on lit que la diversité est une richesse provinciale et que le ministère de l'Éducation doit « s'assurer qu'au Manitoba les pratiques et les politiques en matière d'enseignement sont guidées par le principe d'inclusion » (Éducation et Enseignement supérieur Manitoba) et que « [les] lignes directrices sur le respect de la diversité humaine constituent un outil utile pour les personnes chargées de s'assurer que les milieux scolaires des écoles du Manitoba sont

sécuritaires et inclusifs » (p. 4). Un peu plus haut, *cependant*, on pouvait lire ceci : « Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes » (p. ii). Une telle trace est symbolique de l'hétéronormativité qui perdure.

### **La formation en éducation inclusive**

Les facultés d'éducation ont pour mandat de former les futur.e.s enseignant.e.s. L'Université de Saint-Boniface détient le mandat d'évaluer les compétences de ceux qui se destinent au milieu francophone et d'immersion. Les autres universités accueillent des jeunes qui font leur formation en anglais, mais qui, pour diverses raisons, iront enseigner en français parce qu'ils ont le français comme langue première ou seconde et parce que la demande pour cette compétence est criante sur le marché, à la suite de l'explosion de l'immersion française (Gouvernement du Canada, 2020).

Dans le programme de formation initiale en éducation, il est obligatoire de suivre des cours en perspectives autochtones, en diversité culturelle ainsi qu'un cours en inclusion générale, afin de sensibiliser les pédagogues du futur aux besoins de groupes marginalisés socialement et au sein du système scolaire. L'éducation inclusive ne peut être dissociée du contexte historique dans lequel elle s'inscrit, formatée en quelque sorte par un passé omniprésent dans les sociétés, qui a façonné des croyances, des attitudes, des politiques et des pratiques (Dyson, 2009), et qui laisse des traces indélébiles dans les sociétés. Même si ces dernières évoluent, ces traces restent, perpétuant alors une certaine inégalité. Déjà, en 2002, Harry parlait de la nécessité d'adopter une approche contextualisée dont le cœur est l'individu.e qui existe dans un espace culturel, au sein d'une culture de groupe astreint à un certain ordre social qui se soumet à des valeurs



telles que l'équité, l'égalité ou encore la justice sociale. Il faut adopter une approche contextualisée au milieu dans lequel on va l'utiliser, faire en quelque sorte du sur-mesure pour que cela colle aux individu.e.s et aux besoins de ces dernier.ières. Airton (2014) souligne que la formation suivie par ces individu.e.s et qui vise à contrer l'exclusion à cause de certaines caractéristiques est porteuse de l'espoir que cela les motivera à faire de leur pratique une source de changement social, les engagera comme activistes d'équité sociale. Pourtant, le tokénisme est une réalité qui va à l'encontre du mandat de justice sociale dont sont porteuses les facultés d'éducation : on en parle, on les accepte, mais donne-t-on vraiment une vraie représentation de la minorité de genre dans l'organisation scolaire? (Kaplan et Kaplan, 2020). S'engage-t-on vraiment dans cette voie d'équité et de justice sociale? L'étude de Taylor et al. (2022) est d'ailleurs en train de vivre une seconde version, Project RISE, cette fois-ci orientée justement vers les facultés d'éducation pour prendre le pouls de comment on prépare les cohortes enseignantes de demain à la diversité de genres et d'orientations sexuelles.

### **Les écoles primaires et secondaires : lieux en pleine éclosion**

Enfin, les écoles primaires et secondaires doivent désormais composer avec des jeunes qui, de plus en plus tôt et de plus en plus ouvertement, affichent leur identité de genre ou leur orientation sexuelle (Fondation Jasmin Roy, 2017). Ce même organisme estime que 13 % de la population canadienne aurait une identité de genre ou une orientation sexuelle différente de celles socialement valorisées. En juin 2021, Statistique Canada estime à 1 million le nombre de personnes membres de la communauté 2ELGBTQIA+, dont 4 % de 15 ans et + et 1/3 de moins de 25 ans (Recensement de 2018). Au Canada, dans le groupe d'âge de 15 et plus, « 1 personne sur 300 est

transgenre ou non-binaire » (Statistique Canada, 2022). Le Dr Ian Colman, de l'École d'épidémiologie et de santé publique de la Faculté de médecine de l'Université d'Ottawa, dans une enquête sur le suicide sur les jeunes transgenres, affirme qu' « un jeune sur cinq appartient à une minorité sexuelle ou de genre » (La Presse canadienne, 2022). Or, l'étude pancanadienne menée par Taylor et Peter (2011) brosse un portrait de ce groupe de jeunes dans les écoles primaires et secondaires et révèle que 44 % des élèves transgenres s'absentent de l'école tant le climat leur y est hostile, 90 % ont subi de l'intimidation verbale, dont 23 % de la part du corps enseignant. L'étude de GLSEN de 2017, menée aux États-Unis par Kosciw, Greytak, Zongrone, Clark et Truong, donne des résultats tout aussi marquants : 63,3 % ont manqué de l'école et avaient une moyenne inférieure aux autres, avaient une estime de soi plus basse et un plus haut taux de dépression. Ces jeunes ont également été repris pour avoir démontré des marques d'affection non disciplinées chez la population générale (31,3 %), avoir porté des vêtements de « l'autre genre » (22,6 %). On leur a aussi interdit d'aborder des sujets 2SLGBTQIA+ dans un devoir (18,2 %), d'utiliser leur nom ou pronom de choix (42,1 %), d'opter pour la salle de bain de leur genre préféré (46,5 %) ou du vestiaire de leur genre préféré (43,6 %) (p. xix). Cependant, le pourcentage d'étudiants qui bénéficiait du support d'un.e éducateur.ice ne différait pas de 2015 ou de 2017 quand les deux études ont été menées, mais il y avait une amélioration (p. xxvi). En 2021, Peter, Cambell et Taylor ont mené la même étude pour tâter le terrain à nouveau : beaucoup d'élèves choisissaient de ne pas rapporter des incidents de harcèlement auprès des membres du personnel, ayant la perception que ces dernier.ières ne feraient rien à ce sujet ou ne sauraient pas comment y réagir adéquatement (Peter, Campbell et Taylor, p. 13).

Si la plupart de ces membres du personnel croient, sans doute possible, que l'école doit être un lieu d'accueil sécurisant et sécuritaire, que tout le monde y a sa place et y développe des relations riches et profondes tant avec les pairs qu'avec n'importe quel membre de l'équipe scolaire, ils savent aussi que tel n'est pas toujours le cas, surtout si vous vous identifiez ouvertement ou pas comme homosexuel, lesbienne, transgenre ou bispirituel. L'insécurité, un manque d'engagement et des résultats académiques affectés sont des barrières vécues quotidiennement par ces jeunes et sont un indicateur que l'école constitue un environnement hostile duquel ils choisissent de s'absenter autant que possible [The National School Climate Survey (NSCS) menée par the Gay, Lesbian, and Straight Education Network (GLSEN); Kosciw, Giga, Villenas et Danischewski, 2017; Wimberley, Wilkinson et Pearson, 2015]. Ces recherches-ci démontrent que, parfois, même le corps enseignant professe des commentaires homophobes et transphobes. Wotherspoon (2018) déclare même que les enseignant.e.s ferment les yeux devant les situations d'intimidation et ne défient pas la transphobie ou l'homophobie en salle de classe, qui entachent surtout le secondaire, mais qui, de plus en plus, se vivent au primaire (Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015). Tout n'est pas négatif cependant, et ces mêmes recherches mettent en évidence des poussées d'actions positives qui ont amélioré le climat scolaire en général : se doter d'une politique contre le harcèlement homophobe et transphobe en offrant des formations professionnelles sur la communauté 2ELGBTQIA+ à tous les niveaux (formation initiale, postbaccalauréat et en développement professionnel) (Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015).

## **But de l'étude**

Le but de cette étude est d'explorer et de décrire les perceptions et les expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant leur travail auprès des élèves d'une pluralité des genres afin de voir comment insuffler une réflexion personnelle et professionnelle en justice sociale dans la formation initiale en éducation. Selon Médico et Pullen Sansfaçon (2017), une pratique transaffirmative et antioppressive non seulement conteste les structures d'oppression, mais cherche à les renverser, le tout dans une perspective de justice sociale et une finalité de société plus inclusive. Les recherches soulignent que si des barrières sont bien réelles, en dépit de politiques mises en place visant à garantir la sécurité et le bien-être de tous les jeunes dans un espace scolaire, donc des jeunes 2SLGBTQIA+ inclus, cela ne suffit pas, cela ne suffit plus. Il faut désormais attaquer ce défi de l'inclusion et du respect de la diversité de genres sous un angle d'équité sociale qui passe par une modélisation tant des adultes que des jeunes en déconstruisant tout ce qui dans le système heurte la réussite scolaire des jeunes 2SLGBTQIA+ (Médico et Pullen Sansfaçon, 2007). Car certaines de ces microagressions systémiques persistent parce qu'on n'en est pas conscient.e. Richard (2015) accuse même nos milieux scolaires d'être complices de cette violence en lui permettant non seulement d'arriver en leur sein, mais aussi en l'y perpétuant. Ses recherches montrent que le corps enseignant dans ses propos et ses actes fait partie de ces milieux, soit en se positionnant comme allié ou en l'y perpétuant. Elle poursuit en soulignant le fait que l'école est soutenue par trois piliers, que sont le climat scolaire, le curriculum et les pratiques enseignantes. Ouvertement, ces trois éléments ont été étudiés et promeuvent l'hétéronormativité scolaire. Des documents

ainsi que des politiques ont été mis en œuvre pour contrer la marginalisation de certains groupes et contrer l'effet de ces éléments, mais cela suffit-il? Ces enseignant.e.s qui viennent de recevoir leur diplôme ont-ils pris conscience de leur rôle, de leur identité et de l'impact que cela a sur leur pratique? Se sentent-ils assez outillé.e.s pour répondre aux besoins de ces jeunes qui se cherchent parfois, qui nagent à contre-courant de cette société binaire qui inextricablement les rappelle à l'ordre dans les documents qu'ils remplissent, etc.? Les récentes recherches disent que non : « The gap between values and practice needs to be bridged in order to effectively engage teachers in supporting 2SLGBTQ students » (Peter, Campbell et Taylor, 2021, p. 110). Les enseignant.e.s doivent s'interroger sur leur propre positionnement identitaire quant à l'inclusion et à la pluralité des genres *et* comme individu.e.s *et* comme professionnel.le.s. Le professionnel ne pourra pas progresser si l'individu.e lui-même s'y refuse (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006; Richard, 2018). Il y a donc lieu d'analyser le pourquoi de cela et de voir comment travailler avec ces éléments.

### **Signification de l'étude**

Au premier abord, bien que des études qualitatives et quantitatives aient déjà été menées dans les milieux scolaires et parfois auprès du corps enseignant (Airton, 2014; Richard, 2014; Taylor et al., 2011), la majorité l'a été dans des milieux majoritaires anglophones ou francophones. Aucune n'a eu lieu seulement en milieu minoritaire francophone canadien, et pas en milieu minoritaire francophone manitobain. Cela est significatif parce qu'en ce milieu, la dynamique change : l'accès aux ressources, l'accès aux ressources dans sa langue est plus difficile, mais surtout, être anonyme est un défi.

De plus, les modèles familiaux se multiplient, la culture s'ouvre à la diversité sexuelle et de genre, mais les programmes de formation du corps enseignant bilingue abordent encore peu la personne d'une pluralité des genres (Letts, 2002, Murray, 2011; Yarbrough, 2018). Par conséquent, une fois dans la salle de classe qui leur a été confiée, peu savent comment répondre à cette diversité et même cherchent à l'ignorer de peur de ne pas savoir comment le faire (Richard, 2014). Murray (2011) affirme même que cet évitement est source de violence à l'encontre des jeunes d'une pluralité des genres parce que les personnes qui sont responsables d'eux préfèrent accepter le statu quo plutôt que de remettre celui-ci en question et de se retrouver en conflit.

Pourtant, au cours des dernières années, le nombre d'enfants, de plus en plus jeunes, se déclarant d'une identité de genre extérieure à la binarité de genre traditionnelle (homme/femme) augmente (Medico et Pullen Sansfaçon, 2019). Cependant, cette idée d'avoir un enfant transgenre ne fait que « pénétrer le conscient nord-américain » selon Manning, Meyer et Pullen Sansfaçon (2018, p 1). Pourtant, Ryle (2018) affirme que, très tôt, un.e enfant peut savoir que son genre ne se conforme pas à celui qui lui a été assigné à la naissance, ce que confirme l'American Psychological Association (2020). Dans les écoles, cela engendre un questionnement au niveau du climat sécuritaire, de l'intimidation et de la visibilité dans le curriculum de ces enfants, comme de toute la diversité d'ailleurs, mais aussi de la langue. Cette dernière est très genrée, ce qui suscite de nombreux défis et soulève beaucoup d'inquiétudes, ce dont nous discuterons ultérieurement.

Comme premier but, cette recherche vise à identifier les facteurs qui affectent ou qui, au contraire, appuient les enseignant.e.s, tant du primaire que du secondaire, dans

l'accueil et l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres, surtout dans un milieu franco-minoritaire où, il fut un temps, on ne leur permettait pas légalement d'exister dans leur propre langue. En effet, en 1916, avec l'adoption de la loi Thornton, l'enseignement du français était devenu illégal. Ce n'est que plus de 50 ans plus tard que le français a pu redevenir légal comme langue d'enseignement, à la fin des années 60 (Radio-Canada, 2016)

Le second but de cette recherche est donc de comprendre comment la formation initiale est perçue en lien avec l'expérience dans la salle de classe afin de voir comment le lien peut être enrichi pour offrir une formation mieux ciblée sur un groupe d'élèves souvent négligé.e.s et, enfin, d'identifier ce qui freine l'engagement auprès de ces jeunes marginalisé.e.s.

### **Questions de recherche**

Les deux questions de recherche qui sous-tendent ce projet sont les suivantes :

- Quelles sont les perceptions des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves transgenres et d'une diversité de genres?
- Quelles sont les expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves transgenres et d'une diversité de genres?

En interrogeant le corps enseignant, retenons les sous-objectifs suivants :

Quels sont les facteurs de formation favorisant l'accueil et

l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres?

Quels sont les facteurs de formation inhibant l'accueil et

l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres?

### **Positionnement et présuppositions**

Cette section se veut la position de la chercheuse. Cette étude me tient à cœur pour plusieurs raisons, et je dois avouer que le fait de vivre et d'enseigner au Canada m'a certainement aidée à, je pense, être ouverte à la réalité des personnes non binaires. Cela fait maintenant plus de 20 ans que j'enseigne dans le milieu scolaire canadien, d'abord au niveau primaire/secondaire et, parallèlement, universitaire. Tout d'abord, originaire de France, je n'avais jamais rencontré de personnes ouvertement défiants de la binarité des genres et je ne m'étais jamais questionnée sur la possibilité qu'il puisse en être autrement. Mais en côtoyant une volonté et une légalité ouverte sur l'Autre, c'est-à-dire des lois de plus en plus présentes pour protéger les gens 2ELGBTQIA+, j'ai découvert que tout le monde pouvait avoir des caractéristiques différentes de la norme et que cela était tout à fait acceptable. Certains diront que ces propos sont puérils, mais quand on vient d'une société dans laquelle le port de tout signe religieux est interdit à l'école au nom d'une laïcité séculaire, c'est tout un apprentissage. Par ailleurs, dans la salle de classe, j'ai croisé des centaines d'étudiant.e.s qui m'ont, à leur tour, appris à apprécier ces différences humaines, à me les expliquer et à les valoriser dans ma pratique et dans ma vie. Ces personnes m'ont préparée à embrasser quelque chose qui bouleverse la société d'aujourd'hui dans ses fondations colonialistes, mais qui s'est révélé pour moi, rien de



plus qu'un amour plus profond pour mon fils. En effet, ce dernier nous a informés, à 17 ans, qu'il venait de comprendre qu'il était transgenre. De là, un intérêt tant personnel que professionnel est né et une volonté farouche de présenter davantage la pluralité des genres dans ma salle de classe auprès des futur.e.s enseignant.e.s comme de ceux qui poursuivent leurs études après avoir enseigné quelques années. Cette recherche permet de comprendre comment les enseignant.e.s tant novices que chevronné.e.s perçoivent leur formation face à la diversité de genres quand iels sont dans le milieu scolaire et face à leurs expériences de cette diversité au sein de ce milieu.

Le simple fait d'embrasser la diversité dans la salle de classe face à des jeunes habité.e.s par l'idéal de la profession qui croient en ce respect de l'Autre devrait se faire de soi quand on entre dans l'enseignement. Mais accueillir la diversité de genres confronte les gens à leurs valeurs et à des croyances profondément ancrées dans la société et l'accepter, voire la comprendre et l'accompagner, ne coule pas de source (Anastasia, Kim et Del Prado, 2019). Les écoles et les salles de classe étaient et sont encore des « sites de résistances » (Page, 2016).

Lorsque j'ai procédé à mes entrevues, je savais que je pouvais rencontrer des gens qui ne partageraient pas forcément la même ouverture d'esprit que moi face à ce sujet. Je comprends que tout le monde n'a pas les mêmes croyances ni les mêmes valeurs, les mêmes expériences ni fait les mêmes rencontres. C'est pourquoi je prends un pas de recul quand je suis face à ces personnes, car j'essaie de faire preuve d'empathie. J'ai été dans leurs souliers un jour. Et je le suis encore pour d'autres différences avec lesquelles je suis moins familière. Je le vis autour de moi, personnellement et professionnellement aussi : des gens me posent des questions somme toute innocentes mais inappropriées et j'essaie

d'y répondre en expliquant que la différence n'est qu'une caractéristique de la personne, qu'elle ne la définit pas.

En interviewant le personnel enseignant, peut-être pourrions-nous identifier les barrières découlant de sa perception et de son expérience qui, selon lui, lui font défaut, dans sa formation, pour l'y préparer ou, du moins, l'y préparer à accueillir cette différence, quels que soient ses valeurs et son positionnement personnel. Car lors de la formation, il développe son identité professionnelle. Sa perception par rapport à ses expériences de formation est ce qui nous intéresse dans cette recherche : or, il a l'impression que la seconde ne l'outille pas assez. Pourtant, dans cette profession, il a la responsabilité de toutes les jeunes qui lui sont confié.e.s. Comme Grace (2015) le dit, « In order to help these youth lead full and satisfying lives, this duty has to be grounded in a professional ethics that set aside private morals tied to heterocentrism, genderism, and homo/bitransphobia » (p. 20). Pourtant, cela semble trop beau pour être vrai. Si tel était le cas, le climat des écoles serait inclusif et sécuritaire pour toutes les jeunes, surtout celles issu.e.s d'une pluralité des genres.

Dans ce chapitre, l'éducation, qui pourrait et qui devrait être un outil de justice sociale, est exercée encore trop souvent comme site de résistance, mettant à mal les jeunes d'une pluralité des genres. En donnant la parole au corps enseignant, novice et chevronné, dans cette recherche qualitative, nous cherchons à comprendre comment sa formation doit évoluer pour devenir un outil de justice sociale plus efficace. Dans le chapitre deux, nous explorerons l'évolution du milieu scolaire en termes d'inclusion et de la communauté 2SLGBTQIA+ et comment nous en sommes arrivés à notre sujet de recherche.

Le but de cette recherche est donc de faire un état des lieux quant à ce qui se passe dans les écoles francophones et d'immersion françaises du Manitoba en ce qui concerne l'accueil et l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres par des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s. Nous allons, dans le chapitre suivant, nous pencher sur des cadres conceptuels qui pourront nous aider à normaliser la présence de la communauté 2SLGBTQIA+ dans le curriculum et à construire une culture d'école inclusive qui non seulement s'attend à avoir des élèves de cette communauté, mais aussi les accueille (Goldstein, 2019).

### **Cadres conceptuels**

Cette recherche s'est appuyée sur plusieurs cadres conceptuels qui ont eu un rôle à jouer tantôt dans l'analyse des données tantôt dans la discussion. En effet, nous cherchions à explorer la relation entre divers concepts pour mieux éclairer une question de recherche (Fortin, 2006). Dans le cas de la présente recherche, il s'agissait de mettre en présence des enseignant.e.s, leurs perceptions et expériences, leurs milieux avec des élèves d'une pluralité des genres.

### **Le modèle d'écologie humaine de Bronfenbrenner**

Le modèle d'écologie de Bronfenbrenner se reconnaît pour ses milieux qui s'influencent les uns les autres et qui, tous ensemble, contribuent au développement d'un.e individu.e (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012; El Hage et Reynaud, 2014). Selon El Hage et Reynaud (2014), « un autre élément clé est que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même » (p. 7). On en comprend que l'influence est réciproque et constante et lorsque l'un évolue, l'autre, par défaut, évolue également (El Hage et Reynaud, 2014, p. 7). L'impact des

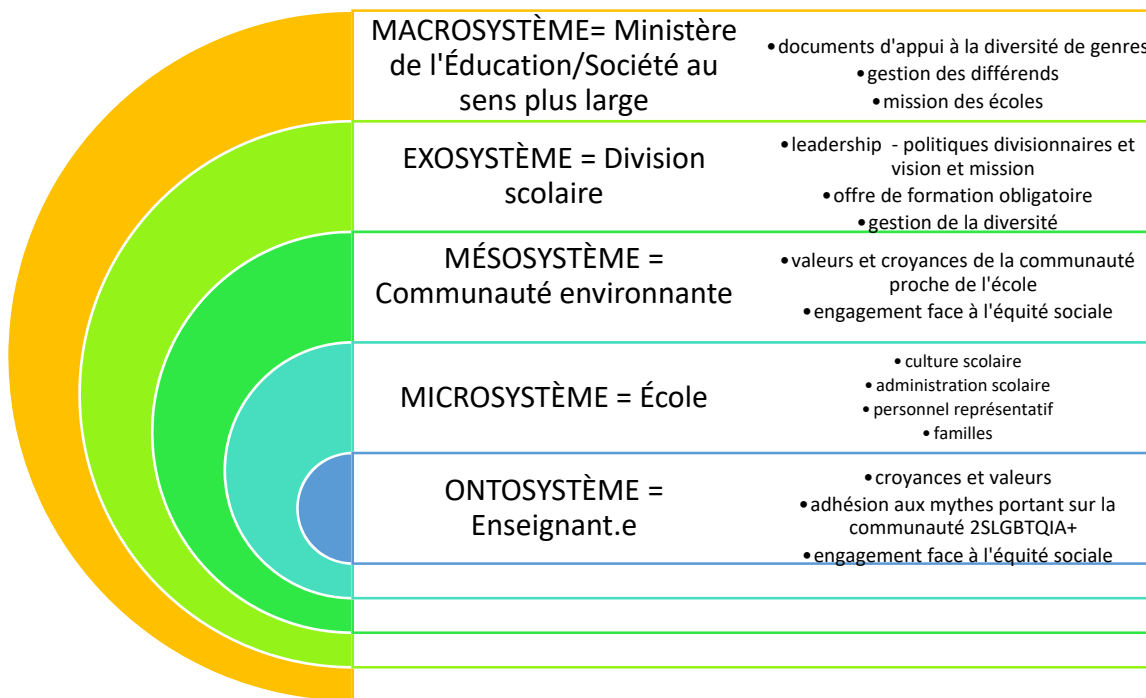
facteurs environnementaux sur le comportement humain est donc important et découle des divers types d'environnements que sont le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème encadrant l'ontosystème qui représente l'enseignant.e.

Cette approche s'inscrit parfaitement dans le mouvement de la phénoménologie puisqu'elle retient les perceptions de l'individu.e qui évolue dans l'interrelation des divers milieux auxquels iel appartient (Reyssier, 2022) : « Il invite ainsi [...] à s'interroger sur son rapport au monde et remet en question l'idée d'une "attitude naturelle", considérant que ce qui est naturel ne l'est que parce que nous sommes dans le monde qui nous entoure. » (Reyssier, 2022, p. 97)

Dans le cas de cette dernière, nous pourrions voir comment l'ensemble de ces milieux jouent sur ses perceptions et ses expériences auprès des jeunes d'une pluralité des genres :

**Figure 1**

*Modèle écologique de Bronfenbrenner adapté à la recherche*



La figure 1 illustre l'application du modèle de Bronfenbrenner aux enseignant.e.s. Les valeurs et les expériences de ces dernier.ières dépendent de nombreux facteurs personnels tels que leurs croyances (religieuses, politiques, etc.) et leur engagement face à la communauté 2SLGBTQIA+ et qu'elles peuvent entrer en conflit avec celles de l'établissement dans lequel iels œuvrent ou au contraire être encouragées par ce dernier (Drakenberg et Malmgren, 2013, p. 120). Par exemple, dans le *Rapport final du Projet Chaque prof sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans les écoles de la maternelle à la douzième année au Canada* (Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristok et Short, 2015), nous pouvons lire que dans les écoles catholiques romaines, les enseignant.e.s se sentent moins confiant.e.s à intervenir en cas d'incident homophobe que

dans les écoles laïques (64 % contre 78 %), que leurs perceptions quant aux facteurs qui pourraient les empêcher d'aborder les questions ou enjeux 2SLGBTQIA+ comme l'absence de formations ou de ressources (33 %), des raisons liées aux élèves qui sont trop jeunes (31 %), des raisons liées à la crainte, qu'elles soient externes au milieu scolaire, comme l'opposition des parents (23 %) ou internes, comme l'opposition de leur administration scolaire (24 %). Seulement 2 % des répondant.e.s indiquent que l'« homosexualité est contraire à [leurs] croyances religieuses » (5 % chez ceux des écoles catholiques par rapport à 1 % chez ceux des écoles laïques) (p. 24). Leur rapport *Encore dans chaque classe de chaque école* confirme ces mêmes éléments (Peter, Campbell et Taylor, 2021). Le degré d'aisance à aborder les sujets 2SLGBTQIA+ avec les élèves chez les enseignant.e.s est clé : 99 % l'affirment; pourtant, seul.e.s 73 % se disent prêt.e.s à le faire. L'étude de Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristok et Short de 2015 et celle de Peter, Cambell et Taylor de 2021 créent une corrélation entre les facteurs propres à la personne et ceux de l'école. Ceci est intéressant; l'étude menée par une partie de ces mêmes chercheur.e.s en 2015, (Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short) montrait que 85 % des éducateur.rice.s étaient favorables à ce que l'éducation inclusive englobe les jeunes d'une pluralité des genres, même si ces chiffres variaient de 81 % (p. 92) au primaire à 86 % à l'intermédiaire et au secondaire (p. 93). Par ailleurs, on peut penser que chaque communauté entourant l'école aura une influence sur l'école ou voudra exercer une influence sur l'école.

Au Manitoba, par exemple, on peut voir cela avec le leadership que la province exerce sur le ministère de l'Éducation qui, à son tour, influence les divisions scolaires. Ainsi, dans cette province, il n'y a, officiellement, aucune censure sur la discussion ou la

promotion de sujets LGBTQ, on y a le droit de changer légalement de nom et de genre, on y reconnaît la non-binarité, entre autres (Equaldex, 2022). Les personnes d'une pluralité des genres sont officiellement protégées contre la discrimination depuis que le *Code des droits de la personne* du Manitoba a été modifié en 2012 (Gouvernement du Manitoba, 2019).

En 2013, c'est la *Loi sur les écoles publiques* au Manitoba touchant les milieux scolaires et la sécurité et l'inclusion au sein de ces derniers qui est revue. On y ajoute que les commissions scolaires ont des objectifs très précis sur le respect de la diversité humaine et qu'on forme les enseignant.e.s au respect de celle-ci. (Province du Manitoba)

En 2014 sort le document *Des écoles sûres et accueillantes : Guide pour l'équité et l'inclusion dans les écoles du Manitoba (MB mon AGH)*, outil pour toutes celles qui veulent créer un climat sécuritaire pour la diversité sexuelle et l'expression de genre. En 2017, le gouvernement y a produit un document intitulé *Soutien aux élèves transgenres ou d'une diversité de genres* dans les écoles du Manitoba, pour appuyer les écoles et les communautés dans leur mission d'accueil et d'encadrement des élèves d'une pluralité des genres. On y définit le genre comme « la perception qu'a une personne de son identité sexuelle, indépendamment de ses caractéristiques sexuelles » (Éducation et formation Manitoba, 2017, p. 11) et l'identité de genre comme « la manière personnelle, intime ou intrinsèque dont elle pense se situer sur le continuum du spectre des identités de genre » (p. 12). Le modèle de Bronfenbrenner explique en partie qui sont les êtres humains que les enseignant.e.s deviennent, des êtres capables de pensée et de conscience (El Hage et Reynaud, 2014), mais inscrit.e.s dans un paradigme écologique, c'est-à-dire en interrelation constante avec leur milieu, tant proche (foyer, école) que plus large (division

scolaire, société), « milieux qui s'influencent mutuellement et constamment » (El Hage et Reynaud, 2014, p. 22), ce qui, en retour, le change aussi. Par conséquent, « l'être humain est produit partiellement par l'environnement et producteur partiel d'environnement » (El Hage et Reynaud, 2014, p. 22). Cela s'avérera essentiel lorsqu'il s'agira de produire un environnement sécuritaire pour toute la communauté scolaire, mais particulièrement pour les jeunes d'une pluralité des genres, tout en tenant compte de l'environnement dans lequel ils se trouvent et de ses caractéristiques. Par ailleurs, chaque personne a des caractéristiques qui lui appartiennent et qui exerceront une influence dans son interaction avec son environnement et les gens qui croiseront son chemin. Ce modèle s'intéresse donc à la perception qu'ont des individu.e.s de certaines situations. Dans le cadre de cette recherche, ce modèle nous a permis de mieux comprendre comment les perceptions et les expériences des participant.e.s étaient en lien avec leurs valeurs, leurs milieux et leurs formations.

### **Le modèle de la compétence professionnelle de Le Boterf**

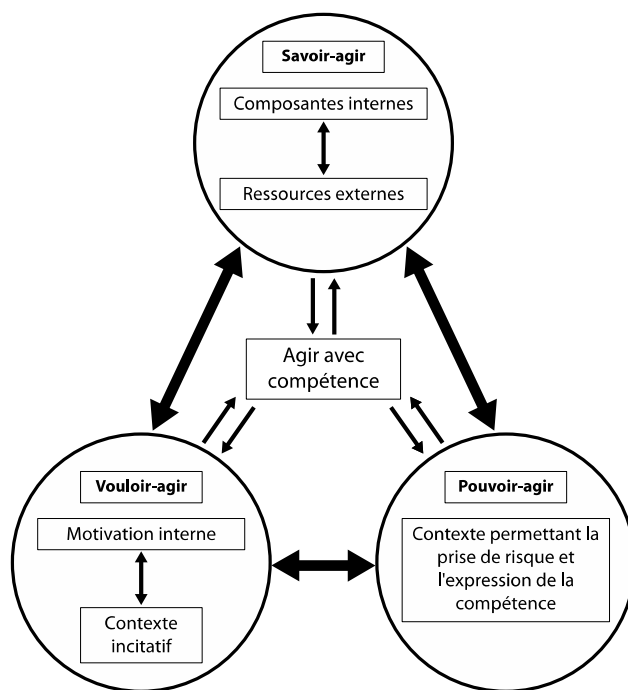
Le 2<sup>e</sup> modèle qui a pu nous guider était celui de Le Boterf qui concerne la compétence. Selon ce chercheur, la compétence engage qu'à un moment donné plusieurs savoirs soient utilisés en même temps. L'essentiel, cependant, est que la personne sache comment exploiter ses compétences et ses connaissances efficacement quand le moment se présente dans des situations « variées, inédites et évolutives » (Le Boterf, 2011, p. 27). Ce modèle s'arrimait parfaitement bien à celui de Bronfenbrenner, car il tenait compte de toutes les composantes de ce dernier. Effectivement, ce modèle pouvait aussi nous appuyer dans notre démarche puisqu'il « ouvre la voie pour sortir de certaines impasses, en mettant à jour les apports de dispositifs novateurs qui valorisent et développent des



ressources d'individus en interaction dans un dispositif collectif » (Cachet, s.d., p. 133). Massot et Feisthammel (1997) démontrent que la société (macrosystème) exerce de plus en plus de pression pour faire face aux changements qu'elle subit et pousse les gens à se positionner tant sur le plan personnel que professionnel (ontosystème) et qu'au niveau des organisations (microsystème, exosystème), cela devient presque essentiel pour assurer le succès de l'entreprise. L'enseignant.e agit dans un espace difficile en proie avec ces problématiques liées à l'apprentissage et à l'enseignement. Donc, l'agir des enseignant.e.s est en lien avec leur perception de leurs compétences et leurs savoirs au sein de ce milieu. Dans le modèle que propose Le Boterf (2015), la compétence est une caractéristique du/de la professionnel.le. La personne qui est professionnelle sait utiliser différents savoirs, simples et moins simples. Le Boterf (2015) va plus loin et affirme que « [le/la professionnel.le] est [celui] qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière mais qui également comprend pourquoi et comment [iel] agit » (p. 133), donc qui apprend de son expérience en faisant preuve de réflexivité : prendre ses distances par rapport à sa pratique et y réfléchir. Cette figure montre l'enseignant.e comme étant au cœur d'une combinaison dans laquelle trois pôles s'influencent les uns les autres comme dans les sphères mentionnées dans le modèle de Bronfenbrenner.

**Figure 2**

*Proposition conceptuelle globalisante et dynamique de la compétence professionnelle*



*Note.* Cachet (s.d., p. 139)

La question est de savoir si l'expérience et ce qu'elle sous-tend peuvent nous guider quant à la formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s et les outiller pour qu'ils aient ce savoir, ce savoir-agir et ce vouloir-agir au nom de l'équité sociale dans un contexte qu'ils savent être celui du pouvoir-agir de par les lois et les politiques scolaires en place. Dans la plupart des divisions scolaires, il existe des politiques en place ancrées dans les valeurs de base rattachées à la diversité, à l'inclusion et à l'équité. On peut le lire ainsi dans celles des divisions scolaires qui ont participé à cette étude. De plus, ces politiques ont pour objectif de nourrir des chances de succès pour toutes, sont enracinées dans la Charte des droits et libertés du Canada, et « [outline] the division's commitment to

advancing equitable opportunities for all students and to anti-oppressive practices through the identification and elimination of all types of discrimination » (Division scolaire Louis-Riel, 2022). Pourtant, lire que 29,9 % des élèves ont été découragés de rapporter du harcèlement ou des abus parce que le personnel de leur école était homophobe ou transphobe est dérangeant (GLSEN, 2019, p. 29). Le savoir-agir revient à la formation que les futur.e.s enseignant.e.s reçoivent combinée à leurs caractéristiques internes, sur lesquelles on devrait peut-être les amener à réfléchir davantage. Le vouloir-agir parle de cette motivation personnelle d’agir ou de réagir dans un contexte donné qui existe au sein d’une organisation de travail. Il permet un pouvoir-agir « qui [rend] [possible] et [légitime] la prise de responsabilité et la prise de risques de [l’individu.e] » (Le Boterf, 2005, p. 60). Souvent, les études montrent que c’est là que le bât blesse et que l’on ferme les yeux (GLSEN, 2017).

Bref, Le Boterf (2006, 2015) définit la compétence (l’expérience) professionnelle comme étant au cœur des préoccupations clés dans les entreprises et les individu.e.s, car, face à l’instabilité des situations, il faut désormais faire confiance aux personnes et compter sur leur professionnalisme pour y répondre de façon appropriée. La compétence résulte d’une combinaison de ressources émanant de la personne même :

« connaissances, savoir-faire, aptitudes, expériences [...] un savoir combinatoire [...] ainsi [qu’une] capacité de transposer [...] » (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005, p. 10).

Ce professionnalisme associé au pouvoir-agir fait aussi écho à l’agentivité. Bandura dirait qu’elle fait appel au fait de « se mettre en action dans le milieu dans lequel on exerce » (Deschênes, 2021, p. 1) et d’exploiter nos compétences en lien avec notre

milieu. Cela signifie donc que les gens ne sont pas simplement des produits des milieux qui les entourent, mais qu'ils exercent eux aussi des effets sur ces derniers et contribuent à changer ces derniers (Bandura, 2006). De plus, le pouvoir-agir comme l'agentivité ne sont pas forcément d'ordre personnel. Comme le suggère le modèle de Bronfenbrenner, nous sommes en relation constante avec différentes forces avec lesquelles nous devons composer, qu'elles soient internes ou externes. Il s'agit donc d'une forme de transaction que nous devons mener constamment dans un contexte donné (Bandura, 2006, p. 137).

Cette transaction semble répondre exactement aux besoins criants identifiés par les jeunes interviewé.e.s par l'étude de Peter, Campbell et Taylor (2021) qui demandent de leurs enseignant.e.s qu'ils répondent de façon plus inclusive, soutenue, validante, visible, explicite (p. 6). C'est pourquoi nous l'utiliserons dans la construction de notre réponse, car elle nous a été identifiée par les jeunes elleux-mêmes. Par ailleurs, nous en avons exploité l'ossature pour l'analyse des réponses aux entrevues des professionnel.le.s de cette étude; ainsi, nous montrerons si elleux aussi ressentent le même besoin.

Le modèle de Le Boterf se rattache très bien au modèle de Bronfenbrenner parce qu'il demande aux enseignant.e.s d'analyser certaines situations et d'y réagir de façon compétente et efficace et aussi de façon durable (Le Boterf, 2011, p. 27). Donc, non seulement l'enseignant.e. a-t-iel les connaissances requises, mais iel sait les mobiliser et intervenir de façon compétente. C'est ce que nous aimerions voir arriver auprès des enfants d'une pluralité des genres. L'enseignant.e compétent.e va donc non seulement mobiliser des connaissances; iel va également engager une pratique pertinente gagnante. Dans le cadre de cette recherche, le savoir-agir (connaissances théoriques), le pouvoir-agir (prise de responsabilité et mobilisation des connaissances et des démarches

professionnelles) et le vouloir-agir (motivation), combinés, permettent à l'enseignant.e de se sentir compétent.e pour intervenir dans une situation.

### **Les théories critiques de l'inclusion**

Théories tissées dans de multiples disciplines (anthropologie, éducation, histoire, politique et sociologie, entre autres), elles s'articulent autour de mouvements sociaux qui combinent éducation et théorie critique (Boronski et Hassan, 2015, p. 69). La base? Une stratification sociale d'inégalités basées sur la race, la classe et le genre. Les théories critiques cherchent à remettre en question l'injustice sociale en transformant la société, en créant de nouvelles formes de connaissances issues d'une remise en question des relations entre ceux qui détiennent le pouvoir et ceux qui sont en marge de ce dernier au sein des écoles. Elles cherchent donc à permettre de lire l'histoire différemment pour se réapproprier son identité et le pouvoir afin de s'émanciper. Ancrées dans la notion que l'éducation a le pouvoir de déboucher sur un changement, elles s'appuient sur la valeur morale de l'éducation et ne s'articulent pas sur des pratiques comme telles, mais sur un projet moral continu qui dote les élèves d'une prise de conscience sociale et de leur rôle comme citoyen.ne.s actif.ve.s dans une société qui promeut l'égalité (Boronski et Hassan, 2015, p. 71). La théorie critique fournit les outils pour déconstruire, analyser et reconstruire les structures qui marginalisent des groupes non inclus dans le groupe dominant en termes de couleur, d'idéologie, de genre, de compétences, etc. Au lieu d'ignorer et même de supprimer le multiculturalisme, on doit le célébrer (Galvez Abarca, 2019). Morrison, Robbins et Rose (2008) abordent le défi de l'éducation moderne qui s'appuie sur des idées préconçues de l'enseignement et de l'apprentissage (p. 444), ce qui ne permet pas non seulement de reconnaître d'autres

façons de concevoir l'acquisition et la transmission d'un savoir, mais aussi de les promouvoir.

Selon Baines (2011), il s'agit d'un terme parapluie qui se nourrit de diverses théories qui divergent sur la façon dont elles affirment construire leurs connaissances (p.13). Ainsi, le féminisme ou encore le marxisme s'articulent autour des structures sociales qui forment les expériences quotidiennes sans pour autant les définir, issues de relations sociales qui peuvent se déconstruire et être reconfigurées par les individus. Elles ont identifié l'opresseur.e et l'oppressé.e dont la libération dépend d'une reconnaissance de la réorganisation des relations sociales sur une base morale-politique afin d'avoir un monde juste et éthique. Les racines féministes ou marxistes de ce mouvement mettent l'accent sur la nature sociale des problèmes rencontrés et qui sont façonnés par les structures sociales et les interactions entre les individu.e.s, les familles, les communautés, etc. (Delphy, 2005; Foley, 2019). Tout ceci a orienté un intérêt pour le postmodernisme et le poststructuralisme qui veulent expliquer comment l'oppression, qu'elle soit liée à l'identité, à l'espace, à la différence, etc., s'éloignent des théories telles le féminisme ou encore le marxisme qui identifient l'opresseur.e et l'oppressé.e pour défier la notion même d'oppression et les multiples façons dont elle opère. Ils s'articulent davantage sur l'intersectionnalité des oppressions, dans la multiplicité des facettes d'une identité, comme la classe, le genre et la race, résultant d'une construction sociale (Pierre, 2016). Toutes les théories se débattent dans la complexité de la construction identitaire et des axes multiples de l'oppression (Baines, 2011, p. 11) et sont interpellées par comment y résister en apportant un changement tout en restant ouvert.e.

Bref, les théories critiques s'articulent autour de la façon dont l'éducation peut remettre en question les inégalités qui existent dans ses systèmes en se penchant surtout sur les relations de pouvoir qui s'y exercent et cherche à identifier des moyens de la rendre plus équitable et émancipatrice pour ceux, qui, historiquement et socialement, y sont aphones.

Rappelons que le point culminant est défendu par le postmodernisme qui se base sur la façon dont la connaissance et le langage exercent le pouvoir, sans se pencher sur un groupe marginalisé en particulier. Mieux comprendre comment le pouvoir s'exerce. En s'appuyant sur les idées de Foucault, le pouvoir n'est pas toujours en lien avec la connaissance, mais découle des discours qui forment la façon dont nous connaissons (Rollet, 1988). Le pouvoir n'est pas quelque chose qu'on peut simplement donner à ceux qui ne l'ont pas; le pouvoir s'exerce, circule et régule, bousculant alors la notion binaire oppresseur.e/oppresé.e, homme/femme, inclus.e/exclu.e, etc. Une telle façon de penser nous enferme dans un discours de reproduction plutôt que de défi (Burke et Milewski, 2012).

Ces théories critiques ne servent pas de cadre conceptuel comme tel dans ce travail, mais restent comme matrices aux cadres conceptuels utilisés parce qu'elles partent du fait que les enseignant.e.s pensent à l'inclusion comme à l'objectif ultime de la démarche, alors que nous y pensons davantage comme à une approche inclusive associée à une approche antioppressive, sans quoi, vraiment, nous ne faisons que tolérer l'Autre sans jamais défier les barrières systémiques (Richard, 2019).

### *La pédagogie critique*

Ancrée dans l'École de Francfort de la théorie critique, la pédagogie critique cherche à comprendre la structure politique de l'école, et ce, dans une vision sociale et éducationnelle de justice sociale (Giroux, 2007). Nous y sommes interpellé.e.s par des questions de pouvoir et de justice, et par la façon dont les institutions politiques, économiques, éducationnelles, etc. interagissent pour constituer un système social qui maintient l'élitisme de classes socio-économiques (Giroux, 2007). La vision eurocentrique du monde, qui repose sur le principe que l'éducation est un outil politique, car on y fait une série de choix (le contenu des programmes, la formation de ceux qui les conçoivent et les enseignent) qui maintiennent le pouvoir au sein de ces décideur.se.s, soutenant les besoins de ceux qui appartiennent au groupe dominant et écrasant ceux des autres (Freire, 1970; hooks, 1994). Cette rationalité irrationnelle représente la perspective des formes de pouvoir dominantes et s'inscrit dans ce que Giroux (1979) appelle une culture du positivisme, dans laquelle l'école représente une forme de régulation sociale qui forme des individu.e.s pour le monde tel qu'il est maintenant. Or, seules une réflexion et une prise de conscience des cohortes étudiantes des forces historiques, politiques, économiques et sociales, entre autres, les pousseront à voir que le pouvoir ne se limite pas aux ressources politiques et économiques (Giroux, 2007), mais que des mécanismes tels que les curriculums ou la culture constituent des agents pédagogiques de pouvoir. Que l'exclusion des jeunes d'une pluralité des genres est systémique. La prise de conscience critique se traduit par le fait de prendre conscience de son habileté à participer à son propre apprentissage et à la transformation de la société.



Selon Freire (1970), la personne qui apprend ne doit pas être perçue comme un canevas blanc, mais être incluse comme une participante active dans sa propre transformation.

Bref, la pédagogie critique cherche à identifier toutes les façons dont nous heurtons ceux qui fréquentent l'école. Afin d'y remédier, elle donne une voix aux personnes qui en ont été traditionnellement exclues et en faisant des cohortes enseignantes des chercheur.e.s qui entretiennent un dialogue constant avec leurs élèves pour remettre en question comment la connaissance est produite, les relations de pouvoir perpétuent la souffrance humaine (Kincheloe, 2008) et comprendre que la réalité dans laquelle on vit est un processus et non quelque chose de statique, d'immuable (Freire, 1970), que l'apprentissage doit être source d'empuancement et de changements sociaux : iels doivent cependant prendre conscience des mécanismes mis en place pour les maintenir dans la soumission afin de les dépasser, de s'en libérer et de s'émanciper. L'éducation devient alors un outil pour réformer le monde : Giroux (2013) voit alors dans la pédagogie critique l'outil permettant d'exposer les projets de la droite politique qui s'appuient sur des institutions comme l'école pour éduquer les Américain.e.s et contrecarrer les mouvements des droits de la personne qui émergent notamment dans les anciennes colonies africaines, asiatiques et sud-américaines comme la voie éducative de l'école de théorie critique de Francfort. bell hooks (1994) ajoute que l'éducation doit aussi permettre à chacun de se voir au travers des yeux de l'Autre. Des questions telles que de savoir quel est le rôle socioculturel de l'école, comment les enseignant.e.s peuvent s'opposer à un curriculum oppressif quand toute son activité est scrupuleusement surveillée, comment se définit une pédagogie de contrôle social doivent être posées.

La pédagogie critique est, là encore, un cadre conceptuel qui devra être exploité lors de la discussion, pour illustrer comment les choix faits par les enseignant.e.s en matière d'éducation (curriculum, type de connaissances partagées, prises de position, etc.) peuvent potentiellement envoyer des messages directs ou indirects que les élèves interprètent et associent avec un environnement sécuritaire ou non pour elleux.

### *La théorie queer*<sup>8</sup>

Depuis quelque temps, la vie des gens de la communauté 2SLGBTQIA+ a changé : des gains légaux ont été mis en place auxquels s'associe une reconnaissance sociale importante (Linville, 2017). Même si ces victoires sont importantes, la bataille dans le système scolaire pour que tant la société que les écoles s'éloignent de l'hétéronormativité qui les caractérisent encore est loin d'être gagnée (Richard, 2019).

La théorie queer est, par définition, ce qui dévie « [du] normal, [du] légitime, [du] dominant » (Halperin, 2000, p. 75). Loin d'être une identité, selon cet auteur, c'est davantage une positionalité par rapport à la norme que l'on ne peut déterminer à l'avance tant les possibilités sont infinies. Bref, il s'agit d'une remise en question des prisons identitaires sexuelles, de genre ou d'orientations sexuelles traditionnelles (Bergeron, 2019).

L'on sait que la minorité de genre représente un groupe minoritaire vulnérable dans nos espaces scolaires sujette à une violence hétéronormative (Grace, 2015; Taylor et

---

<sup>8</sup> **Queer** : Être queer, c'est diverger de la binarité sociale traditionnelle, c'est-à-dire avoir une orientation sexuelle ou une identité de genre ou une expression de genre différente (Murray, 2016). Grace (2015) montre combien il est même difficile de définir la communauté queer n'exploitant un acronyme divergeant dans les ressources consultées dans le fait qu'ajouter des lettres pour identifier les sous-groupes qui en font partie ne résout que partiellement le problème, les possibilités d'identités de genre étant, vraiment, infinies. C'est pourquoi ce terme pourrait être utilisé dans ce travail.

Peter, 2011). La théorie critique sociale a influencé la théorie queer parce que toutes deux s'articulent autour du même combat : lutter contre l'oppression, le pouvoir et le changement social (Sears, 2005). La théorie queer se décline cependant différemment selon les auteurs, ce que Plummer (2005, p. 365) démontre en parlant des diverses interprétations de Doty (2000) :

Sometimes, it is used simply as a synonym for lesbian gay, bisexual, and transgender (LGBT). Sometimes, it is an 'umbrella term' that puts together a range of so-called 'non-straight positions'. Sometimes it simply describes non-normative expression of gender (which could include straight). Sometimes it simply describes 'non-straight things' not clearly signposted as lesbian, gay, bisexual, and transgender but that bring with them a possibility for such reading, even if incoherently. Sometimes it locates 'non-straight' work, positions, pleasures, and readings of people who don't share the same sexual orientation as the text they are producing or responding to. Taking it further, Doty suggests that 'queer' may be a particular form of cultural readership and textual coding that creates spaces not contained within conventional categories such as gay, straight, bisexual, and transgendered. Interestingly, what all his meanings have in common is that they are in some way descriptive of texts and they are in some ways linked to (usually transgressing) categories of gender and sexuality (p. 365).

D'autres auteurs, tels que Pinar (1998), estiment que le terme queer se distingue d'autres lettres communément retrouvées dans l'acronyme utilisé pour parler de la communauté de diversité de genres parce que ce dernier montre la complexité des

rapports entre les gens cisgenres et les autres et l'importance de se réapproprié ce terme, autrefois utilisé de façon péjorative. Dans une salle de classe, cette théorie constitue un cadre théorique qui permet au personnel enseignant de voir ses élèves comme des individus uniques et non pas comme des catégories/des groupes homogènes. Pinar (1998) affirme que cette théorie permet de déconstruire l'hétéronormativité qui caractérise le milieu scolaire. Une de ses forces est donc de permettre d'examiner la tension qui existe entre l'individu ordinaire et l'Autre et donc d'analyser la marginalisation et la relation de pouvoir qui marquent leurs rapports (Murray, 2015).

Kumashiro (2002), théoricien queer, propose quatre (4) approches pour défier l'hétéronormativité des écoles : « education for the Other, education about the Other, education that is critical of privileging, and Othering, and education that changes students and society » (p. 31). Le chercheur aborde aussi la question du pouvoir de la langue utilisée, véhicule d'oppression. Bref, il veut que l'éducation respecte son mandat d'équité sociale et change tant ceux qui la reçoivent que la société en général. Cela, il nous semble, s'applique aussi bien au système primaire et secondaire, qu'au milieu tertiaire et donc, à la formation initiale des maitre.sse.s.

La théorie queer, associée aux théories critiques sociales, a aussi des liens avec la théorie de l'intersectionnalité puisque toutes les trois permettent de critiquer le milieu scolaire, la pratique en cours et les discours tenus en termes d'oppressions systémiques et d'informer la compétence que les acteur.rice.s de ce milieu ont d'en cultiver la transformation pour promouvoir une équité sociale transformatrice (Massaquoi, 2015). Ainsi, les élèves d'une pluralité des genres, issu.e.s d'une minorité linguistique par exemple, notamment dans le contexte de cette étude ou d'une tout autre minorité qu'ils

cumulent avec celle de leur minorité de genre, se retrouvent doublement, voire triplement, minorisé.e.s et désavantagé.e.s. Le rôle d'agent.e de changement des enseignant.e.s devient alors presque comme celui d'un.e. activiste social.e (Linhares et Reis, 2020).

### ***L'intersectionnalité***

En ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, l'intersectionnalité a capté l'attention de la recherche dans divers domaines tels que la sociologie, les études américaines, les sciences politiques ou encore des activistes en droits humains qui en font un fer de lance dans les débats publics.

La définition générale de l'intersectionnalité prend ses racines dans le féminisme et « analyse les différentes formes d'oppression et les hiérarchies de pouvoir » (Maillé, 2022). Elle nous force à nous pencher sur les rapports de pouvoir qui existe entre divers groupes ou personnes ainsi qu'à examiner les privilèges dont iels sont doté.e.s. Ce terme peut « révéler la pluralité et l'entrecroisement des discriminations et des rapports de domination et d'oppression, soit l'exploitation d'un groupe social par un autre. » (Maillé, 2022).

L'intersectionnalité, définie comme « [décrivant] des formes combinées de domination renvoyant aux dilemmes stratégiques et identitaires de certaines catégories de la population (Crenshaw, 1989) » qui s'inscrit dans un « contexte historique, social et politique » unique qui fait en sorte que l'expérience vécue est elle aussi unique à la personne qui la vit (Commission ontarienne des droits de la personne, 2001),

Sirma Bilge, quant à elle, définit l'intersectionnalité comme « un chantier ouvert en constante évolution plutôt que comme une tâche finie » (2015, p, 15). Bref, c'est un

savoir qui est contextualisé. Cela explique aussi pourquoi un autre point clé de cette théorie qui mérite notre attention est le fait qu'elle souligne « une critique de l'homogénéisation de certaines catégories et de la tendance à uniformiser les expériences vécues » (Pierre, 2016). Ainsi, toutes les personnes 2SLGBTQIA+ ne se ressemblent pas et ne vivent pas les mêmes défis ou auront le même itinéraire.

D'un point de vue épistémologique, la théorie de l'intersectionnalité accepte que les expériences personnelles de chacun.e soient en elles-mêmes productrices de savoir (Mazouz, 2019). Peut-on cependant séparer celles-ci du reste des influences qui les entourent? C'est pourquoi, même si les définitions de l'intersectionnalité se parent de nuances propres à chacune d'elles, Collins et Bilge (2016, p. 2) en résumant l'essentiel ainsi :

Intersectionality is a way of understanding and analyzing the complexity in the world, in people, and in human experiences. The events and conditions of social and political life and the self can seldom be understood as shaped as a factor. They are generally shaped by many factors in diverse and mutually influencing ways. When it comes to social inequality, people's lives and the organization of power in a given society are better understood as being shaped not by a single axis of social division, be it race or gender, but by many axes that work together and influence each other. Intersectionality as an analytic tool gives people better access to the complexity of the world and of themselves.

L'intersectionnalité est un processus dynamique ancré dans le fait que le genre est en mouvance constante et dans le temps et dans l'espace (Bhopal et Preton, 2012, p. 1) :

Gender is an ecological creation constructed by the knowing self and sociocultural influenced, a beautiful puzzle that can be made and remade, and a construction linking the desire to be one's self-affirmed gendered self to living in the world. It is a complex construction that incorporates biopsychosocial, cultural, and temporal elements (Grace, 2015, p. 45).

Ce modèle permet de comprendre et d'analyser la différence comme élément définissant l'altérité à l'identité fragmentée et fragile, en constante évolution à cause des liens qu'elle entretient au sein de la société. Selon Bhopal et Preton (2012), « intersectionality helps us engage with understanding outsiders and what it means to be a 'stranger' in modern society » (p. 1). Car il faut savoir que

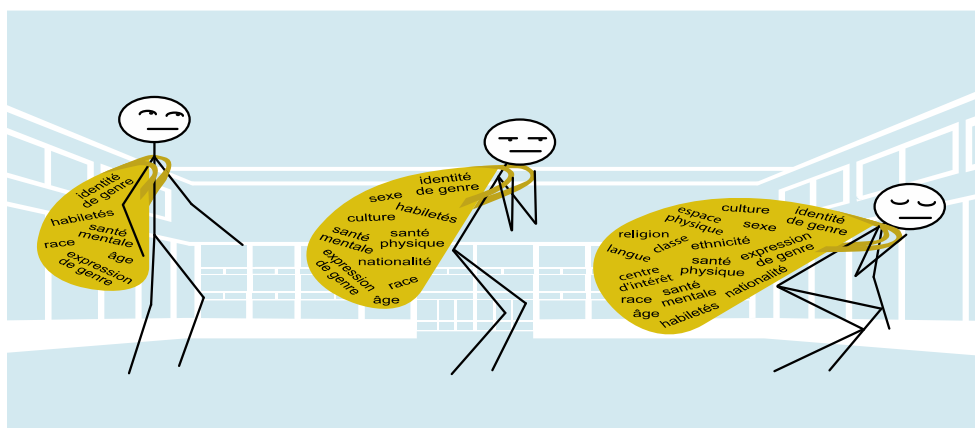
A person's gender is no more and no less than a creative individual achievement and yet it can only develop through social exchange. It is informed by biology, culture, society and the times in which we live. But it is not clear in what proportions these elements contribute or whether all these ingredients are totally necessary. (Menvielle, 2012, p. xi)

Par ailleurs, cette notion, issue des travaux de Crenshaw (1989; 1991), cherche à expliciter comment l'oppression et ses différentes formes ou couches montrent que l'identité d'une personne est difficile à cerner et combien ces multiples caractéristiques d'une personne multiplient l'exclusion dont elle est victime, parce que le cumul de ses exclusions est plus imposant que la simple addition de celles-ci (Commission ontarienne des droits de la personne, 2001). Et s'il y a victimisation, il y a aussi exercice d'un

pouvoir. L'intersectionnalité permet de mettre en valeur ces deux éléments dans la salle de classe, notamment avec la personne enseignante, qui, nous le disons souvent, est l'agent le plus puissant que retiennent les jeunes de l'école. Si ses racines remontent aux années 60 et 70, lorsque les Afro-Américaines sont montées au front des droits civils et réclamaient l'égalité des droits, cumulant le fait d'être noires, femmes et ouvrières (Crenshaw et Bonis, 2005), se limiter à examiner leurs conditions sous une seule lentille, celle de l'inégalité sociale, ne permettait ni de pleinement tenir compte des autres facettes identitaires les caractérisant ni de confronter toutes les discriminations dont elles étaient sujettes (Maisuria, 2012, p. 76). L'intersectionnalité est donc apparue comme un outil corrigeant ce dilemme. Ainsi, un.e jeune queer, dans un contexte francophone, très religieux, dans une petite communauté, risque d'être davantage ostracisé.e.

**Figure 3**

*Axes de pressions identitaires*



*Note.* Dessin de B. Rougeau

L'intersectionnalité peut donc servir de cadre théorique pour analyser la complexité humaine dans les espaces scolaires, et dans l'espace scolaire francophone du

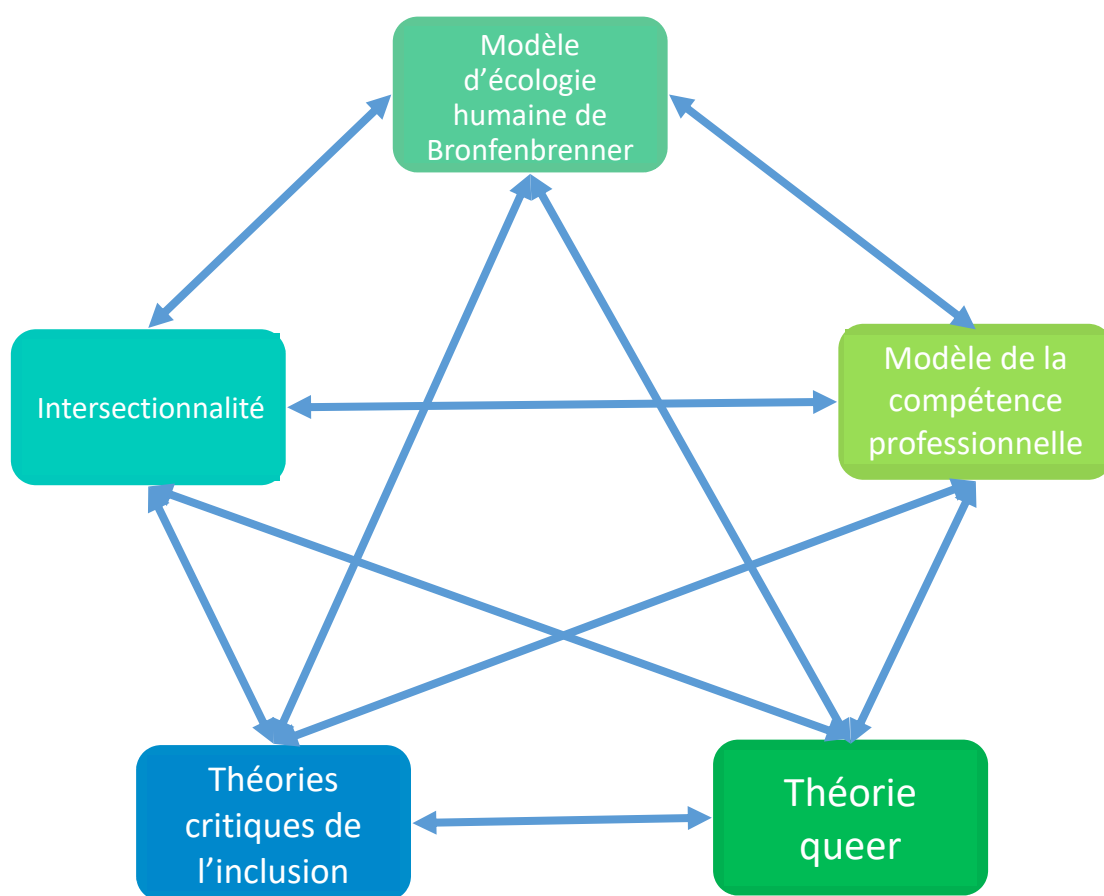


Manitoba. Ainsi, comme on peut le voir dans le schéma ci-dessus, plus on accumule d'appartenances à des groupes minorités pour différentes facettes de notre identité, plus on ploie sous le poids de notre marginalisation. L'intersectionnalité comme outil d'analyse permet de rendre imputables les institutions sociales en montrant le rôle qu'elles jouent dans la pérennité de certaines inégalités (Belkacem, Gallot et Mosconi, 2019). Ainsi, elle permet de mieux comprendre un environnement et ses défis, tels que ceux des écoles. Bhopal et Preston (2012) affirment que l'éducation est un domaine dans lequel les défis et les discours contestés sont la norme (p. 5). Au sein de ces environnements scolaires, les divisions sociales, de genre, ethniques, nationales, religieuses et de compétences, par exemple, sont de plus en plus présentes tant ces milieux se parent d'un multiculturalisme devenu incontournable à différents niveaux (Mascary, 2017). Et ce dernier présente des nuances propres à chaque établissement, propres à sa population et à sa géographie. Si, autrefois, une école puisait au sein d'une communauté relativement homogène son bassin d'élèves, aujourd'hui, il appert évident que tel n'est plus le cas et que l'identité de ces personnes présente une combinaison de caractéristiques tout aussi diverses qu'il y a de personnes. Or, l'intersectionnalité est un outil transférable géographiquement qui permet donc de croiser différents axes de divisions sociales tels que la race, la classe sociale, le genre, la sexualité, le handicap, l'âge, par exemple, qui ne s'articulent pas séparément, mais s'influencent mutuellement. Son utilisation heuristique peut mener à la résolution d'un problème (Bhopal et Preston, 2012; Collins et Bilge, 2016). Ce modèle montre comment les multiples facettes identitaires d'un individu peuvent multiplier les sources de marginalisation de ce dernier et combien l'ensemble des désavantages sociaux découlant de ces multiples exclusions

par cette personne n'équivalent pas à la somme de celles-ci puisqu'il faut y ajouter les interactions qu'elles exercent l'une sur l'autre et les impacts qui en découlent. Dans un contexte minoritaire francophone ou d'immersion francophone, être d'une pluralité des genres ne doit pas être des plus faciles. S'identifier et s'afficher pourraient l'être encore moins.

#### Figure 4

*Interactions entre les cadres conceptuels*



Ensemble, ces cadres conceptuels vont ébranler l'état des choses et briser l'équilibre ainsi que le silence qui entourent l'hétéronormativité dans les écoles. Ils vont permettre de

prendre conscience d'autres formes de connaissances, d'autres façons d'appréhender le monde.

**Les limites des théories critiques.** Un des défis des théories critiques est que ces dernières s'inscrivent dans le temps et dans l'espace (Voirol, 2012). La preuve en est des théories féministes émergentes et de la théorie queer. Voirol (2012) va jusqu'à la qualifier de théorie-diagnostic de ce temps et de cet espace :

La théorie critique est loin d'être un corpus théorique figé, elle n'a eu de cesse de se reformuler, de se confronter à son temps, mais aussi à d'autres théories, en s'en distinguant ou en puisant abondamment dans ces dernières; [...] La théorie critique n'est pas une théorie fermée, mais ouverte sur l'histoire, ancrée dans le présent et tournée vers l'avenir (p. 25).

La critique qui en découle dans le milieu académique est justement cette dialectique qui la caractérise et qui demande au milieu de la recherche qui l'utilise de la rattacher aux contextes sociaux dans lesquels il l'inscrit. Ainsi, Chagnon (2014) note que l'intersectionnalité n'offre pas de narratif cadre et que toute connaissance et expérience qu'elle met à nu ne peut être que partielle et donc limitée, sans qu'aucune ne puisse traduire une vérité ou une réalité transférable.

On lui reproche aussi un aspect mathématique à cause de l'intersection de divers axes identitaires qu'on organise selon une hiérarchie binaire oppression/privilège. Or, l'oppression ne peut être quantifiée, puisque deux personnes qui auraient des caractéristiques identitaires similaires pourraient les voir s'influencer différemment et

donc générer des expériences uniques à chacune d'elles. L'identité se situant à la confluence de plusieurs sphères sociales, selon Brah (1996), le concept de la différence se définit par l'expérience acquise d'un.e individu.e et est donc teinté de subjectivité, d'identité et d'espace. Il appert donc impossible de généraliser tout résultat obtenu par ce modèle.

Une autre limite possible s'articule dans une binarité simpliste entre deux caractéristiques identitaires (homme/femme; Blanc/Noir; riche/pauvre, etc.) négligeant ceux qui se situeraient ailleurs sur ces axes, dans une position plus nuancée. Par ailleurs, le fait que les différents axes identitaires choisis n'exercent pas forcément des influences équivalentes les uns sur les autres rend en quelque sorte difficile la mesure de l'oppression ou du privilège qui en découle.

Harper et Kurtzman (2015) avancent aussi que l'intersectionnalité reste un terme flou sur lequel on ne s'entend pas, voire sur lequel on se contredit. Certains vont même le qualifier de mot à la mode (Davis, 2008). Alors, on en arrive à se questionner sur sa pertinence en recherche, sur ses buts et sur ce qu'elle peut y contribuer.

Ce deuxième chapitre se voulait donc une présentation des cadres conceptuels qui ont été exploités durant cette recherche, soit au niveau de l'analyse des données, soit au niveau de la discussion.

### **Limites des cadres conceptuels**

Comment nous aider à normaliser la présence de la communauté 2ELGBTQIA+ dans nos écoles et à y créer une culture inclusive qui non seulement s'attend à avoir des élèves de cette communauté, mais aussi les accueille (Goldstein, 2019)?

Dans ces cadres conceptuels, on peut s'étonner de trouver la phénoménologie à l'épreuve des théories critiques notamment. Mais notre époque est confrontée à toutes sortes d'exclusions et la phénoménologie, selon Ascarate (2022), est peut-être une forme idéaliste qui ne fournit pas une perspective permettant de dégager une théorie qui ait une certaine consistance et une certaine valeur critique. Elle se concentre sur le phénomène tel qu'une personne en a conscience, elle interpelle les gens et rapporte comment ils participent à leur vie (Ascarate, 2022). L'utilisation de l'approche phénoménologique donne accès à une représentation du phénomène que se fait cette personne, à la conscience qu'elle en a dans un contexte donné, dans un temps donné, le tout étant teinté d'une subjectivité certaine, d'une « absence de limites de la raison objective » (Sebbah, 2001). La chercheuse doit donc, dans le cas présent, interpréter les perceptions et les expériences des participant.e.s quant au phénomène des jeunes d'une pluralité des genres. Elle va donc baser son travail sur une description subjective de ce dernier de laquelle elle extraira des catégories de sens pour mener son analyse. Or, cette position en soi ne suffit pas. Il appert nécessaire d'y acculer une position critique pour comprendre la situation dans nous laquelle nous vivons. La phénoménologie a de limites l'esprit humain qui vit une situation et les théories critiques une remise en question de la réalité sociale. Il y a donc confrontation entre ces cadres conceptuels. Cette dernière nous engage à réfléchir sur la production de la connaissance, car si la phénoménologie repose sur la notion d'épochè, les théories critiques, elles, au contraire, les embrassent. Elles mettent l'accent sur les structures de pouvoir qui maintiennent l'inéquité sociale dans l'école par exemple. Dans cette recherche, elles se sont traduites, selon les propos tenus par les participant.e.s par le personnel scolaire, la nominalisation qui apparaît de nombreuses fois dans l'espace

scolaire ou encore les pratiques scolaires, par exemple. Alors, même si la première est d'ordre subjectif, elle souligne un lien très fort avec les secondes qu'elle met en exergue. Elles semblent contradictoires, mais selon Voirol (2012), « la théorie critique n'est pas une théorie fermée, mais ouverte sur l'histoire, ancrée dans le présent et tournée vers l'avenir » (p.120). Cela signifie qu'elle évolue constamment et s'adapte à un contexte temporel et spatial. Un de leurs buts reste cependant « d'objectiver la vérité » (Macherey, 2014) de la rendre tangible. Elles regardent ses contenus de façon critique et ne cherchent pas à les accepter tels quels, les remettant même en question. Alors si l'une permet de se pencher sur la subjectivité des propos tenus, les autres nous permettent de nous pencher sur l'analyse de ces derniers.

Une autre façon de négocier ces contradictions apparentes a été d'exploiter ces cadres conceptuels à différents temps de la recherche. Ainsi, si la phénoménologie nous a permis d'analyser les entrevues des participant.e.s et d'en apprécier la perception et l'expérience du phénomène à l'étude, le modèle de Le Boterf, la théorie queer, les théories critiques, quant à eux, ont été exploités à d'autres moments de la recherche, notamment lors de l'analyse des données ou encore de la discussion et de la construction du modèle proposé, nous permettant de poser un regard analytique et critique sur ces mêmes propos et d'en retirer ce qui allait nourrir notre discussion et aboutir à notre modèle Riæl. La chercheuse s'est servie de ces cadres conceptuels comme des outils pour apprécier les diverses étapes du processus de recherche et en extraire non seulement l'essence, mais aussi travailler celles-ci pour explorer comment accueillir et accompagner les jeunes d'une pluralité des genres. Par exemple, la théorie queer a fait ressortir les

manques au niveau du curriculum et des pratiques enseignantes, mais aussi souligné le potentiel de ces derniers dans le modèle Riæl.

L'emploi de tant de cadres conceptuels a fait en sorte, cependant, que tous n'ont pas été exploités à leur plein potentiel, certainement, mais combinés, ils ont permis à la chercheuse de profiter de leurs forces.

### **La recension des écrits**

Dans ce chapitre, nous explorerons non seulement la littérature théorique et empirique sur la pluralité des genres et l'inclusion, mais aussi les perceptions et expériences des enseignants sur cette question.

### **L'identité de genre**

De quoi parlons-nous lorsque nous abordons la question d'identités de genres? Elle fait référence « au sentiment intime et profond qu'une personne a d'elle-même » (Société canadienne de pédiatrie, 2022), bref « l'expérience intime et personnelle de son genre profondément vécue par [chacun.e] » (Education et formation Manitoba, 2017a).

Nous savons que le genre est une construction sociale apprise dans un espace culturel très tôt dans la vie. Ainsi, dès six mois, l'enfant peut distinguer une voix féminine d'une voix masculine et séparer des photos représentant des hommes et des femmes dès neuf mois (Martin et Ruble, 2004). Plus tard, iel associe certaines activités à l'un ou à l'autre des deux genres socialement reconnus et associe certains vêtements ou objets à chacun d'eux. Vers deux ans, iel a déjà assimilé de façon inconsciente des qualités humaines traditionnellement attribuées à un homme ou à une femme (p.10). Ce sont les parents, les enseignant.e.s, les pairs qui le guident sur les comportements attendus des genres et l'aident à adapter son comportement au genre auquel iel est

associé.e et, une fois que l'enfant comprend qu'iel appartient à un genre, iel cherche autant que faire se peut afin d'y appartenir en se conformant aux attentes genrées. Selon l'Association canadienne de pédiatrie (2023), « les enfants commencent dès la petite enfance à comprendre et à exprimer leur identité de genre ». Cependant, il importe de se rappeler que chaque enfant grandit différemment et que cela peut arriver à n'importe quel stade de son développement.

Nous savons aujourd'hui que l'identité de genre d'un.e individu.e ne se résume pas à son anatomie et qu'elle se dégage avant tout d'un sens intérieur de qui iel est. Si les deux identités (celle donnée à la naissance et celle que ressent la personne) sont en accord, nous dirons alors d'elle qu'elle est cisgenre, mais s'il existe un décalage entre les deux, alors elle est transgenre, du moins elle peut l'être sachant que ce terme regroupe des individu.e.s qui ne s'identifient avec aucun des deux genres socialement construits (iels se disent alors neutres, de genre queer ou d'une diversité de genres), exprimant leur identité de genre en s'appropriant des caractéristiques aussi bien féminines que masculines (Lips, 2019). Pourtant, dans certaines cultures comme la culture autochtone nord-américaine, l'acceptation d'un.e individu.e qui ne se sent pas à l'aise avec le genre qui lui a été attribué à la naissance se faisait, avant la colonisation, naturellement, car être deux-esprits était valorisé (Lips, 2019). Pourquoi, alors, si le genre est un concept socialement construit, ne pouvons-nous pas le remettre en question, voire le rejeter?

Il est intéressant de souligner que lorsque le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (DSM)-5 est sorti (2013), la personne d'une pluralité des genres a changé de désignation : dans le DSM-IV (2012), on parlait de Trouble de l'identité de genre; dans le DSM-5, il s'agit



désormais de Dysphorie de genre. Mais il faut souligner que ce changement, majeur parce qu'il s'éloigne du stigma de maladie mentale qui accompagnait ce non-conformisme de genre, n'a suscité aucune reconnaissance publique, contrairement, par exemple, à ce qui a eu lieu au niveau du trouble du spectre de l'autisme (Manning, Pullen Sansfaçon et Meyer, 2017). La décision de modifier le diagnostic de dysphorie de genre n'a reçu aucune couverture publique ou politique, ce qui, en soi, est éloquent. Éloquent aussi en termes de l'importance que l'on accorde à la possibilité qu'un enfant soit d'une pluralité des genres. Comme le soulignent Manning, Pullen Sansfaçon et Meyer (2017), mettre les termes « trans » et « enfants » dans la même phrase semble être une anomalie pour la société (p. 5). C'est pourquoi les écoles semblent ne pas voir les jeunes d'une pluralité des genres : elles ne les attendent tout simplement pas. Selon Alessandrin (2018), « [l]a transidentité est plurielle et toute tentative définitionnelle se solde forcément par la consécration de points aveugles, d'oublis, d'invisibilisation. La transidentité [...] est donc un puzzle d'expériences et de scènes d'observations contradictoires » (p. 14). Il s'agit également d'un terme parapluie qui regroupe toutes les identités. Ce terme réfère aux gens dont l'identité de genre qu'ils ont diffère de celle qui leur a été assignée à la naissance, que nous avons basée uniquement sur leurs caractéristiques sexuelles (organes génitaux).

Le mot de la fin appartient à Butler (2004) qui pose la question centrale : si on devait déconstruire le genre, de quoi aurait-il l'air? Par cette question, elle nous oblige à conceptualiser le genre autrement, « a kind of doing, an incessant activity performed in part without one, knowing and without one's willing... [and] practice of improvisation

within a scene of constraint » (p. 1). Par conséquent, embrasser un genre devrait être un voyage de possibilités (p. 42).

### *L'identité de genre à l'école*

Historiquement, les écoles canadiennes se sont révélées être des espaces hostiles à ceux qui se démarquaient en termes d'identités sexuelles et d'identités de genres (Grace, 2015; Schneider, 1997; Short, 2017). Bellini, en 2012, allait même jusqu'à déclarer : « It is absolutely puzzling that the institution in charge of educating society's citizens to be responsible and respectful is one of the most homophobic. » (p. 382). C'était il y a 11 ans; on ne parlait pas encore de transgenrisme. En 2019, tant Bergeron que Richard maintiennent que les choses n'ont pas tant changé et que l'école reste « un lieu de résistance » à l'accueil des jeunes d'une diversité des genres (Grace, 2015, p. 16). Les changements légaux et politiques qui ont vu le jour ces dernières années au Canada demandent désormais une réaction des espaces scolaires, espaces dangereux pour les jeunes : les violences, physiques et verbales, l'intimidation (Manning, Pullen Sansfaçon et Meyers, 2017), le fait d'être mégenré.e.s (Kahn, 2016; Ashley, 2017), ne pas être représenté.e.s dans l'espace scolaire (Adams, 2015), sont autant de violences que vivent ces jeunes.

Les enfants qui se définissent autrement que par la binarité traditionnelle sont devenus plus visibles (Pullen Sansfaçon et Bellot, 2016) et leur voix porte davantage (Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017). Même si leur nombre reste limité, bien qu'en augmentation constante, leur reconnaissance sociale et légale est en marche (Drescher et Byne, 2012; Minter, 2012; Rainbow Health Ontario, 2022). Par ailleurs, les jeunes d'âges scolaires prennent

conscience de leur identité sexuelle et de genre, iels peuvent l'identifier et l'afficher ouvertement de plus en plus jeunes (Grossman, Edwards, Alessi, Ardon et Howell, 2009). Enfin, la vie de divers.e.s membres de la communauté 2SLGBTQIA+ prend de l'ampleur dans les milieux scolaires (étudiant.e.s, familles, enseignant.e.s) (Snapp, Burdge, Licon, Moody et Russell, 2015). Pourtant, l'école reste un lieu de résistance à l'accueil des jeunes d'une pluralité des genres (Grace, 2015, p. 16; Richard et Alessandrin, 2019).

Page (2017) souligne que si les médias mettent davantage la lumière sur certain.e.s acteur.rice.s de la communauté 2SLGBTQIA+ dont des personnes transgenres, il n'en reste pas moins qu'« un profond silence entoure encore les gens qui en font partie et les questions qui les concernent dans les milieux scolaires » (traduction libre, Page, 2017, p. 2). Trotter (2009) affirme que si le corps enseignant et toutes les membres des espaces scolaires s'opposaient aux stéréotypes qui classent les jeunes et dénonçaient les ambiguïtés entourant le genre et la sexualité, la violence exercée par l'école et au sein des écoles envers les jeunes TDG diminuerait drastiquement (p. 19).

Syms et Abihanna (2019) concluent en disant que :

Pour que les enfants et les jeunes puissent connaître le bien-être et progresser sur le plan scolaire, il est essentiel qu'[iels] aient le sentiment d'être en sécurité, d'être acceptés tels qu'[iels] sont et d'avoir leur place au sein de l'école. La sécurité et l'inclusion dans le milieu scolaire sont d'une importance cruciale pour tous les [apprenant.e.s] et en particulier pour les [individu.e.s] qui se sentent [marginalisé.e.s], comme les personnes LGBTQ2+.

Dans leur recherche *Être en sécurité, être soi-même 2019 : Résultats de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans et non-binaires*, Taylor, Chan, Hall, Pullen Sansfaçon et Saewyc (2020) ont dressé un portrait pancanadien de la situation des jeunes TDG dans les écoles. Il en ressort des statistiques très intéressantes telles que :

- De plus en plus de jeunes peuvent vivre dans le genre choisi, mais leur documentation officielle ne reflète pas forcément cela;
- Le sentiment d'appartenance à l'école est en hausse par rapport au résultat obtenu par la même étude menée en 2014
  - 64 % des jeunes consulté.e.s se sentent bien à l'école
  - 73 % se sentent accueilli.e.s par le personnel

Cependant, un autre point fort de ce document réside dans le fait qu'il se penche sur certains espaces canadiens spécifiques aussi tels que les Prairies par exemple. Voici ce qu'il en ressort pour cette région spécifiquement :

**Tableau 1***Grands points tirés de l'étude Être en sécurité, être soi-même*

<b>Points positifs</b>	<b>Points négatifs</b>
(p. 12) Les jeunes s'identifient plus facilement comme personnes non-binaires (51 %)	(p. 16) Les jeunes étaient les moins susceptibles d'avoir une documentation officielle reflétant le bon genre
	(p. 21) Plus de jeunes trans/non-binaires se couchent souvent le ventre vide (4 %)
	(p. 24) Plus de jeunes trans/non-binaires ne souhaitent que compléter leurs études secondaires (17 %)
	(p. 25) Les provinces des Prairies ont le plus de jeunes qui ont dû changer d'espaces scolaires ou poursuivre leur scolarité à la maison en raison de leur identité de genre (16 %)
	(p. 26) Les jeunes des provinces des Prairies couraient le plus de risque des problèmes de santé réguliers (48 %)
	(p. 27) 13 % des jeunes dormiraient en moyenne 4 h ou moins en fin de semaine

*Note. Être en sécurité, être soi-même 2019 : Résultats de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans et non-binaires, Taylor, Chan, Hall, Pullen Sansfaçon et Saewyc (2020) (57 participant.e.s) (Informations concernant les Prairies seulement)*

Ce tableau met en évidence les impacts tant psychologiques que physiques ou scolaires que peut avoir une identité trans sur la santé d'un.e individu.e et son devenir, non seulement le sien mais aussi celui de la société dans lequel iel vit. Ici, il s'agit de données tirées du document, mais concernant les Prairies, donc le milieu dans lequel cette étude se déroule. Le fait qu'un.e jeune ne puisse, par exemple, manger à sa faim, rester dans son espace scolaire ou même ne souhaite poursuivre d'études postsecondaire est alarmant : non seulement sa vie est-elle en danger, mais tout le potentiel humain et économique qu'iel représente l'est aussi et les coûts sur le système de santé risquent d'être élevés.

Le seul point positif relevé est le fait que les jeunes se sentent suffisamment fort.e.s pour s'affirmer non-binaires, mais, en contrepartie, officiellement, iels ne peuvent pas le vivre ouvertement, puisque, officiellement, iels sont ceux qui ont le moins de chance d'avoir les papiers d'identité représentant leur identité préférée.

En 2013, la *Loi sur les écoles publiques du Manitoba* a été modifiée pour faire en sorte que les milieux scolaires soient plus sécuritaires et inclusifs, valorisent la diversité humaine et cherchent aussi à outiller le personnel enseignant pour limiter les violations et créer un climat scolaire positif. Cet amendement ne reste qu'un coup d'épée dans l'eau cependant tant et aussi longtemps que les personnes œuvrant en éducation ne les défendent pas. Et que l'on ne pense l'inclusion qu'en termes d'éducation spéciale.

### **L'inclusion : une définition en mouvance**

La définition de l'inclusion, dans la sphère sociale, ses buts et les formes qu'elle prend résultent d'une interaction entre des contextes social, historique, politique, économique et culturel dont nous ne pouvons faire fi ni de l'endroit où nous nous trouvons ni de l'époque dans laquelle nous évoluons sans oublier les acteur.ices concerné.e.s ou encore les enjeux de différentes natures (Guojonsdottir, Cacciattolo, Dakich, Davies, Kelly et Dalmau, 2008; Mitchell, 2009; Sayed, Soudien et Carrim, 2003; UNESCO, 2020). Tout comme la colonisation peut symboliser quelque chose de différent selon nos caractéristiques identitaires, peeler les couches d'oppression que ce soit dans les sphères sociale, scolaire ou de la recherche demande que l'on prenne conscience de ce qui ne se lit pas et ne s'est pas écrit. C'est le cas de l'inclusion ou plutôt de l'exclusion des personnes d'une pluralité des genres.

L'école était et est encore un instrument de socialisation brandi par l'État pour faire des enfants des citoyen.ne.s modelé.e.s à son image, acquérant valeurs et normes du milieu dans lequel elle s'inscrit, ce que Durkheim (1922) qualifiait de « socialisation méthodique de la jeune génération ». La méritocratie, dominante, qui sous-tendait (et sous-tend encore) le système scolaire, donnait l'illusion que toutes avaient une chance égale à la réussite sociale, les meilleur.e.s décrochant les diplômes menant à des emplois valorisés et ancrés sur des qualifications validées par le système, faisant fi, soi-disant, de l'origine sociale ou même du sexe. Pourtant, la définition de ce terme et celle du genre avec laquelle on la confond souvent reste une barrière au sein d'un système qui ne fait que s'éveiller à la diversité de genres, mais qui ne sait pas comment l'encadrer, l'appuyer et la valoriser (Richard, 2019). Si Bourdieu et Passeron (1964) voyaient dans l'origine sociale la source de l'inégalité des chances, il nous semble évident aujourd'hui que l'inégalité repose aussi sur son identité de genre.

Tous les espaces scolaires devraient donner aux enfants un sentiment de sécurité afin qu'ils puissent s'y épanouir et « ne pas être [marginalisé.e.s, harcelé.e.s, ignoré.e.s] en raison de leur identité ou de leur expression de genre ou de n'importe quel autre aspect de leur personnalité » (Éducation et formation Manitoba, 2017, p. 1), idée que partagent également Kahn (2016), Taylor, Chan, Hall, Pullen Sansfaçon, Saewyc et l'équipe de recherche de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans (2020). Grace (2015) souligne que « the end goal is to transgress any resistance to find ways to support the transgender child, who has the right to learn in a safe, secure, and accommodating school environment » (p. 76.). Pourtant, l'étude de Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short (2015), celle de Chamberland, Richard et Bernier (2013) et celle de Peter,

Campbell et Taylor (2021) ont mis l'accent sur le harcèlement verbal et physique dont sont victimes ces enfants en raison de leur expression de genre, de leur orientation sexuelle, de la perception de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre et de la perception de leur identité de genre. Ils ont aussi souligné les conséquences que ces actes ont sur leur santé, leur bien-être et leur réussite scolaire comme, entre autres, leurs absences ou un manque de persévérance scolaire. Peter, Campbell et Taylor (2021) ont également comparé les provinces et ont identifié que 75 % des élèves trans manitobains ont subi diverses formes de harcèlement verbal, physique et autre à cause de leur identité de genre et de leur identité sexuelle, réelle ou perçue (2021, p. 67). Ce chiffre s'inscrit pile dans la moyenne nationale de la deuxième étude, chiffre décevant par rapport à la première, 79 %, soulignant qu'il reste du travail à faire pour que l'école devienne un milieu sécuritaire pour les jeunes d'une diversité plurigenres (Peter, Campbell et Taylor, 2021, p. 69). Nous vivons au Canada une situation paradoxale : reconnu comme un pays respectueux et gentil (Grace, 2015, p. 16), nous n'en avons pas moins des tendances homophobes et transphobes (Statistique Canada, 2022).

### ***L'inclusion scolaire***

Un autre élément clé à souligner, c'est que cet objectif d'inclusion a été revu et nous y associons désormais non seulement la question d'accès à l'école, mais aussi au curriculum, à un curriculum revu, amélioré, enrichi, reflétant les réalités du monde moderne et surtout celles de la diversité humaine (Bergeron, 2019; Richard, 2019; Roy, 2019). Une participation des personnes à qui elle est destinée, des méthodes d'enseignement revues et une réforme de la formation des enseignant.e.s et professeur.e.s font maintenant partie de ce qui reste à faire (GLSEN, 2017; Peter, Campbell et Taylor,



2021; Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015). Cette prise de position de réformer les systèmes scolaires, où que nous soyons, devient pivot. Nous en déduisons que le défi ne s'articule pas au niveau de l'individu.e même, mais au niveau du système dans lequel iel évolue. On peut ainsi créer un parallèle entre le modèle médical du handicap (qui situe le défi dans la personne même), et le modèle de production du handicap de Fougeryrollas (2010), qui situe le problème dans l'interaction entre les besoins de la personne et son environnement.

C'est pourquoi l'inclusion (scolaire) requiert que nous tenions compte d'un certain nombre de paramètres propres au contexte social dans lequel nous l'étudions afin de pouvoir travailler au sein du milieu sur lequel nous nous penchons et de respecter les acteurs.rices engagé.e.s. L'inclusion devrait s'articuler autour d'une réponse à offrir aux élèves quel.le.s qu'ils soient et ne pas la comprendre comme une réponse aux besoins de certain.e.s que le système a étiqueté.e.s : « the complex inter-relationship of race, class, gender, other pivots of injustice means that programmes promoting equality often tend to focus on one of those at the expense of the others and so, loses the thread connecting the others » (Sayed, Soudien et Carrim., 2003, p. 240). Par ailleurs, l'inclusion dépasse les accommodements que l'on devrait offrir à tout.e élève et étudiant.e ayant des besoins spéciaux afin de tenir compte des besoins des groupes marginalisés désavantagés de par des critères tels que le genre, la langue, l'origine ethnique, le niveau socioéconomique ou la pauvreté par exemple (Demers, Lefrançois et Éthier, 2015). Au Canada, sous la Charte canadienne, on se rapproche davantage de la définition donnée dans la Déclaration de Salamanque (1994) :

Tous les enfants ont un droit fondamental à l'éducation et on doit leur donner la chance de pouvoir atteindre et maintenir un niveau acceptable d'apprentissage et respecter les caractéristiques de [chacun.e], ses intérêts, ses compétences et ses besoins en matière d'apprentissage (p. 5).

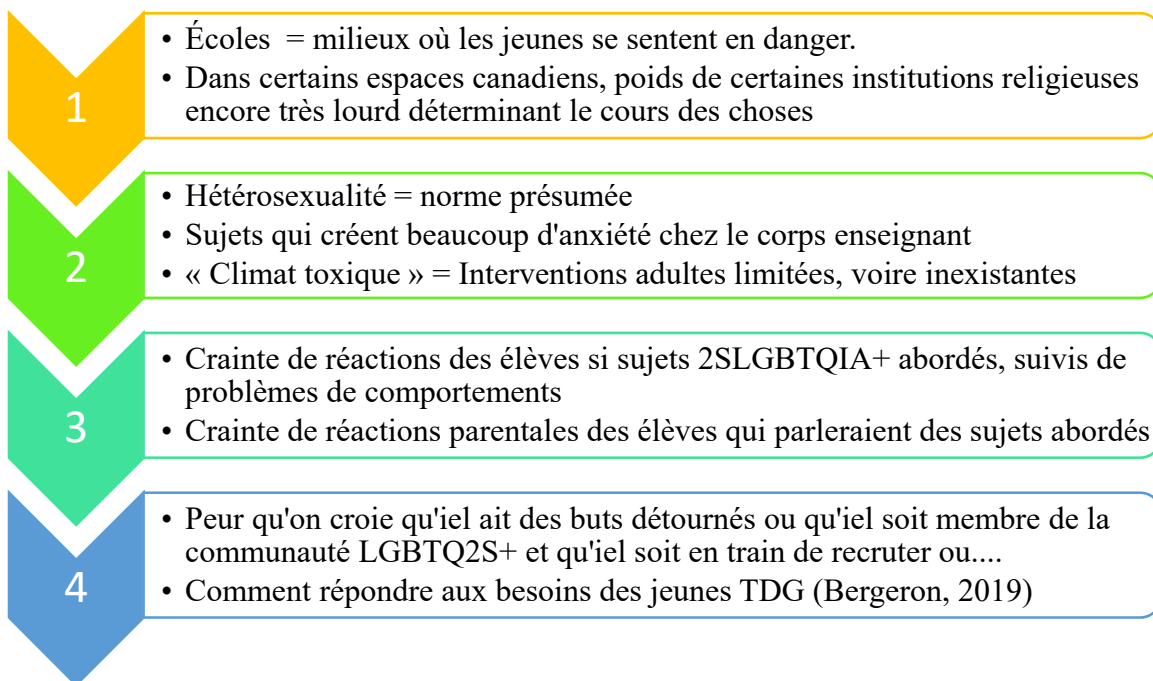
L'inclusion ne peut se vivre que si le système éducatif traditionnel se sépare des pratiques traditionnelles qui le caractérisent (systèmes parallèles, l'un « spécial » ; l'autre, « ordinaire ») et embrasse une pratique différenciée, individualisée et novatrice, multiplie les interactions, engage les apprenant.e.s dans leur apprentissage et a des attentes élevées pour toutes (Bélanger et Duchesne, 2010). Ces deux auteurs soulignent aussi que l'inclusion se conçoit comme un projet marqué du sceau de la justice sociale : dans une communauté, qu'elle soit scolaire ou non, nous accueillons des gens pour qui ils sont, en nourrissant le respect, la confiance et l'autonomie auxquels chacun.e a droit, ce qui bien sûr ne peut se faire sans un leadership engagé (p. 337), c'est-à-dire un leadership qui « facilite, consolide et inspire ses [employé.e.s] dans le but d'augmenter son engagement dans son travail » (Schaufeli, 2021, p. 1) et nous tendons vers l'excellence pour tout le monde. L'inclusion est donc tributaire de la communauté dans laquelle elle s'inscrit et de la sensibilisation des acteur.rice.s impliqués aux barrières, desquelles elle peut ou non être consciente, afin de les faire tomber (Dlamini, 2008, p. 235).

### **La pratique enseignante**

Freire dit de l'enseignant.e. que, comme travailleur.s.e. social.e engagé.e. dans le changement pour le meilleur de la société, le personnel enseignant doit aussi endosser une responsabilité en équité sociale. Pourtant, il semble hésiter à s'engager, frileux à

prendre à bras le corps ce combat. Selon Richard (2019), ses appréhensions reposent sur les prémisses suivantes :

**Figure 5**  
*Appréhensions*



*Note.* Appréhensions évoquées dans l'article *L'École canadienne peut faire mieux pour ses élèves LGBT* (Richard, 2019).

Les enseignant.e.s reconnaissent manquer de connaissances ou de compréhension quant à la diversité de genres et se sentent laissé.e.s à elleux-mêmes face à cette question, ayant entamé leur profession, réticent.e.s à aborder les enjeux queer ou se sentant peu préparé.e.s à le faire (Murray, 2011, p. 1; GLSEN, 2017; Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015), voire même trop enclin.e.s à accepter les mythes les entourant (Forlin, 2010; Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015). Ainsi, 97 % d'entre elleux croient que leurs écoles sont sécuritaires, mais ce pourcentage baisse de beaucoup quand il s'agit d'enfants transgenres (62 %) (Peter, Campbell et Taylor, 2021).

Une remarque qui est revenue dans la recherche concerne l'âge des enfants. En effet, de nombreuses études ont été menées au niveau secondaire, beaucoup moins au niveau primaire (Ioverno et Russell, 2021). Les éducateur.rice.s semblent inquiet.iète.s de parler de genre et d'identité de genre auprès des plus jeunes (Meyer, Quantz, Taylor et Peter, 2019), surtout par crainte que les parents ou la communauté environnante ne s'en plaigne (Payne et Smith, 2018; Meyer, Quantz, Taylor et Peter, 2019). Là encore, les divisions scolaires ont développé des lignes directrices pour encadrer les éducateur.rice.s à ce sujet, mais là encore, la mise sur pied des politiques est laissée à la discrétion subjective des individus et ne suffisent pas toujours pour faire évoluer les structures scolaires en place (Meyer et Keenan, 2018).

La recherche menée par GLSEN lors du National School Climate Survey en 2017 aux États-Unis, celle de Taylor et Peter (2011) au Canada ou encore celle de Richard (2019) soulignent que les personnes enseignantes évitent d'intervenir lors d'incidents de violence envers une personne queer; c'est pourquoi la majorité de ces jeunes ne les rapportent pas. Ce silence dans l'inaction perpétue une culture d'hétéronormativité (Richard, 2015). Or, selon, Beauchamp (2008), les jeunes membres de la communauté 2SLGBTQIA+ sont trois fois plus victimes que les hétérosexuels de discrimination (traduction libre, p. xv); en 2021, « 42 % sont physiquement harcelés basé sur leur orientation sexuelle et 47 % sur leur expression de genre » (Peter, Campbell et Taylor). Les écoles sont des espaces dangereux parce que cette violence homophobe et transphobe est attendue, puisqu'elle est provoquée par des personnes qui s'éloignent de la normalité. En effet, elle y existe parce que des personnes ne se plient pas aux règles de l'hétéronormativité que l'école reflète et exemplifie (Miller, Mayo et Lugg, 2018). Cela

vient aussi renforcer le fait que l'on impute la responsabilité de celle-ci aux jeunes TDG. Oui, le système a agi pour assurer, en partie, leur sécurité, et des politiques contre le harcèlement et l'intimidation dont elles sont victimes ont été mises en place, mais cela ne suffit pas (Richard, 2018; Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015).

Plusieurs recherches ont montré que le corps enseignant transmet même involontairement des attentes à ces élèves. Or, les éducateur.rice.s jouent un rôle critique dans la mise sur pied de ces espaces sécuritaires (Bartholomeus et Riggs, 2017). Clément-Guillotin, Cambon, Chalabaev, Radel, Michel et Fontayne (2013) ont montré comment les attentes qu'ont certain.e.s membres du corps enseignant face à l'identité de genre déteignent sur leur matériel et leur pratique, transmettant alors indirectement celles-ci à leurs élèves. Ainsi, privilégier certains modèles familiaux, ne jamais adapter son langage pour inclure des néopronoms ou encore ne pas intégrer la diversité de genres dans son matériel quotidien sont autant de silences éloquents. Cela signifie qu'iels modélisent alors tant des facteurs de résilience pour ceux qui se retrouvent dans une minorité, que, plus tard, cela devient des raisons supplémentaires de se cacher. Par ailleurs, ces sujets, encore perçus comme sensibles, rattachés à une identité et à des valeurs personnelles, génèrent un certain malaise quant aux personnes enseignantes au niveau de leurs interventions et du matériel utilisé, tant les conceptions de genres sont intrinsèquement ancrées en eux (Richard, 2015). *Le Rapport final du projet Chaque prof sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans les écoles de la maternelle à la douzième année au Canada* (2015) souligne le manque d'action des membres du personnel scolaire en partie parce qu'iels manquent de connaissances sur le sujet, ce que Richard confirme dans son étude en 2019. Parfois, c'est faute de savoir comment le faire,

parce qu'ils n'ont pas reçu la formation en lien avec la diversité de genres (Meyer et Leonardi, 2018) ou que cette dernière était vraiment limitée aux bases. Mangin (2022) va jusqu'à dire qu'ils perpétuent même sans le vouloir certains préjugés et stéréotypes parce qu'ils ne saisissent pas l'hétéronormativité que le système scolaire perpétue et représente et qu'ils puissent même résister à tout changement à cette dernière.

Avoir des politiques scolaires telles que celles en place pour garantir un espace scolaire sécuritaire est insuffisant si les écoles ignorent l'existence, réelle ou supposée, d'élèves d'une pluralité des genres et ne la valorisent pas ouvertement. Par ailleurs, la mise en place de ces politiques est parfois laissée à l'interprétation des acteur.rice.s sur le terrain, devenant alors caduque pour un réel changement des structures scolaires (Meyer et Keenan, 2018).

Bref, l'absence d'interventions et d'actions de ceux qui ont le plus de pouvoir les aliène davantage, les poussant à se retrancher derrière une façade identitaire binaire acceptable qui n'est pas la leur comme stratégie de survie (Trotter, 2009; Richard, 2019; Roy, 2019). Même si le gouvernement du Manitoba vient de publier un document, *Soutien aux élèves transgenres ou d'une diversité de genres dans les écoles du Manitoba* (2017a), renforçant le rôle de soutien que les intervenant.e.s scolaires doivent avoir envers les élèves d'une diversité de genres et le fait que les écoles doivent être un espace sécuritaire pour tous, il n'en reste pas moins que, pour renverser la vapeur, il leur faut s'engager non seulement dans la mise sur pied de politiques inclusives de cette minorité sexuelle, mais aussi la valoriser dans le curriculum, dans l'enseignement ainsi que dans toutes les activités extracurriculaires des écoles et des intervenant.e.s qui y œuvrent.

Les écoles sont des espaces qui ont comme responsabilité première de faciliter le développement des jeunes qui leur sont confié.e.s, de les appuyer face à ce dernier, de leur permettre de devenir des adultes confiants, bien dans leur peau. Les enseignant.e.s doivent devenir des agent.e.s proactif.ve.s de changement, embrassant une pédagogie engagée, orientée vers l'équité sociale et exploitant les interactions sociales pour valoriser un engagement de toutes dans un contexte émancipatoire (Grace, 2015). L'inclusion de la diversité de genres est une voix pédagogique clé, tout comme le sont les espaces de connaissances comme les salles de classe, intrinsèquement liées à un engagement critique, dans lequel tous les défis doivent être résolus par toutes. La contribution de chacun.e appuie la mise sur pied d'une démocratie sociale dans laquelle tout le monde a sa place dans l'hégémonie de genres (Shelton, 2013). Selon Pantic et Florian (2015) et l'OCDE (2022), pour que les enseignant.e.s s'engagent dans l'équité sociale et qu'ils se perçoivent comme agents de changement, il appert non seulement qu'ils se voient comme pouvant exercer une agentivité enseignante, mais aussi qu'ils sachent clairement de quelles connaissances et croyances ils ont besoin pour le faire. L'agentivité se définit ainsi selon Giddens (1984, p. 44) cité par ces auteurs (p. 338) : « Human agency has been defined as an ability to 'intervene in the world' to 'act otherwise' to make a difference to exercise 'some sort of power'. » Selon Biesta et Tedder (2007), cela s'inscrit dans un contexte, est motivé par le fait que le futur se différenciera du présent et du passé et se décrit dans l'action (p. 136), ce que confirme Bandura (1986) : « People do not operate as autonomous agents. Nor is their behavior totally determined by situational influences. Rather, human functioning is a product of a reciprocal interplay of intrapersonal, behavioral, and environmental determinants. » (p.165). Enfin, Battilana et D'Aunno

(2009) rapportent que ce qui déstabilise des institutions peut être perçu comme avantageux pour l'agentivité. Ainsi, l'urgence de faire face à la pluralité des genres dans le système scolaire oblige le corps enseignant à se positionner et à se mobiliser pour ces jeunes.

### *Le curriculum*

Durkheim (1922) affirme que

l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial dans lequel il est particulièrement destiné (p. 10).

Ces fins éducatives, implicites ou explicites, se retrouvent dans un curriculum porteur des intérêts de la classe dominante tissés ci et là dans un curriculum et une pédagogie empreinte d'un discours hégémonique, qui est loin de résulter d'un consensus social. Freire (1970) renforce cette idée en affirmant que l'éducation ne peut se dire neutre et que nier ceci revient à perpétuer une idéologie cachée dans ses outils. Enfin, Durkheim (1922) souligne qu'une société ne peut survivre que si elle repose sur une certaine homogénéité que l'éducation perpétue. Giroux (2007), quant à lui, parle des effets du discours tenu dans la relation pédagogique qui écrasent d'une certaine façon leur identité/leurs caractéristiques identitaires non dominantes et qu'il faut donc déconstruire ce discours d'oppression qui reproduit les inégalités sociales, parlant alors de possibilités, pour dépasser le système éducatif dans lequel nous sommes englués (Giroux, 2013).



Jeffrey et Woods (2008) parlent de pédagogie créative dont les piliers sont l'appropriation, le contrôle, la pertinence et l'innovation, le tout en lien avec l'identité et la culture des apprenant.e.s « qui se font ainsi l'écho de la validation de ces dernières » dans l'espace scolaire (traduction libre, Hempel-Jorgens, 2015, p. 541), engendrant par la suite des changements sociaux. Apple et Beane (2007) parlent alors du système éducatif comme d'un espace politisé et des écoles comme d'outils de changement social, la transformation engendrée se faisant au travers d'une prise de risque et d'une résistance au maintien d'un statu quo (théorie critique) (Mittler, 2013).

Page (2017, p. 4) a fait son travail doctoral sur l'attitude des enseignant.e.s face à un curriculum inclusif. Elle rapporte que la moitié des participant.e.s se sentaient à l'aise d'exploiter des ressources ayant des personnages 2SLGBTQIA+ ou des thématiques en lien avec cette communauté et d'en discuter en salle de classe. Plus de 60 % se sentaient à l'aise de faire la promotion de textes inclusifs pour le simple plaisir de lire (p. 2).

Toujours selon cette recherche, cet engagement enseignant repose sur un lien puissant entre l'âge de la personne, ses croyances religieuses, son aisance à parler de la question de la diversité sexuelle et de la diversité de genres et son engagement à exploiter des ressources abordant les questions qui s'y rattachent. Les enseignant.e.s, plus âgé.e.s, ceux aux croyances religieuses profondes, ceux qui œuvrent en milieu rural semblent moins enclin.e.s à s'engager dans l'exploitation et l'étude d'une littérature abordant les thèmes 2SLGBTQIA+ (Page, 2017).

Page (2017) rapporte que peu de personnes enseignantes utilisent des textes queer dans leurs espaces, de peur que leur matériel suscite la colère des parents des jeunes ou des commentaires qu'elles devront gérer des jeunes. Peu d'entre elles entrent en

discussion avec leurs jeunes sur des sujets abordant les réalités 2SLGBTQIA+ volontairement aussi, pour des raisons similaires. Pourtant, ne pas le faire, c'est maintenir le silence institutionnel entourant ces sujets (Bastien Charlebois, 2011; Richard, 2019). Bref, le curriculum reflète qui et quoi est valorisé dans les écoles. Pantic et Florian (2015) reviennent à la pensée de Freire qui voit la personne enseignante comme agente de changement engagée dans la réduction des inégalités sociales, d'autant plus que les recherches ont montré qu'elle est le facteur qui a le plus d'influence sur l'engagement de l'élève (Hattie, 2009; Ouellet, 2021; Rousseau et Espinosa, 2018; Wang, Haertel et Walberg, 1994). Ainsi, la recherche montre que les éducateur.rice.s sont dépourvu.e.s d'outils au niveau des interventions ou des pratiques qui peuvent les aider à accueillir et à accompagner les jeunes d'une pluralité des genres (Bartholomeus et Riggs, 2017).

### **La formation initiale des enseignant.e.s**

Airton (2015) affirme que dans les programmes de formation initiale en éducation, la diversité est abordée, mais l'angle sous lequel elle l'est, ses couleurs et son contenu diffèrent, dépendamment également des personnes aux commandes de ces enseignements. Peu de recherches portant spécifiquement sur ce sujet ont été menées. Richard (2015) et Meyer, Tilland-Stafford et Airton (2016) l'ont fait, mais dans des milieux majoritaires unilingues. Ces deux études ont confirmé les défis mentionnés plus tôt. Qu'en est-il cependant en milieu franco-minoritaire? Serait-ce le même constat? Dresser le profil d'une telle cohorte enseignante s'avère certainement être ambitieux, mais il demeure clé à un changement social dans cet outil de socialisation qu'est l'école. Il nous faudra donc définir un ensemble de valeurs fondamentales dans lesquelles ancrer la diversité de genres, la nature d'activités menant à une prise de position d'activistes,

d'agent.e.s de changement qui vont perturber l'hétéronormativité scolaire (Mangin, 2022) et renforçant le fait que tout le monde a une responsabilité à assumer dans l'accueil de cette diversité. Selon Pantic et Florian (2015), cependant, une fragilité menace la profession : « multiple interpretations of 'educational inequality', 'social justice', and 'change agency' means that there are different ways of thinking about such ways of working and how they might be developed through initial teacher education » (p. 334).

Le profil du personnel enseignant inclusif est qu'il valorise toutes les apprenant.e.s, quel.le.s qu'ils soient et que leur diversité soit un atout et une force en éducation, reposant sur une croyance dans l'égalité, les droits de la personne et la démocratie pour toutes les apprenant.e.s; concerne une réforme sociétale et n'est pas négociable, est indissociable d'une qualité d'enseignement, l'engagement de toutes les apprenant.e.s dans leur apprentissage. Le socle de cette réforme, cependant, c'est cet examen critique de ses propres croyances et attitudes et l'impact que celles-ci ont sur sa pratique, ses actions.

Les facultés d'éducation ont compris qu'il fallait former les futures cohortes enseignantes en termes de justice sociale en ancrant explicitement leur programme dans la nécessité de se battre contre l'iniquité issue de barrières privant certain.e.s élèves de leurs droits en espérant que cela débouchera sur des pratiques plus inclusives dans leurs salles de classe ainsi que dans leurs communautés scolaires et sociales (Airton, 2014, p. 389; Cochran-Smith, 2004; Peter, Cambell et Taylor, 2021; Taylor et Peter, 2011) et dans la communauté dans laquelle s'offre l'éducation. Après tout, ces futures cohortes enseignantes sont la relève qui formera une génération d'élèves aux identités diverses, mais qui devra aussi œuvrer dans un système fossilisé dans une exclusion dont elles ne

sont pas forcément conscientes. Non seulement faut-il former ces enseignant.e.s de demain, mais, selon Taylor et Peter (2011) et Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short (2015), il faut aussi nourrir cette envie et cette compréhension du pourquoi de la nécessité de confronter l'hétéronormativité qui étouffe l'épanouissement des jeunes d'une pluralité des genres dans les écoles. Il appert donc essentiel que cette population étudiante en éducation sache ce qu'est la transphobie, comment elle se décline tant à l'extérieur de la salle de classe qu'à l'intérieur et quelles souffrances elle engendre (Tomkins, Kearns, Mitton-Kükner, 2017). Et si, il y a quelques années seulement, l'éducation des personnes transgenres était rarement sur la table, aujourd'hui, elle devient prédominante, ne serait-ce que par l'exposition que les médias lui accordent. Selon Davies (2018), il est impératif que ces personnes qui s'orientent vers l'enseignement comprennent comment le genre est policé dans le système et est soumis à la pression d'une société qui invalide la non-conformité de genre chez les enfants en érigeant l'hétérosexualité adulte de l'homme comme idéal (p. 50).

Cependant, la recherche concernant les programmes de formation en éducation au Canada reste très succincte, ayant cependant permis de montrer qu'ils ne préparent pas les futures personnes enseignantes à faire des écoles des espaces sécuritaires pour la communauté (Kitchen et Bellini, 2012; ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2015). Ainsi, dans une étude interrogeant 150 pédagogues, Schneider et Dimito (2008) montrent que ces personnes ont eu peu ou pas de formation sur l'identité de genre, ne leur permettant pas alors d'arriver sur le terrain outillées pour encadrer des jeunes cherchant leur identité de genre ou questionnant celle qu'on leur a attribuée. Celle de Meyer,

Tilland-Stafford et Airton (2016) interrogeant 26 éducateur.rice.s abondent dans le même sens.

Selon l'Association canadienne des doyens et doyennes en éducation (2009) : « [...] an effective, initial teacher education program promotes diversity, inclusion, understanding, acceptance, a social responsibility » (p. 4). Ces valeurs sont essentielles à une prise de conscience que les éducateur.rices jouent un rôle crucial dans la mise sur pied d'un curriculum inclusif, « an unscripting curriculum » (Keenan, 2017). Selon Taylor et Peter (2011), les réalités et expériences des membres de la communauté 2SLGBTQIA+ doivent être inscrites dans le curriculum. Elles estiment également impératif que les facultés d'éducation s'engagent activement dans des discussions s'articulant autour de ces thématiques au lieu de les éviter, espérant plutôt qu'une autre entité s'en chargera (RISE Project on B. Ed Programs). Selon Kitchen et Bellini (2012),

The gap between the espoused belief that teachers can make a difference in interrupting heteronormativity and the gender binary in schools and the apparent lack of any preparation for pre-service teachers to engage in 2SLGBTQIA+ education is perplexing (p. 312).

Ces autrices vont jusqu'à dire qu'il est honteux que des institutions responsables de la formation des personnes qui encadreront la collectivité de demain soient aussi homophobes. Kitchen, Tichwell et Fitzgerald, en 2016, avaient posé la question suivante à propos des cohortes de demain : « How can't they learn to become inclusive educators who adapt their dispositions and practices to better serve their students? » (p. 7) En 2019, peut-on alors, doit-on ou devrait-on alors amener les personnes enseignantes de demain

« à prioriser le développement de leurs compétences culturelles » afin de répondre à cette question dans le cadre de leur formation et comment? (Deschesnes, 2018) À prioriser ce qui est d'ordinaire non discuté, comme sa propre identité de genre, ses privilèges, etc. (Richard, 2018)

### **Le rôle des enseignant.e.s**

Dans cette formation, il faut revenir sur le pourquoi de l'éducation et revoir les éléments suivants : Quels sont les buts de l'éducation? Comment les curriculums forment-ils des vecteurs d'inégalités? Comment le corps professoral est-il reproducteur d'un ordre hétéronormatif et représente-t-il les valeurs d'un établissement? Après tout, que signifie le fait d'être une personne enseignante? « Le métier d'[enseignant.e] est pétri d'incertitudes. Ces dernières se situent tout d'abord dans ce que les [enseignant.e.s] considèrent être le cœur de leur métier : la relation aux élèves et la transmission des savoirs » (Rufin et Payet, 2017, p. 13). En effet, tant la façon dont le rôle enseignant s'exerce au sein d'une organisation scolaire changeant dans le temps et dans l'espace, avec des tâches qui se transforment au fil du temps fait qu'être dans ce milieu se définit dans la mouvance. Le fait d'être enseignant.e en milieu minoritaire francophone? Cavanagh, Cammarata et Blain (2016, p. 7-8) affirment que l'enseignant.e. y adopte trois rôles. Le premier est de nourrir chez les jeunes cette autonomie et cette envie de mener des expériences leur permettant de contribuer fièrement à la communauté et à l'épanouissement de celle-ci. Le deuxième, c'est de faire en sorte que l'école et son personnel fassent prendre conscience aux jeunes des réalités du milieu minoritaire. Et le troisième est de les encourager à devenir fier.ère.s de cette identité francophone en étant ces passeur.e.s culturel.le.s et en les amenant à la vivre pleinement.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), « [l'enseignant.e] est [un.e acteur.rice social.e créateur.rice] de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers, de ses projets et désirs » (p. 32). C'est pourquoi il faut canaliser son impact et son pouvoir et reconstruire la façon dont les futur.e.s enseignant.e.s sont formé.e.s en ce qui concerne la diversité de genres et les amener à identifier l'impact de l'hétéronormativité dans leur faculté elle-même, dans leur formation elle-même (Meyer et Carlson, 2014, p. 5). Depuis quelques années, les universités ontariennes doivent sensibiliser leur futur personnel enseignant à l'accessibilité, celles du Manitoba ont introduit des cours sur la diversité, au sens large du terme, abordant la question de l'inclusion d'enfants présentant une exceptionnalité, de celle des populations autochtones, etc., mais qu'en est-il de la diversité de genres? La recherche récente portant sur la formation initiale en éducation offre peu d'occasions de se pencher sur les curriculums et comment se préparer à accueillir la diversité de genres (Airton, 2014; Macgillivray et Jennings, 2008; Richard, 2018), abordant rarement l'enseignement explicite pour soutenir les élèves et la population étudiante issue d'une diversité de genres et former des personnes éducatrices transinclusives. Pourtant, malgré des modèles familiaux aux multiples couleurs et de l'impact que cela engendre chez les jeunes en ce qui concerne la question de genres et de diversité, les programmes de formation des cohortes enseignantes reconnaissent rarement les éléments queer du multiculturalisme (Letts, 2002, p. 1; Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015). « Quelles compétences professionnelles, compétences développées pour atteindre les grandes finalités de l'équité, de l'effectivité des droits, du vivre-ensemble et du développement des capacités des élèves » [...] doit-on accentuer? demande Potvin (2017, p. 97). Le

défi, c'est que la mondialisation a créé des réalités scolaires humaines complexes telles que : « discriminations multiples, demandes d'accommodements raisonnables, plurilinguisme, arrivée d'enfants de la guerre [sous-scolarisé.e.s et traumatisé.e.s] » Potvin (2017, p. 97), « la marginalisation des jeunes TDG » (Tomkins, Kearns, Mitton-Kükner, 2017), etc. Les futures cohortes enseignantes requièrent donc de nombreuses cordes à leur arc quant à des compétences en savoirs, savoir-faire et savoir-être (Potvin, 2017; Tomkins, Kearns, Mitton-Kükner, 2017). Le vivre-ensemble reste cependant, un consensus d'ordre international. Les futur.e.s enseignant.e.s ont le devoir de reconnaître l'oppression dont sont victimes les personnes transgenres et de diversité de genres et comment cette violence s'exprime de la part du groupe dominant (Noddings, 2006). Bref, il faut engager ces individus dans un questionnement difficile. Murray (2011) parle même d'une culture de violence autour des sujets queer, il est donc important de le reconnaître et de s'y frotter, en dépit de perspectives conflictuelles sociales et idéologiques afin d'opposer une résistance aux pratiques en place qui perpétuent l'exclusion. Enseigner quelque chose qui ne fait pas partie du discours dominant demande de créer un espace de négociation et de réflexion personnelle, c'est peut-être se retrouver en terrain inconnu pour le corps professoral qu'il faut aussi outiller. Aujourd'hui, les éducateur.rice.s vivent un défi : rendre leur pratique plus affirmative dans l'accueil et l'accompagnement de la diversité des genres (Meyer et Leonardi, 2018). Iels requièrent de la formation pour créer des environnements scolaires centrés sur des enjeux de justice sociale qui s'ouvrent sur les jeunes TDG et la formation est un prérequis pour faire ce virage.



## **Synthèse**

Aujourd'hui, les écoles sont sur le nerf de la guerre contre la bigoterie sociale et doivent donner une voix à ces jeunes pour qu'ils deviennent des agent.e.s de leur propre libération (Fone, 2000, p. 37) lorsqu'ils s'opposent à l'inertie sociale et culturelle du tissu social. Nous avons examiné l'identité de genre et comment elle s'inscrit dans l'école, avant de voir comment elle est en lien avec le grand mouvement de l'inclusion qu'a embrassé le système scolaire. Puis, nous avons rassemblé quantité d'informations sur la pratique enseignante en lien avec la diversité de genres, avant de regarder la formation initiale en lien avec cette dernière.

Nous allons voir comment, en s'appuyant sur des théories critiques qui s'interpellent quant aux facettes identitaires des acteurs scolaires, cela nous permettra d'en apprécier non seulement la richesse, mais aussi la complexité. Les programmes de formation des enseignant.e.s doivent se renégocier pour embrasser les valeurs de la diversité et notamment de la diversité de genres.

## **La méthodologie**

Le but de ce chapitre est de présenter la méthodologie choisie par la chercheuse qui s'est penchée sur les perceptions et les expériences du corps enseignant novice et chevronné œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves d'une pluralité des genres.

L'approche qualitative adoptée est phénoménologique et sa justification se présente plus tard dans ce chapitre. Le rôle de la chercheuse dans la collecte des données sera précisé, les mesures pour protéger l'anonymat des personnes sondées ainsi que les instruments de recherche et les mesures de triangulation seront présentés. L'étude

représente une étape importante dans la formation professionnelle par rapport aux jeunes d'une pluralité des genres en contexte minoritaire francophone.

### **Questions de recherche**

Les deux questions de recherche qui sous-tendent ce projet sont les suivantes :

- Quelles sont les perceptions du corps enseignant novice et chevronné œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves d'une pluralité des genres?
- Quelles sont les expériences du corps enseignant novice et chevronné œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves d'une pluralité des genres?

En interrogeant les enseignant.e.s, nous cherchons à identifier les éléments suivants :

1. Quels sont les facteurs de formation favorisant l'accueil et l'accompagnement des élèves issu.e.s d'une pluralité des genres?
2. Quels sont les facteurs de formation inhibant l'accueil et l'accompagnement des élèves issu.e.s d'une pluralité des genres?

### **La recherche qualitative**

Savoie-Zajc et Karsenti (2018) présentent la méthodologie qualitative en disant de celle-ci qu'elle constitue « un ensemble cohérent et organisé des façons de mener une recherche » (p. 139) sur lequel la chercheuse s'est appuyée pour développer une méthode de travail. La recherche qualitative permet de donner un sens à ce qui nous entoure, de comprendre comment le monde environnant fonctionne, de saisir les perspectives et expériences des gens, d'analyser des comportements en contexte, de s'expliquer comment des systèmes opèrent ainsi que les conséquences que cela peut avoir sur la vie

des gens (Patton, 2015; Bodgan et Biklen, 2003). Creswell (2013) enchérit en affirmant qu'une « qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world » et permet de rendre ce dernier visible (p. 43-44). Enfin, elle permet aussi de saisir comment des individu.e.s donnent un sens à leur environnement (Creswell, 2008; Denzin et Lincoln, 2011; Hatch, 2002; Patton, 2015) et elle se penche sur des problématiques professionnelles en se rendant sur le terrain, en impliquant les acteur.rice.s; bref, la recherche qualitative fait que « les résultats de la recherche s'ancrent donc dans les réalités des personnes, elles sont cohérentes avec les dynamismes curriculaires organisationnels, culturels et sociaux, contextes dans lesquels les pratiques s'exercent » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193). La recherche qualitative tente de brosser le portrait complet d'un phénomène. Pour atteindre cet objectif, elle s'appuie sur toute une gamme de méthodes. En allant à la rencontre des gens qui vont conter leur histoire, le.a chercheur.e qualitatif.ve valorise leur voix, leur donne le pouvoir de s'approprier celle-ci (Patton, 2015) et cela lui permet de comprendre le monde de leur point de vue (Creswell, 2008; Maxwell, 2013). Dans le cas présent, il s'agit vraiment de donner une voix et d'être à l'écoute de cette voix : quelles sont les expériences et les perceptions du corps enseignant novice et chevronné œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves d'une pluralité des genres, dans leur milieu? Le but est de se servir de leur voix comme ressource, comme tremplin, comme outil pour nourrir une formation ancrée dans l'équité sociale enrichie de leur contribution. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) soulignent la professionnalisation de l'enseignement,

puisque l'[enseignant.e], en tant qu'[agent.e] autonome et responsable, doit continuellement prendre des décisions professionnelles et s'adapter aux exigences de la situation éducative, aux caractéristiques des élèves ainsi qu'à l'évolution de la société (p. 31).

En effet, aujourd'hui, enseigner, ce n'est plus simplement partager des connaissances. C'est faire preuve d'un sens d'autonomie, c'est faire preuve d'autoréflexivité sur sa pratique, le tout avec un sens de l'éthique et, surtout, une plus grande autonomie par rapport à certain.e.s décideur.e.s de façon à mieux desservir les enfants.

La chercheuse de cette recherche qualitative a exploité une approche émergente de l'enquête, celle-ci reposant sur la collecte de données sur le terrain même où les individu.e.s participant.e.s vivent et font l'expérience de ce qui est à l'étude, dans un face à face qui leur a permis d'apprécier ce qui a été dit, ce qui a été fait et comment. Par ailleurs, la chercheuse était l'instrument de sa recherche, puisqu'elle a collecté elle-même les données et les a analysées. En utilisant la voix inductive puisqu'elle a établi des catégories de données, cela lui a permis de donner une voix aussi aux membres participant.e.s et de mener une enquête interprétative puisque ses interprétations ne pouvaient faire fi du lieu de collecte, de l'histoire et du contexte des membres participant.e.s. Cela lui a offert la chance de brosser un portrait aussi complet que possible du problème sur lequel elle s'est penchée (Creswell, 2009, p. 37-40; Patton, 2015; Savoie-Zajc, 2004).

Le côté émergent du design qualitatif est celui que nous avons privilégié dans le cadre du contexte de l'inclusion des élèves d'une pluralité des genres en milieu

francophone. S'il pouvait constituer un point de départ, en aucun cas ne pouvions-nous tout contrôler, que ce soit au niveau des données collectées elles-mêmes que des individu.e.s impliqué.e.s, et prévoir comment les choses allaient se dérouler. Le design flexible a demandé à la chercheuse d'accepter l'incertain, d'avoir confiance dans ce vers quoi l'analyse inductive la menait et de faire preuve d'une certaine ouverture d'esprit quant au sens qu'elle pourrait donner à une situation complexe dont elle ne pourrait présupposer que certaines facettes (Patton, 2015; Savoie-Zajc, 2004) « to learn about the problem or issue from the participants and engage in the best practices to obtain the information » (Patton, 2015, p. 47). Dans le cas présent, elle lui a permis de comprendre le sens qu'un groupe, ici les personnes enseignantes novices et chevronnées, ainsi que tout.e individu.e formateur.rice de ces dernières, donnerait à ces questions (Creswell, 2008). Cette évolution est orientée vers ce que les acteur.rice.s du terrain ont offert à la chercheuse qui a pu intégrer ce qui est arrivé au fur et à mesure que la recherche s'est déroulée à celle-ci, comme des prises de conscience, une autre vague de participant.e.s, des réactions imprévues et intégrer le tout au processus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 197).

De plus, le cycle itératif de la recherche a permis, au fur et à mesure de la saisie des données, d'atteindre la saturation de ces dernières (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 195). Ce choix a fait également en sorte que la collecte des données était ancrée dans les propos tenus par les personnes y participant, honorant ainsi tant leurs perceptions que leurs expériences. Denzin et Lincoln (2011) énoncent que la recherche qualitative valorise leur voix, ce qui est clé, ici, parce que la réalité qu'elles ont construite de leur formation confrontée à la réalité de la salle de classe aura été érigée socialement, tant en

salle de classe lors de la formation initiale que dans la salle de classe qui leur a été attribuée au sein d'un espace scolaire. C'est l'élaboration d'une construction sociale collective ancrée dans le vécu des participant.e.s qui en a fait la force (Denzin et Lincoln, 2003). Faire de la recherche en éducation aujourd'hui est ancré aussi dans une réalité éducative fort complexe qui s'articule autour d'une réalité humaine plurielle; c'est pourquoi, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), il appert essentiel d'étudier « [l'enseignant.e] en situation, avec l'objectif de réinvestir le savoir dans la pratique concrète, la transformation des pratiques et le développement professionnel » (2018, p. 32). Enseigner dans une réalité franco-minoritaire, qui vient avec un combat historique pour survivre, une réalité immigrante et éducative qui enrichit le tissu social, en constitue donc un groupe unique. L'enseignant.e devient donc un.e acteur.rice social.e qui œuvre au sein « de contraintes institutionnelles et contextuelles (programmes, horaires, approches pédagogiques, projet éducatif de l'école, etc.) » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 32) propres à la communauté francophone manitobaine.

Se révélant une méthode riche et détaillée qui se poursuit dans un milieu authentique, elle a aussi donné à la chercheuse un rôle participatif, celle-ci étant membre de ce milieu. Ceci est un avantage, car la formation qu'offre toute faculté d'éducation auprès des pédagogues de demain s'articule autour d'une meilleure préparation de ses cohortes à la salle de classe de demain (Creswell, 2008).

Par ailleurs, l'intention première n'était pas de généraliser les perceptions et les expériences des personnes participantes, mais de s'en nourrir pour identifier les façons de mieux répondre aux besoins du milieu professionnel pour lequel nous formons les étudiant.e.s dans les facultés d'éducation, qui se trouvent dans un espace géographique

défini, le Manitoba, et auprès d'une population définie, les francophones. Cela revient à dire que les résultats de la recherche appartiendront, dans un certain sens, à cette population (Sale, Lohfeld et Brazil, 2002; Denzin et Lincoln, 2011). Les données obtenues et rassemblées dans un rapport de recherche constituent un sujet de conversation et un tremplin vers un renouveau plutôt qu'une évaluation sommative d'une situation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 197).

### ***La phénoménologie***

Diverses théories comme la théorie féministe, la théorie critique, la théorie critique raciale ou encore la théorie queer veulent valoriser la multiplicité des voix. Que ces voix se fassent entendre dans le monde actuel, qu'elles soient recueillies dans un espace authentique, dans la prise de connaissance d'un contexte oppressant ou source d'éléments oppressants, évidents ou pas, on ne cherche pas à objectiver les participant.e.s. On souhaite leur donner la voix qui en fait des agent.e.s de changements elleux-mêmes de leur réalité, donc d'exercer leur agentivité (Creswell, 2007). La chercheure a essayé d'atteindre cet objectif en s'appuyant sur diverses approches méthodologiques, qui présentent des caractéristiques diverses, surtout au niveau de l'analyse, mais cette recherche est de nature phénoménologique, une façon de se pencher sur un concept qui rapproche un petit groupe d'individus et qui se concentre sur des expériences vécues d'un phénomène (Creswell, 2007), par toutes, afin de « ramener ces expériences individuelles d'un phénomène donné à la description d'un concept universel » (traduction libre, Van Manen, 1990, p. 177). Ce choix s'explique par le fait que « la phénoménologie est un courant philosophique dont l'objectif est d'observer et de décrire le sens attribué à une expérience, à partir de la conscience qu'en a le sujet qui la

vit » (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005, p. 21). De plus, cette orientation charpente l'intentionnalité des acteur.rice.s qui, dans leur action éducative, ne sont pas limité.e.s à un rôle ou à un programme, mais peuvent adapter leur action à leur réalité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 33).

### *Procédure de l'approche phénoménologique*

Émergeant au début du XX<sup>e</sup> siècle sous l'influence de Husserl, la phénoménologie veut aller au-delà de la science pour se pencher sur le lien entre l'homme et son vécu des phénomènes, sa conscience de ce lien même dans un contexte donné, formant un tout indivisible (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005; Ntebutse et Croyere, 2016). Les enseignant.e.s qui ont participé à cette recherche n'ont pu faire fi du fait qu'ils œuvraient dans un milieu franco-minoritaire, avec une histoire et des tensions, et que l'on parle d'un groupe marginalisé, traditionnellement exclu et violenté, tel que cela a été montré dans le chapitre 2. Cette approche offre un côté social que la chercheuse ne pouvait saisir sans l'appui des acteur.rice.s du milieu, qui en deviennent les experts puisqu'elle avait besoin d'eux pour se pencher sur leur pratique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 33).

Cette posture accepte que l'expert.e ne soit pas la chercheuse menant la recherche, mais les chercheur.e.s-acteur.rice.s et que ces dernier.ière.s soient compétent.e.s et que la subjectivité marque les discours tenus lors des données recueillies puisque celles-ci représentent leurs pratiques dans leurs contextes. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) nous mettent en garde : cela implique que l'on accepte « l'interaction [chercheur.e.s-acteur.rice.s], de la dialectique théorie-pratique, de la subjectivité de l'un et de l'autre » (p. 33). Cependant, la force de cette recherche s'inscrit dans le rapport entre la théorie et



la pratique et la production de données empiriques, peu fréquente en milieu francophone (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004, p. 17) et ce, afin d'orienter la recherche vers la production de données probantes émanant du milieu.

La phénoménologie herméneutique part du fait que la chercheuse s'est intéressée à un phénomène et a identifié les thèmes qui se sont dégagés de l'expérience qu'en ont fait les individu.e.s participant.e.s. Moustakas (1994) présente une méthodologie en étapes : après avoir arrêté son choix de méthodologie, la chercheuse doit identifier un phénomène vécu par plusieurs individu.e.s (ici les perceptions et les expériences en lien avec les personnes d'une pluralité des genres) et définir la base philosophique phénoménologique sur laquelle s'appuyer. Par le biais d'entrevues en profondeur et multiples, surtout, menées auprès d'un nombre de personnes variable (de 5 à 25) et d'autres sources de matériels, et d'observations, elle pose deux questions clés aux participant.e.s : « 1. What have you experienced in terms of this phenomenon? 2. What contexts or situations have typically influenced or affected your experiences about the phenomenon? » (Creswell, 2007, p. 61).

Par la suite, la chercheuse a développé un guide d'entrevues avec des sous-questions organisées dans un certain ordre, questions qui ont requis d'être claires et en ordre croissant de complexité pour que le.a participant.e puisse « s'imprégner tranquillement du phénomène à l'étude » (O'Reilly et Cara, 2000, p. 33) (annexe 1).

En identifiant des propos qui traduisent une compréhension du phénomène telle que perçue par les participant.e.s, la chercheuse a identifié des catégories. Elle en a fait une construction textuelle ancrée dans ces propos, une description du vécu du phénomène par ces dernier.ière.s en y incluant le contexte et les conditions dans lesquelles il est vécu

et a composé une description de l'essence du phénomène qui s'est concentrée sur les éléments communs qui sont ressortis des perceptions de ces participant.e.s du sens qu'ils leur ont donné (Moustakas, 1994). Celle-ci devrait permettre au/à la lecteur.rice de bien comprendre ce que vivre ce phénomène signifie. La collecte des données est issue des témoignages obtenus lors d'entrevues, enregistrées et retranscrites de façon intégrale. Le tout a été divisé en unités de signification puis la chercheure a identifié celles qui étaient essentielles au phénomène qui l'intéressait (O'Reilly et Cara, 2000, p. 34). La phénoménologie herméneutique part du fait que la chercheure s'est intéressée à un phénomène et a identifié les thèmes qui se sont dégagés de l'expérience qu'en ont vécue les participant.e.s et en a dégagé différents sens, en alternant entre les données recueillies et les thèmes identifiés, en faisant ainsi un processus en constante évolution (Van Manen, 1990; Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005). Donner une voix à ces personnes dans le cadre d'une recherche devait offrir une perspective transformatrice tant pour elles que pour l'établissement, permettre de prendre conscience de ces barrières tacites pour pouvoir les faire tomber. Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes (2005) rappellent que cette approche s'appuie sur des principes éthiques respectueux de la personne, rendant intelligible un phénomène dans « son discours », « son histoire », « son évaluation », « le sens qu'elle accorde à son expérience » que la chercheure valide (p. 22).

Compte tenu du contexte d'inclusion et de la volonté de la chercheure d'être à l'écoute des multiples voix des personnes participantes, la réalité était multiple. La vision de la réalité était interprétative, d'une part, puisque cette dernière émanait des perceptions de la réalité des personnes participantes et qu'il s'agissait « de la dynamique du

phénomène étudié » qui était la réalité de pluralité des genres en milieu franco-minoritaire que nous voulions comprendre (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Nous considérons donc comme adéquates les explications des phénomènes sociaux, politiques et économiques fournies par les différent.e.s acteur.rice.s sociaux.ales, dont la chercheure elle-même (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). C'était par sa propre expérience du monde que cette dernière y accédait et que les individu.e.s participant.e.s la créaient de par les actions qu'ils posaient (Mbengue et Vandangeon-Derumez, 1999, p. 3). Cette réalité était aussi construite, puisqu'elle résultait de l'interaction entre elleux et la chercheure (Lincoln et Guba, 1985; Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Elle pourrait aussi revêtir un caractère unique, résultant de données qui était une interprétation perçue comme objective de la réalité, celle-ci ne pouvant être réduite « aux croyances, attitudes et actions des individus qui les composent » (Blaug, 1982, p. 44, cité dans Mbengue et Vandangeon-Derumez, 1999), donc elle avait aussi une existence indépendante de notre volonté, mais issue d'une construction sociale prise comme étant la norme. De toute façon, la perception de la réalité n'était qu'un pâle reflet de celle-ci.

La science ne devrait pas chercher à confronter le monde avec la connaissance que nous en avons; elle devrait plutôt se demander si l'image que nous en avons est utile pour faire face à l'environnement, mais d'une façon à nous faire gagner en entente intersubjective, en créativité, en solidarité et en capacité d'écoute à l'endroit de [*toustes celleux*] qui souffrent. (Pires, 1997, p. 3)

D'autre part, la vision de la réalité devrait aussi être critique, car les acteurs prenant part à la recherche, la chercheure incluse, appartiennent à un espace contextualisé dans le temps et l'histoire, dans la politique et l'économie, dans le social et dans la langue, etc., bref,

dans des structures qui lui donnent une réalité organisée à laquelle elle ne peut échapper (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Ici, l'identité de genres est un des éléments de cette réalité qui impose des rapports de pouvoir. Le savoir qui en découle peut être perçu comme émancipateur.

Perron, Holmes et Jacob (2014) reconnaissent que nous sommes, comme êtres humains, le produit d'un processus institutionnel incontournable qui promeut certains discours et en limite d'autres, que la recherche que nous avons menée peut représenter une autre forme de contrainte pour toute personne y participant ou encore l'indépendance de la chercheuse par rapport à son institution de travail. La recherche visait à se pencher sur les structures sociales, sources de liberté et d'oppression, et la connaissance peut changer les rapports de pouvoir qu'elles véhiculent/reproduisent en engageant les acteur.rice.s dans le changement. La connaissance y est donc vue comme « subjective, emancipatory and productive of fundamental social change » (Merriam, 1991, p. 53, citée dans Lincoln, Lynham et Guba, 2011, p. 106). Elle découle donc d'un processus de construction sociale et ne représente pas la vérité/la réalité.

Donc, la chercheuse a identifié un phénomène propre à l'expérience humaine, a collecté des données de personnes qui l'ont vécu (perception consciente de leur expérience de ce phénomène) et en a dégagé l'essence (Moustakas, 1994), ce qui est commun à toutes celles qui en ont fait l'expérience, lui conférant ainsi un caractère universel : dans le cas présent, il s'agit de l'étude de l'accueil et de l'accompagnement des jeunes queer au sein de l'espace scolaire. Creswell (1998) affirme que ce type de recherche permet d'apprécier le sens que ces participant.e.s ont donné à ce phénomène. En regroupant diverses perceptions et expériences de ce même phénomène, par méthodes

de recherches qualitatives inductives comme des entrevues (Lester, 1999), la chercheure s'est penchée sur les expériences vécues des gens (Maypole et Davies, 2001), c'est-à-dire leurs expériences subjectives vécues en lien avec le phénomène étudié, mais aussi est allée au-delà de cette subjectivité afin de mettre à jour la vraie nature du phénomène (Schwandt, 2007). Par ailleurs, un des bénéfices de cette méthodologie, c'est qu'elle est ancrée dans les perceptions et les expériences des personnes participantes, ce qui fait en sorte qu'elle a offert à la recherche une multitude de perspectives qui ont été autant d'axes de réflexion sur le phénomène à l'étude et permettront de nuancer ce dernier (Creswell, 2015; Lincoln et Guba, 1985; Mbengue et Vandangeon-Derumez, 1999; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018).

Toutes les personnes prenant part à la recherche ont appuyé celle-ci puisque la chercheure a recueilli les récits des individu.e.s et les a validés : sa grille d'interprétation n'était pas préconçue; sa démarche était inductive, elle a relevé les interprétations qui lui étaient offertes, leur qualité dépendait de son écoute, de son ouverture au dialogue et de sa disponibilité (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005). Il existait dès lors une véritable collaboration entre la chercheure et les participant.e.s ancrée dans l'écoute des propos de ces derniers (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé Marc-Vergnes, 2005). Par ailleurs, c'est la perception du phénomène de ces participant.e.s en particulier qui fait de cette étude un travail unique, puisque cette dernière ne peut être reproduite avec d'autres participant.e.s. Ce que elleux disent de leurs perceptions, leurs expériences, font d'elleux des participant.e.s qui dressent un portrait distinct d'une situation. Celle-ci va modeler, dans une salle de classe potentielle à la Faculté d'éducation, la formation qui sera offerte puisque d'elle découlera des besoins

et des forces propres aux personnes composant le groupe. Comme le dit Hobeila (2018), le.a participant.e prend part à la construction des connaissances.

Les questions de l'entrevue ont été validées par le fait que cette dernière a été passée par plusieurs collègues de la chercheure. Quant aux entrevues elles-mêmes, les résultats seront envoyés et partagés sous formes de résumés aux participant.e.s qui en ont fait la demande lors de l'entrevue.

Puisque le but de la recherche était d'explorer les perceptions et expériences des participant.e.s, les questions posées durant les entrevues ont permis d'accéder à cette subjectivité, ce qui était essentiel compte tenu de la thématique à l'étude et de ses liens avec des valeurs individuelles fortes, en termes de moralité, de religion, etc. afin de pouvoir, ultimement, saisir le côté objectif de ce phénomène (Maxwell, 2013; Merriam et Grenier, 2002). Moustakas (1994), tout comme Karsenti et Savoie-Zajc (2018), suggère que les données recueillies soient analysées en en extrayant les énoncés qui cristallisent la description du phénomène par les individus participants jusqu'à obtenir un point de saturation lorsque la chercheure a été confrontée à une répétition des catégories.

Un autre intérêt de ce choix de méthodologie repose dans le fait qu'il permet de parler avec les personnes qui se retrouvent de l'autre côté de la barrière, les enseignant.e.s par rapport à leur formation initiale, afin de comprendre comment celle-ci les a appuyé.e.s ou desservi.e.s (Flanaganm, Benson et Fovet, 2014; Webb, Burke, Nichols, Roberts, Stahl, Threadgold et Wilkinson, 2017). Le processus de construction identitaire professionnelle qui caractérise ce groupe est certainement un phénomène qui intéresse les « institutions » pour mieux comprendre comment accompagner ces individu.e.s et les amener à s'ouvrir à l'Autre, mais aussi leur donner l'espace pour y réfléchir par rapport à

cette identité professionnelle en construction. L'avantage de la méthodologie qualitative ici repose également sur la compréhension que les individus en éducation donnent au phénomène en y rattachant des « facteurs d'ordres personnels, sociaux, culturels, et contextuels » (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005, p 25) et donc en lui donnant un sens unique en fonction de ces mêmes personnes. Cela devrait permettre de savoir comment mieux outiller les futures cohortes enseignantes en amont pour qu'elles puissent savoir comment gérer ces facteurs, donc elles pourraient ainsi mieux accompagner ces jeunes d'une pluralité des genres.

Nous reconnaissons que d'autres chercheur.e.s ont déjà procédé ainsi et mis en évidence certaines caractéristiques du phénomène – nous n'avons qu'à mentionner GLSEN (2017) ou encore Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short (2015), mais aucun.e ne l'a approché sous l'angle minoritaire francophone.

### ***Limites à la phénoménologie***

La phénoménologie nous fournit une meilleure compréhension d'un phénomène tel que vécu par plusieurs personnes, ce qui peut s'avérer utile dans certaines situations telles que dans l'enseignement ou auprès des décideur.se.s politiques. Elle requiert cependant que la chercheuse comprenne bien les ramifications philosophiques de l'approche et qu'elle choisisse avec soin les personnes participant à sa recherche de façon à pouvoir formuler une compréhension commune du phénomène (Creswell, 2007), donc d'être en mesure d'identifier ceux qui partagent la même expérience du phénomène. En général, leur nombre est restreint, ce qui a pour conséquence que les résultats reflètent la perspective de ceux qui ont pris part à la recherche, ce qui, par ricochet, limite la transférabilité des résultats.

## Éthique

En recherche sociale, l'éthique, reflet d'un respect non seulement des gens qui y prennent part, mais aussi de leur bien-être, est un enjeu clé, puisqu'en son cœur se trouvent des êtres humains, souvent en position de vulnérabilité : dans le contexte de l'inclusion scolaire, on parle surtout de groupes marginalisés, pour différentes raisons (race, ethnie, identité de genres, sexe, besoins divers, etc.) qui ne se reconnaissent pas dans la culture dominante, souvent tacite, institutionnelle. Leur contribution peut se décliner de différentes façons et se traduire, chez la chercheuse, par des observations ou des entrevues notamment, mais elle est marquée d'une relation incontournable chercheur.e-personne-participant.e (Hobeila, 2011). La chercheuse doit être consciente de divers défis éthiques qui peuvent se poser, et ce, à n'importe quelle phase de la recherche (Creswell, 2013). Cela peut même prendre de l'ampleur lorsque la chercheuse se rapproche des participant.e.s de son étude, des acteur.rice.s impliqué.e.s à quelque niveau que ce soit, même en termes de publication. Selon Weis et Fine (2000), c'est pourquoi il importe d'envisager toutes les questions éthiques au niveau du rôle endossé par la chercheuse comme quelqu'un de l'intérieur ou de l'extérieur et de l'impact que cela peut avoir sur les personnes participantes elles-mêmes par rapport à ce qu'elles craindraient de partager : créer des relations respectueuses dotées d'une ouverture d'esprit loin d'étiquettes possibles, s'engager à représenter la voix de ces personnes dans l'étude finale et à parler de soi comme chercheur.e pour reconnaître son rôle et sa présence, identité incontournable qui transparait et teinte l'étude menée.

L'éthique de la recherche repose sur trois principes clés : le respect (qui demande qu'on reconnaisse à ces dernier.ière.s leur autonomie et qui se traduit par la demande de



leur consentement, libre, éclairé et continu à prendre part à une recherche). Ceci implique que la chercheuse identifie toute forme de relation de pouvoir entre elle et ces personnes qui acceptent de prendre part à sa recherche, qu'elle s'attarde « sur le contexte de sollicitation et de recrutement » (Hobeila, 2011, p. 49), qu'elle fournisse toutes les informations permettant aux participant.e.s de décider s'ils veulent ou non participer (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Tout ceci apparaît dans le formulaire de consentement qu'ils devront remplir (voir annexe 2). Il est essentiel qu'ils sachent quelle est la vraie nature de la recherche (Creswell, 2013; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). La vulnérabilité peut être contrecarrée en expliquant le principe du respect de la personne par le consentement informé et obtenu volontairement, pouvant être retiré en tout temps lors de la recherche. Par ailleurs, ce respect s'étend par des explications claires quant aux buts de la recherche, aux risques de celle-ci, minimaux et justifiables. La chercheuse se doit d'être consciente et respectueuse de ces populations vulnérables avec lesquelles elle travaille, des relations de pouvoir qui en découlent et qui mettent ces participant.e.s à risque (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans le cas présent, appartenant à une faculté d'éducation en lien direct avec les écoles de la communauté, il a fallu veiller au principe de la bienfaisance dont parlent Karsenti et Savoie-Zajc (2018) afin de minimiser les risques de la recherche tout en maximisant sa scientificité.

Le deuxième principe est celui du bien-être, qui correspond, en quelque sorte, à la qualité de vie de la personne : « en pratique, ce souci de protection se traduit par le devoir d'éviter, de prévenir ou de réduire les préjudices que peuvent subir les [participant.e.s] » (Hobeila, 2011, p. 51) et ce, en se plaçant du côté de ceux-ci. Cela demande aussi que nous respections leur vie privée et la confidentialité des informations qu'ils ont

partagées. La question de la confidentialité et de l'anonymat qui s'y rattache est d'ailleurs clé : la chercheure a dû tout faire pour masquer tout marqueur identitaire (nom, lieu, etc.) qui aurait pu avoir des répercussions négatives sur elleux (Ryen, 2011, p. 418-419).

Le dernier principe, celui de la justice, cherche à ce « qu'aucun segment de la population ne subisse une part excessive des inconvénients causés par la recherche ni se soit privé des avantages découlant des connaissances issues de la recherche » (CRSH, CRSNG et IRSC, 2010, p. 11, cité dans Hobeila, 2011, p. 54). Le but de ce principe est que « les projets de recherche ne serviront pas d'instruments d'exploitation ou de discrimination » (Hobeila, 2011, p. 55). C'est pourquoi les études ancrées dans la recherche qualitative ne se mènent plus pour le simple gain de la chercheure, mais permettent la mise en place de stratégies qui créent une réciprocité entre les personnes participantes et la chercheure (Creswell, 2013; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Il importe d'avoir l'approbation d'un comité d'éthique avant de procéder à la collecte de données et peut-être même de se renseigner auprès de certaines associations propres aux groupes sur lesquels nous nous penchons quant à certains standards d'un comportement éthique (Lincoln et Cannella, 2009), telles que la Manitoba Teacher Association (MTS), les divisions scolaires et les directions d'école. Pour cette étude, la chercheure avait obtenu un certificat d'éthique de l'Université du Manitoba (voir annexe 3). Par ailleurs, elle avait aussi obtenu les permissions requises sur le plan local de toutes les parties impliquées, dont celles qui exercent un certain contrôle (gatekeepers), tels que la direction ou les divisions scolaires. Enfin, il faut décider aussi à qui appartient l'étude si plusieurs chercheur.e.s sont impliqués.e.s, comment elle sera menée de façon à perturber le moins possible l'espace et les gens. La question de la propriété intellectuelle

des données devient essentielle dans les nouvelles visées de la recherche sociale (Creswell, 2013). Ainsi, dans le cas de cette recherche, les participant.e.s qui en ont fait la demande recevront un résumé des conclusions tirées de la discussion.

Notre recherche portait sur des personnes qui enseignent actuellement dans des écoles françaises et d'immersion française. Par conséquent, plusieurs rapports de force inégaux découlent de cette situation tel que déjà spécifié dans le chapitre 1. Tout d'abord, en tant que membre de la Faculté d'éducation, il nous a fallu bien transmettre le fait que la chercheuse n'était pas là pour évaluer leur pratique, mais comprendre comment nous pouvions améliorer la nôtre. Dans le cas de notre rencontre, ce sont eux, les membres participant.e.s qui détenaient la réponse que nous cherchions, ce qui conférait à la recherche un caractère émancipateur (Creswell, 2015; Giroux, 1997). Ces personnes avaient à signer un formulaire de consentement avant de commencer la recherche qui leur spécifiait les risques et bénéfices et leur rappelait qu'ils pouvaient s'en retirer à n'importe quel moment du processus.

De plus, la thématique de la recherche, soit la communauté 2SLGBTQIA+, pouvait arborer un côté tabou auprès de certain.e.s des membres participant.e.s. Il fallait donc que nous rappelions aussi que leurs valeurs et leurs perceptions ne seraient pas, là encore, évaluées. Cependant, les facultés d'éducation accueillent une diversité étudiante sur ses bancs qu'elles doivent former à la profession et sensibiliser à la diversité des jeunes dont elles auront la responsabilité. Donc, cette étude était importante. Par ailleurs, il fallait les rassurer sur le fait que les transcriptions des entrevues seraient confidentielles et la chercheuse s'engageait à ne pas partager les informations d'aucun.e individu.e avec aucune direction, seulement celle de l'étude.

Au début de l'étude, la chercheuse a dû établir un contact avec le lieu, dans lequel elle est devenue une « sorte d'intrus » et les participant.e.s, et discuter avec elleux du but de la recherche (ce qui devrait apparaître dans la lettre de consentement). Ce contact personnel, qui a pu durer dans le temps, est demeuré privilégié et a dû être empreint d'une certaine sensibilité aux perceptions et expériences émanant des professionnel.le.s du milieu (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). La chercheuse a dû aussi s'assurer, dans la mesure du possible, d'identifier diverses différences des personnes participantes, d'ordre culturel, identité de genre, langagier, religieux ou autre qu'il a fallu respecter, par exemple en ce qui concerne des populations indigènes (LaFrance et Crazy Bull, 2009). Elle a dû reconnaître, chez le.a participant.e sélectionné.e, son identité de personne, « au nom de la dignité humaine, [son] droit au respect de son autonomie, d'être informé des tenants et des aboutissants de la recherche et de ne pas être soumis à des risques qu'[iel] jugerait déraisonnables » (Hobeila, 2011, p. 47). Iel devait aussi pouvoir y mettre fin quand iel le souhaitait, pour quelque raison que ce soit (Hobeila, 2011).

### **Rôle de la chercheuse**

Il s'avère important que la chercheuse puisse cerner le rôle qu'elle joue dans l'étude. Elle savait qu'elle détenait des informations privilégiées qui n'étaient pas les siennes, mais elle avait un objectif qui lui était propre : comprendre un phénomène en réponse à ses questions de recherche, l'accueil et l'accompagnement des jeunes d'une pluralité des genres dans les écoles franco-manitobaines et d'immersion française. Sa posture épistémologique était donc en lien avec ces questions et sur le plan éthique se posait le défi de comment y répondre sans que la réponse ne soit au détriment des acteur.rice.s du terrain (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Nous nous devions de respecter les personnes participantes en tout temps et leurs propos, quels qu'ils soient, surtout si ces derniers différaient de nos propres pensées. Cela impliquait que l'interprétation que la chercheuse ferait de ces propos soit la sienne et puisse différer de celle qu'une tierce personne pourrait en faire. En respectant et en reprenant leurs propos, elle a pu mettre en valeur leur positionnement quant aux questions de recherche. Le journal de bord a permis de relever certaines interpellations qui frappaient la chercheuse lors des entrevues, notamment des positionnements qui revenaient ou qui différaient, des expériences révélatrices d'un système en marche vers le mieux ou le pire ou encore des remarques par rapport à des environnements qui avaient d'autres caractéristiques expliquant certaines prises de décision concernant des situations avec des jeunes d'une diversité de genres. Cette position émiqne est clé, car nous comprenons que, comme femme blanche, éduquée et membre d'une faculté d'éducation d'une des universités de laquelle pouvaient être finissant.e.s ces individu.e.s participant.e.s, la chercheuse était en position de pouvoir. Pourtant, en intégrant leurs propos à ses données, elle a redonné la parole à ces personnes, elle a reconnu leur voix et ce que cette dernière apporterait à la réflexivité professionnelle de la chercheuse, afin qu'elle puisse réévaluer celle-ci et l'enrichir des idées qu'ils ont partagées. Aller à la rencontre des gens et entendre leur voix tout en respectant leurs points de vue était ce qui animait cette recherche (Patton, 2015; Maxwell, 2013).

Se révélant une méthode riche et détaillée qui se poursuivait dans un milieu authentique, la recherche qualitative pouvait aussi donner à la chercheuse un rôle de participante. Ainsi, cette dernière pourra se saisir des retombées de la recherche pour informer et transformer la pratique au sein de la faculté. Ceci est un avantage, car comme

formatrice dans une faculté d'éducation auprès de pédagogues de demain, elle cherche à comprendre comment mieux préparer ses étudiant.e.s à la salle de classe du futur.

(Creswell, 2008).

### **Positionnement et autoréflexivité**

Selon Côté et Gratton (2000), le choix du terrain d'enquête demandait de la chercheuse qu'elle en obtienne un accès auprès de ceux qui le contrôlent. Une fois celui-ci obtenu, elle devait garder en tête que sa seule présence pouvait susciter de la gêne chez les personnes qui se sentiraient épiées. C'est pourquoi il était conseillé à la chercheuse d'établir des rapports de confiance avec les personnes du milieu avant de procéder à ses observations.

Un des éléments requis, selon Patton (2015), était que la chercheuse dévoile sa propre perspective quant au phénomène étudié. Le travail d'introspection que cela requiert était un élément important de la recherche, puisque la chercheuse intégrerait ces informations aux données collectées. Cette étape lui permettrait aussi de développer ce que Patton (2015) nomme une compréhension empathique de la situation, puisqu'elle apprécierait le privilège de pouvoir être dans le milieu dans lequel vivent les individu.e.s participant.e.s de son étude. Il demandait aussi à la chercheuse d'être ouverte à voir comment le phénomène se traduisait plutôt que de tenir pour acquis qu'elle le savait. Elle devait donc stipuler clairement quel était son postulat théorique et faire son examen autocritique lors de la présentation de ses données (Côté et Gratton, 2000, p. 60). Selon Poncelet (2001), le regard de l'intérieur et le regard de l'extérieur, tous deux complémentaires, aboutissent à « produire une connaissance en profondeur des phénomènes sociaux » (p. 43).

Selon Émerson (1991) cité dans Jaccoud et Mayer (1997), cet engagement de la chercheuse soulève différents défis éthiques, tels que la nécessité de déclarer dès le départ ses intentions par rapport à sa démarche d'étude (but, durée, confidentialité, utilisation des résultats, etc.), de ne pas précipiter le partage forcé d'informations ou encore, tel que le précisent Karzenti et Savoie-Zajc (2018), de partager les résultats avec les personnes qu'ils touchent, la collecte des données étant perçue comme un processus réciproque. La question de la propriété des données collectées est aussi soulevée. C'est pourquoi la notion de réciprocité entre en jeu dans cette approche (Creswell, 2007, p. 71). Dans l'analyse des données, parce que la chercheuse passait tellement de temps sur le terrain, elle aurait pu perdre de vue les multiples perspectives qui s'y présentaient et percevoir la complexité du phénomène sur lequel elle se penchait. Elle pouvait également prendre le parti des personnes participantes et ne divulguer que ce qui pouvait être positif. La chercheuse devait être consciente que la recherche pouvait présenter un portrait négatif de celles-ci ou pouvait leur porter préjudice (Hatch, 2002). Ainsi, dans la présente recherche, la chercheuse s'est engagée à redonner aux participant.e.s intéressé.e.s un résumé des faits saillants de la recherche.

Le travail qualitatif commence par le postulat que les environnements sociaux sont « uniques, dynamiques et complexes » (Hatch, 2002, p. 9) et donne la chance d'examiner un contexte social comme un tout sans le morceler, ce qui lui ôterait l'essence sociale qu'il représente. Il nous faut reconnaître que l'interaction sociale entre les personnes participantes et la chercheuse influencerait tant la perspective que les réponses de celles-ci (Chadderdon, 2012) : « Researchers can never fully represent voices as non-innocent, non-problemative, or non-contaminated; language is not transparent, voices do

not speak for themselves and referents always slip away » (p. 375). Peshkin (1988) souligne le fait qu'il est essentiel que la chercheure ait mesuré consciemment sa subjectivité :

[...] when researchers observe themselves in the focused way I propose, they learn about the particular subset of personal qualities that contact with their research phenomenon has related. These qualities have the capacity to filter, skew, hape, block, transform, construe, and misconstrue what transpires from the outset of a research project to its culmination in a written statement (p. 18).

Les stratégies mentionnées plus tôt (member check-in; journal de bord) ont aussi permis à la chercheure d'identifier ses biais et comment ces derniers ont pu influencer ses analyses (Merriam et Grenier, 2002).

La position choisie est celle de la recherche interprétative afin que, quelle que soit la différence qui caractérise un groupe (genre, race, identité de genre, ethnie, religion, etc.) et les possibles intersections entre ces dernières, la recherche représente l'exploration et la compréhension de conditions qui les excluent tout en leur offrant une forme de réciprocité dans le processus, et donc une marque de respect, et en se concentrant sur les histoires qu'ils partagent (Creswell, 2015, p. 24) et qui offrent de multiples perspectives. Le savoir produit est lié au contexte duquel il émane et n'a de sens et de valeur que par rapport à ce dernier et ne cherche pas à être transférable. Dans le cas de cette recherche, la chercheure a saisi le poids du phénomène qu'est la réalité des jeunes d'une pluralité des genres telle que la perçoivent ou la vivent des enseignant.e.s dans l'école franco-manitobaine ou d'immersion française, seulement parce que des enseignant.e.s lui ont donné un accès privilégié à leurs perceptions et expériences. La



recherche évolue en fonction de ces dernières et ne s'étouffe pas au sein d'un cadre prédéterminé et contraignant. En s'appuyant sur un cadre interprétatif, la chercheuse a pu aussi exploiter son étude pour engendrer un changement ou du moins susciter la volonté d'en apporter un, donc de cibler un objectif de justice sociale. C'est pourquoi « les données qu'[elle] a recueilli[es] sont complexes, flexibles et culturelles » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 1). Selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), le/la chercheur.e conçoit son objet de recherche en termes d'*action*, une action qui comprend « le comportement physique plus les significations que lui attribuent [l'acteur.rice] et ceux qui sont en interaction avec [ellui] ». (p. 27).

Poursuivre une recherche en méthodologie critique, féministe et poststructurale équivaut à se pencher sur la question de la justice sociale dans et par l'éducation et à remettre en question les perspectives hégémoniques selon lesquelles la recherche doit toujours viser l'objectivité, la générativité et la neutralité. Selon cette posture, la connaissance et le pouvoir étant tellement liés l'un à l'autre, ils ne peuvent être réduits à des éléments mesurables/informatifs. De plus,

knowledge produced through social and educational research is necessarily partial, embodied, underpinned by particular values and ontological perspectives, highly contextualized and constructed through, and indeed structured by classed, gendered, racialized and sexualized relations, epistemologies and discourses.

(Burke, 2012, p. 70)

La recherche ne peut donc être apolitique, dépouillée de valeurs et neutre.

## L'échantillonnage

Les personnes participant à cette étude devaient enseigner en français soit dans une école d'immersion française soit dans une école francophone de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). Un tel choix répondait aux critères de l'échantillonnage de la recherche qualitative : « intentionnel », « justifié », « cohérent » avec les postures de la chercheure et soucieux sur le plan éthique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 198).

L'échantillon était non aléatoire. Par le biais d'un appel par courriel pour déterminer quelles personnes participeraient à la recherche, il fallait à la chercheure en trouver qui avaient été en contact avec la réalité 2SLGBTQIA+ au moins une fois dans leur salle de classe ou à l'extérieur, dans leur vie personnelle. Le choix des participant.e.s , « conscient et volontaire » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 199), serait lié à leur apport à la recherche. C'est le seul critère auquel il leur était demandé de répondre. Dans le titre de cette recherche nous intéressait également la question de savoir si les participant.e.s seraient novices ou chevronné.e.s. Cette distinction nous importait dans la mesure où nous nous demandions si elle faisait une différence dans la formation initiale reçue et si oui, laquelle, et si elle affectait également l'ouverture à l'Autre au niveau de la pluralité des genres dans la vie/dans le système scolaire.

Pour entrer en contact avec les enseignant.e.s, il fallait d'abord obtenir l'aval des divisions scolaires (voir annexe 4). Certaines ont même des agents de liaison dont la fonction est d'établir spécifiquement ce lien lors de projets de recherche. D'autres nous ont permis d'entrer directement en contact avec les directions d'école de leur division. Deux nous ont demandé de ne pas agir à ce temps de l'année, estimant qu'il était trop chargé pour leurs enseignant.e.s, surtout en temps de pandémie. La chercheure a donc

contacté des directions d'écoles directement par courriel (voir annexe 5) leur demandant de diffuser une demande de participation à son étude. Cependant, à deux reprises, un membre de l'équipe divisionnaire a agi à ce titre et a envoyé ces documents aux écoles de sa division scolaire.

Dans le cadre de cette étude, 16 personnes se sont proposées pour participer à la recherche. Elles ont été recrutées indirectement par la chercheuse.

### **Profil des participant.e.s**

Dans cette section, nous présenterons le profil des participant.e.s ayant pris part à cette recherche. Nous cherchions à interroger tant des enseignant.e.s novices (ayant donc moins de 5 ans d'expérience) que des enseignant.e.s chevronné.e.s et des enseignant.e.s œuvrant aussi bien dans des écoles francophones manitobaines que dans des écoles d'immersion manitobaines. Nous avons choisi de vous les présenter en leur donnant un pseudonyme afin de préserver leur humanité et leur anonymat. Voici le portrait que nous en avons obtenu. Nous avons, parmi les participants, neuf personnes qui nous arrivaient des écoles d'immersion et sept des écoles francophones. Cinq d'entre eux étaient novices et 11 chevronnés. Deux tiers travaillaient dans le milieu primaire participants et cinq dans le milieu secondaire. Notons que cinq personnes du milieu secondaire œuvrent en fait dans le milieu intermédiaire (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années). Une personne venait de franchir la barre des cinq années d'enseignement et entamait sa sixième année et une autre en était à sa 32<sup>e</sup> année. De plus, la plupart des participants étaient des personnes natives du Manitoba sauf deux, originaires du continent africain, toutes francophones selon la Loi 5. Certaines ont suivi leurs études professionnelles à l'Université de Saint-Boniface, d'autres à l'Université de Winnipeg, d'autres encore à l'Université du Manitoba. Par

conséquent, on se rend compte que nous avons presque autant d'enseignant.e.s issu.e.s de l'immersion que des écoles d'immersion française, deux fois plus d'enseignant.e.s chevronné.e.s que novices, et deux fois plus travaillant dans le niveau primaire que secondaire. Bref, ces données nous permettent d'avoir un portrait des 16 participant.e.s à cette étude et de voir leurs caractéristiques.

### **Les méthodes de collecte de données**

Celle-ci constitue une phase clé de la recherche et gagne à réunir différents moyens afin de valoriser différentes facettes du phénomène à l'étude. Deux moyens ont été retenus pour cette recherche : l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord.

#### ***L'entrevue semi-dirigée***

La source de données la plus exploitée en recherche qualitative est l'entrevue, définie comme

a purposeful conversation, usually between two people but sometimes involving more, that is directed by one in order to get information from the other », « to gather descriptive data in the subjects' own words so that the researcher can develop insights on how the subjects interpret some piece of the world (Bogdan et Bilken, 2003, p. 95).

Les citations directes de gens à propos de leurs expériences, opinions, sentiments et connaissances, donc leur expertise, que la chercheuse a insérées dans son analyse ont validé cette dernière (Patton, 2015, p. 14) et ont permis d'élaborer une compréhension du phénomène à l'étude en fonction des enseignant.e.s du milieu franco-minoritaire.

L'entrevue semi-dirigée est peut-être plus contraignante, parce qu'elle se mène selon un guide d'entretien préparé, que celle qui ne l'est pas du tout, mais cela a permis

d'avoir un cadre commun à toutes les conversations que la chercheuse a menées avec les participant.e.s, facilitant possiblement l'émergence de thèmes lors du codage, tout en offrant une certaine flexibilité pour poursuivre certaines pistes offertes par les enseignant.e.s (Bogdan et Bilken, 2003; De Ketele et Roegiers, 2015; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). L'entrevue a comporté des questions ouvertes préparées par la chercheuse (Patton, 1990) et s'est articulée sur les perceptions que les individu.e.s enseignant.e.s ont eues de leur formation, de leurs expériences en salle de classe sur l'accueil et l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres, de leurs perceptions sur le curriculum et des politiques en place dans leur milieu respectif en ce qui a trait au climat scolaire inclusif en lien avec la communauté queer (voir annexe 1). Ces entrevues se sont étalées sur des durées allant de 20 minutes à une heure, pour la plupart. Toutes les questions se concentraient donc sur un phénomène et le but était de le comprendre. Les avantages étaient que l'entretien avait une structure grâce aux questions déjà préparées, questions qui offraient à la chercheuse la chance d'approfondir son sujet d'étude, voire de relancer au besoin son interlocuteur.ice et d'obtenir de nombreuses informations lui permettant de cerner le phénomène.

Bref, nous nous sommes appuyés sur des entrevues semi-structurées effectuées en français en ligne compte tenu des contraintes imposées par la pandémie de la COVID-19 à un moment choisi par les participant.e.s. Ce qui importait le plus, lors de ces entrevues, ce n'était pas tant « ce qui [était] narré, mais ce que le sujet en [avait] cristallisé » (Ntebutse et Croyere, 2016, p.18), c'est-à-dire ce qu'il en avait compris et ce à quoi il s'accrochait. Il aborde, comme le disent Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-

Vergnes (2005), le phénomène tel que la personne « l'a vécu », « a conscience de », vit avec » (p. 23).

Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits électroniquement, à l'ordinateur de la chercheuse. À tout moment du processus, il était rappelé aux participant.e.s qu'ils pouvaient s'en retirer sans préjudice et étaient rassuré.e.s quant à la confidentialité des propos qu'ils tenaient. Une bonne entrevue leur permettait de se sentir à l'aise d'aborder un sujet et d'en parler librement. Pour atteindre ce niveau d'aisance, la chercheuse devait créer au préalable un bon rapport avec ces personnes et montrer qu'elle écoutait activement ce qui lui était dit et ce, avec respect (Bogdan et Bilken, 2003).

**Limites à l'entrevue semi-dirigée.** Il existe quelques limites à cet outil. Tout d'abord, mener une entrevue est plus ardu qu'il n'y paraît (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) et la richesse de l'entrevue va reposer sur le degré d'aisance que va ressentir la personne interviewée. On peut s'attendre à ce que plus ce dernier sera grand, plus l'entrevue sera riche, d'autant plus que le sujet abordé, la thématique de la pluralité des genres, reste tabou, encore plus quand il touche sa pratique et son milieu professionnel. L'entrevue demande aussi à la chercheuse de pouvoir « se décentrer de soi pour être [présente] à l'autre », donc de faire preuve d'écoute active et d'empathie : « les propos des personnes ne sont pas la perspective [du/de la chercheur.e]; c'est pour cette raison qu'[iel] doit donner la parole aux autres puisque ce sont [elleux] qui connaissent leur réalité » (O'Reilly et Cara, 2000, p. 33). Enfin, parfois, la personne veut bien faire et fournit des informations qu'elle pense être celles que la chercheuse veut entendre. Par ailleurs, puisque le langage est le vecteur utilisé, de nombreux enjeux y sont rattachés.

### *Le journal de bord de la chercheure*

Avec une approche phénoménologique, avoir une bonne compréhension de la position du/de la chercheur.e s'avère essentiel. Dans le cadre d'une recherche qualitative, connaître l'intention et les valeurs qui sous-tendent celle-ci, tant du/de la chercheur.e que des participant.e.s est de mise (Poupart, 1997). Simultanément, la chercheure a tenu un carnet de bord afin de noter son cheminement et ses pensées, voire ses réactions, au cours de la recherche, lui permettant ainsi de réfléchir et de comprendre ce qu'elle entendait durant les entrevues, ajoutant ici l'élément de triangulation des méthodes. Caractérisé de « mémoire vive » de la chercheure par Karsenti et Savoie-Zajc (2018, p. 212), il permettait à la chercheure de rester activement engagée tout au long du processus de la recherche et de consigner toutes ses prises de conscience, ses interrogations, ses questions, de relever des impressions, des éléments quant à l'atmosphère d'une entrevue ou de l'espace de celle-ci, etc. Il pouvait permettre d'expliquer pourquoi, à certains moments, on pouvait ou devait ajouter une question à l'entrevue aussi. Il pouvait également indirectement souligner les non-dits. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) soulignent un autre bénéfice à l'utilisation de ce second outil : l'identification par la chercheure de « biais par rapport aux données » (p. 205) et ainsi vraiment forcer le codage de ses catégories d'analyse à être efficaces et pertinentes.

Dans ce dernier, la chercheure a relevé tant ses propres observations que celles qui lui ont été évoquées par les participant.e.s. Elle s'est rendu compte qu'elle connaissait certain.e.s des participant.e.s. qui étaient d'ancien.ne.s étudiant.e.s, ce qui était fort intéressant. Compte tenu du bassin de la population duquel les participant.e.s provenaient, cette situation était plus que prévisible. Revoir ces personnes rendues à une

autre étape de leur vie professionnelle l'a rendue plus humble. Les rôles étaient inversés et c'est elle qui avait besoin d'eux, qui allait tant apprendre d'eux. C'est pourquoi aussi elle avait précisé dans le recrutement qu'elle ne pouvait avoir d'étudiant.e qui suivait des cours, au moment du projet de recherche, avec la chercheuse pour éviter tout conflit d'intérêt. Elle a pris le temps de rappeler cela aux personnes concernées, de les remercier de l'appuyer dans cette recherche. Les entrevues ont été menées avec plus de familiarité au début (reprise de contact), mais avec autant de sérieux et d'objectivité par la suite. C'est pourquoi la chercheuse a fait très attention à respecter la liste des questions et à ne pas dériver sur un terrain plus subjectif. Durant les entrevues, certains propos revenaient et suscitaient des idées de thèmes qui étaient notées dans le journal ainsi que quelques questions par rapport à ces derniers. Elle pensait à elle-même comme parent d'un enfant transgenre et à ses expériences scolaires, qu'elle a découvertes être très négatives et lourdes de combat qu'elle a dû mener avec son enfant pour faire respecter son identité. Elle pensait à elle-même comme professionnelle- enseignante et à ses comportements et à ses propos d'il y a 20 ans et de maintenant et comment ces derniers pouvaient avoir changé en bien et en mal la vie de ces jeunes pour lesquelles elle faisait cette recherche. Enfin, elle pensait à elle comme individu.e qui a des valeurs, des croyances, des attitudes et des bagages de vie qui la façonnent et qui font qui elle est, mais qui influent aussi ses relations à l'Autre. Cela fait 20 ans qu'elle est en pratique et cela fait en sorte qu'elle a aussi eu quelques expériences avec la pluralité des genres. Ainsi, elle a écrit : « *Tout me ramène à Éric Friesen et à ce jour où j'ai lu cet article Être gai et chrétien dans La Liberté et au courage que cela lui a demandé de faire cette déclaration ouverte à la communauté. Avoir cet*



*étudiant dans ma classe a changé ma vie* ». Écouter les participant.e.s partager leurs perceptions et leurs expériences avec celle-ci a fait resurgir des souvenirs et des prises de décisions professionnelles de changements de pratiques en lien avec cela. Cependant, elle a fait suspension de ses jugements pour rester à l'écoute des propos tenus par les participant.e.s et laisser, comme le disent Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes (2005), le phénomène se dévoiler selon leur vécu. Par exemple, une des participantes, Hélène (novice), a partagé des expériences d'une enfant transgenre dans la cour d'école et la chercheure a noté dans son journal que *« le ton de la participante semblait laisser entendre un certain malaise quant à comment gérer la situation. Mais le manque d'expérience avec la nature de ces événements explique ce genre de réaction je crois »*.

**Limites du journal de bord de la chercheure.** Rédiger un journal de bord engage une prise de risque de la part de la chercheure et, surtout, lui demande de comprendre de façon consciente le phénomène sur lequel elle se penche (Rondeau, 2011). Ses limites portent sur le fait qu'il n'y a « pas de consensus sur la façon de définir ou d'élaborer » cet outil (Houle, Dupuis, Dionne, Lane, et Therriault, 2021). Par ailleurs, il ne semble pas y avoir d'entente sur la forme ou le contenu de ce dernier. Enfin, le plus grand obstacle peut-être repose sur le manque d'objectivité et de fiabilité qu'on lui reproche, étant un outil lié aux impressions de la personne qui le remplit.

### **Le codage des données**

Une fois les données retranscrites, il a fallu passer au codage de celles-ci. C'est sous la lentille des travaux de L'Écuyer (1990) que nous avons examiné les données recueillies sur le terrain. C'est par la compréhension de la signification de sens donné par

les participant.e.s (démarche phénoménologique) que nous avons voulu explorer la manière dont iels ont ressenti et compris leurs perceptions et expériences du phénomène à l'étude afin, en bout de ligne, d'en retirer une description (Blais et Martineau, 2006).

Rappelons que c'est en fonction de chacun des objectifs spécifiques que nous allons présenter les résultats et leur interprétation. Nous avons suivi les grandes étapes proposées par L'Écuyer (1990, p. 57) afin de mener une analyse inductive :

1. Lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés
2. Choix et définitions des unités de classifications
3. Processus de catégorisation et de classification
4. Description scientifique
5. Interprétation des résultats

En relisant les entrevues et les parties du journal de bord qui y correspondent, des mots ou des phrases ont pu former des catégories, sans que nous nous inquiétions sur le moment de la validité ou du nombre de celles-ci. Après être passée au travers de toutes les entrevues et du contenu du journal de bord, la chercheure a réorganisé ses catégories en thèmes et sous-thèmes.

La chercheure a bénéficié de faire valider son codage par une personne ayant plus d'expertise dans ce domaine afin de « les objectiver, puisqu'elles ont été comprises par plusieurs personnes de la même façon » (L'Écuyer, p. 86). Cette personne était une docteure en sociologie participant à un autre projet de recherche avec la doctorante et lui a offert de l'appuyer dans sa recherche comme « critical friend » en revoyant à deux reprises son processus de catégorisation ainsi que ce qui en résultait.

## **L'analyse des données qualitatives**

Pour déterminer de la validité d'une recherche, Creswell (2007) et Fortin (2010) parlent de la façon dont les entrevues ont été menées, de la qualité de la transcription qui doit être revue. Sin (2010) explique que, dans une étude phénoménologique, la qualité peut être atteinte grâce à des procédures mises en place de façon constante et prudente tout au travers du processus de travail afin de maintenir une certaine rigueur. Spencer, Ritchie, Lewis et Dillon (2003) ont mis sur pied quatre critères permettant de dire qu'une recherche qualitative est de qualité : 1. Elle contribue à faire avancer les connaissances; 2. Elle permet de répondre aux questions de recherche; 3. Elle est rigoureuse dans la façon de mener le processus de recherche (systématique et transparent) et 4. Elle permet d'avancer des arguments crédibles, plausibles qui découlent de l'étude. (traduction libre, cité dans Sin, 2010, p. ). La chercheure voulait trouver les liens entre les informations recueillies et y donner un sens, et revenir sur le terrain, consulter les participant.e.s pour vérifier et valider sa compréhension des éléments ainsi que son analyse extraite de ces derniers. Travaillant de façon inductive, la chercheure a extrait des passages des entrevues desquels elle a dégagé des catégories de sens (codage). Elle a fait cela en adoptant ce que Karsenti et Savoie-Zajc (2018) désignent comme une « logique verticale » (l'entrevue de chaque participant.e) avec une « logique horizontale » (les entrevues les unes avec les autres) afin de trouver les similitudes ou les différences (p. 206) tout en comparant les catégories extraites. Puisque notre recherche s'inscrivait dans l'épistémologie interprétative, en analysant le discours de chacun des 16 enseignant.e.s interviewés, nous avons tenté de mieux comprendre comment chacun.e s'est représenté la réalité de l'accueil et de l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres,

comment iel s'est construit cette réalité, le sens qu'iel a attribué à cette réalité (Karsenti et Demers, 2011). La chercheure a donc essayé de saisir comment le phénomène a été perçu à partir des propos de chaque participant.e (Van der Maren, 1999).

Huberman et Miles (1991) pensent le processus d'analyse des données en trois étapes, la condensation des données, la présentation de ces dernière et la formulation des conclusions qui en découlent. Le faire s'opère le plus souvent par un processus itératif, non seulement entre les données issues d'une même entrevue, mais aussi entre les entrevues de plusieurs participants. Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) ajoutent que ce processus itératif permet certainement d'enrichir non seulement l'extraction des données même de chaque entrevue, mais aussi la valeur de l'interprétation que l'on en fait. Cela augmente ensuite la richesse et la validité du rapprochement entre les extractions et interprétations de toutes les entrevues. Un tel processus a permis, ainsi, de mettre en exergue ce qui ressortait de chaque entrevue (par exemple, les rapports de pouvoir, les espaces, le rapport à la langue) et de voir s'ils étaient mentionnés dans les autres entrevues, nous permettant alors de vérifier que la chercheure n'était pas passée à côté de quelque chose d'important. Ce même processus a permis de mettre en valeur la place qu'occupait l'enseignant.e dans la construction des connaissances émises et de souligner la place prise par les interactions sociales dans le processus (influence de la direction, de la division scolaire, des parents, de la formation, etc.). Ainsi, nous avons regroupé nos données en catégories de sens et sous-catégories selon ce que Savoie-Zajc (2011) qualifie de catégories émergentes premièrement dans chaque entrevue puis en chassé-croisé entre toutes les entrevues afin d'identifier toutes les catégories qu'elle qualifie d'englobantes à partir de celles qui se recoupaient.

Par ailleurs, la recherche a été menée rigoureusement en tenant compte des critères méthodologiques, jalons énoncés par Guba et Lincoln (1982, 1985). Ainsi, les entrevues et le journal de bord, la consultation d'un.e chercheur.e expert.e ainsi que la présence de la chercheuse sur le terrain de façon continue ont pu permettre de répondre au critère de crédibilité. La chercheuse était engagée à trouver des éléments de réponse venant du milieu, offerts par les praticien.ne.s pour les futur.e.s praticien.ne.s sur une thématique pour le moment négligée. Le second critère, celui de la transférabilité, était plausible, mais n'était pas recherché dans le cadre de cette recherche qualitative interprétative puisqu'elle s'inscrivait dans un milieu donné et que le phénomène à l'étude était lié à ce contexte et à ses participant.e.s. Pourtant, nous pourrions envisager de poursuivre une telle recherche dans d'autres milieux similaires comme au Nouveau-Brunswick ou dans d'autres poches francophones au pays afin de vérifier si transférabilité il y a ou pas. La fiabilité, le troisième critère, reposait sur l'entrevue, la constance et la cohérence des questions posées et la triangulation des données : « Triangulation is the process of corroborating evidence from different individuals (e.g. a principal and a student), types of data (e.g. documents and interviews) in descriptions and themes of qualitative research » (Creswell, 2008, p. 266). Enfin, le critère de confirmation fait référence à la crédibilité de la recherche et à sa démarche. La vérification des catégories de codage par un.e chercheur.e chevronné.e ainsi permettrait de répondre à ce critère.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), ces critères ne sont pas suffisants, car ils ne tiennent pas compte de la teneur relationnelle de cette recherche parce qu'« on insiste sur le rôle actif du/de la participant.e à la recherche comme coconstructeur.rice de sens avec la chercheuse qui traduirait cette dynamique interactive, collaborative et

socioconstructiviste » (p. 209) et offre une triangulation à la chercheure. Dans le cas présent, la coconstruction de connaissances donnant une voix aussi présente tant à la chercheure qu'aux participant.e.s fait que toutes les voix ont une importance égale (critère de l'équilibre), que l'étude permet également à ces dernier.ière.s de grandir comme praticien.ne.s et que le milieu bénéficie tout autant que la chercheure de la recherche (critère d'authenticité oncologique), que toute personne y prenant part verra ses perspectives s'élargir (authenticité éducative), que les données seront partagées et sources de changements (authenticité catalytique) et d'action (authenticité tactique). Bref, la recherche ici présente bénéficiera ultimement aux élèves d'une pluralité des genres qui se sentiront mieux accueilli.e.s et accompagné.e.s dans un milieu franco-minoritaire scolaire plus sécuritaire par des enseignant.e.s qui se percevront plus outillé.e.s pour cela tant sur le plan personnel que professionnel (critère d'authenticité oncologique).

### **Limites de la recherche qualitative**

Chang-Ross (2010) affirme que le/la chercheur.e doit reconnaître son positionnement afin de rendre l'interprétation de ses données crédibles, tant pour ellui que pour ceux qui vont y avoir accès. La recherche qualitative tend à teinter les données puisqu'elle s'appuie sur les propos de personnes obtenus dans le cadre d'une interaction sociale. Toute forme de neutralité ne peut donc en être exclue (Chardderton, 2012).

Par ailleurs, selon Poupart (1997), l'absence de généralisation de cette recherche qualitative limitera la portée des données transformatrices qu'elle générera puisque ces dernières ne s'appliqueront qu'au contexte dans lequel elle aura été menée.

Le traitement d'un sujet aussi complexe que celui d'un système structuré ancré dans une histoire hétéronormative représente aussi un défi de taille dans la mesure où tous les éléments sont étroitement imbriqués les uns dans les autres : il est donc difficile de les séparer de façon étanche. En effet, ce qui relève d'un.e acteur.rice a aussi des répercussions sur les autres personnes qui gravitent autour du/de la jeune (ex. choix financiers). Par ailleurs, une intervention donnée peut nécessiter des changements dans plusieurs champs de pratique (gestion, partenariat, enseignement et évaluation) (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Une des faiblesses de cette recherche pourrait venir du nombre de personnes qui ont accepté d'y prendre part, notamment parce que le sujet reste tabou et que nous sommes dans une communauté somme toute qui n'est pas si grande et dont le nombre de personnes d'une pluralité des genres n'est lui non plus pas si important, du moins le pense-t-on.

Surtout, l'aspect non généralisable de cette recherche constitue très certainement sa plus grande limite, puisque les résultats sont propres à un milieu donné qui ne sont pas transférables auprès d'autres populations (Maxwell, 2013; De Ketele et Roegiers, 2015).

Une autre limite potentielle est celle qui se rattache au contact de la phénoménologie et du modèle de l'Écuyer. Ce dernier a pour objectif de « comprendre la signification du comportement ou du phénomène étudié » (L'Écuyer, 1990, p. 14), tout comme la phénoménologie, en cherchant à saisir le sens du message transmis par les participant.e.s, non pas selon la chercheure, mais selon ces derniers. Mais une des limites de ce modèle est qu'il parle de contenus manifestes et de contenus latents, affirmant que « [le.a chercheur.e] pose comme postulat que la signification réelle et profonde du

matériel analysé réside au-delà de ce qui est ouvertement exprimé » (p. 23). Par conséquent, il faudrait chercher les inférences et ignorer le sens premier du matériel à analyser, ignorer ce qui est dit et se concentrer sur ce qui ne l'est pas. Selon L'Écuyer, la subjectivité repose alors davantage chez le.a chercheur.e que chez les participant.e.s.

Les entrevues ont été menées électroniquement, ce qui crée une autre limite, la chercheuse n'ayant pas un accès direct aux participant.e.s, ce qui ne lui a pas permis de lire aussi facilement le langage non verbal et de pouvoir mettre à l'aise ses participant.e.s. Elle a d'ailleurs noté dans son journal de bord combien cela créait une certaine distance entre les gens qu'une rencontre en présentiel aurait éliminée. Certaines entrevues ont été menées aussi sur le lieu de travail des participant.e.s. La chercheuse s'est alors demandée si cela pouvait influencer certaines réponses des participant.e.s, ces dernier.ières étant peut-être mal à l'aise de parler au sein de ce dernier, même si ce choix était le leur.

Une dernière limite qui mérite d'être mentionnée est celle qui découle du choc qui émane entre le cadre conceptuel de la phénoménologie et celle de l'emploi de la méthode d'analyse des données de Le Boterf (1990). En effet, ces choix d'outils pourraient en surprendre plus d'un.e, le premier accentuant la conscience qu'une personne a d'un phénomène et ce qu'elle en rapporte étant l'essence de ce dernier et la matière du/de la chercheur.e; l'autre, un outil d'analyse qui comprend trois savoirs, le savoir-agir, le pouvoir-agir et le vouloir-agir et qui demanderont à cette même personne de prendre position et de mobiliser ses connaissances et ses compétences pour agir. Comment expliquer ou soutenir une telle incongruence? Il nous semble que les deux outils n'agissent pas au même moment et que leur enchaînement peut s'expliquer par une prise de conscience appuyée par une formation, par l'utilisation du modèle Riæl, par exemple,



pour que le pont se fasse. Le choc émane également peut-être d'un manque à plusieurs niveaux. La phénoménologie s'appuie sur les dires des participant.e.s à la recherche qui soulignent clairement un manque d'appui, de connaissances et de ressources pour qu'ils se sentent compétents et engagés dans l'action, c'est-à-dire dans l'appui et l'accompagnement des jeunes d'une pluralité des genres, soit au niveau du dévoilement, de l'AGA, de changements au niveau de leurs pratiques pédagogiques, etc. Leur agentivité ne semble donc pas activée et peut-être ne veulent-ils pas l'activer dans les conditions dans lesquelles iels travaillent, ce qui, alors, entre en conflit avec le modèle de Le Boterf qui demande que celle-ci le soit.

### **Synthèse**

Cette recherche décrit comment des personnes enseignantes novices et chevronnées perçoivent leur formation face à la diversité de genres, lui donnent un sens et y répondent durant leurs premières ou nombreuses années d'exercice.

Les assises propres à la recherche qualitative sont essentielles. Tout d'abord, puisque la recherche qualitative embrasse la notion de réalités multiples, émanant des diverses personnes prenant part à une étude, la réalité, subjective, se définit de multiples façons et se traduit par les propos tenus par les individu.e.s lors de la collecte de données (ontologie). De plus, la chercheuse a tenté de minimiser la distance qui la séparait de l'objet étudié en se rendant sur les lieux de l'étude, à la rencontre des personnes concernées afin de recueillir des données à la source (épistémologie) (Creswell, 2015; Guba et Lincoln, 1985). Elle reconnaît cependant que la recherche ne peut se prétendre exempte de biais et de valeurs (axiologie) et aborde ouvertement ces derniers à différentes étapes de son étude, ajoutant notamment son interprétation à celle des

personnes participantes. Tout ceci fait en sorte que le rapport écrit qu'elle a composé raconte une histoire humaine (Creswell, 2015; Lincoln et Guba, 1985). Enfin, sa méthodologie se réclame inductive, émergente et sa façon de collecter et d'analyser les données se construit en partant de la source, des contributions des personnes participantes, plutôt que d'émaner de la littérature ou d'une théorie préconçue.

Bref, les buts de la recherche qualitative, que reprend Pires (1987, p. 88-89), revêtent différentes caractéristiques qui s'alignent logiquement avec la recherche en éducation inclusive en milieu postsecondaire : « étude du quotidien et de l'ordinaire » (p. 88), des gens aux prises avec des défis de leur vie; « étude du transitoire » (p. 89), puisque l'étude est contextualisée dans le temps et dans l'espace; « étude du sens de l'action » (p. 89), action individuelle qui pourrait devenir collective.

### **Analyse et présentation des données**

Dans ce chapitre consacré à une description des participant.e.s et à l'analyse des données collectées pour cette étude, nous rappellerons tout d'abord les objectifs de la recherche, puis présenterons qui sont nos participant.e.s afin de nous pencher, ensuite, sur les données recueillies. Celles-ci proviennent en majeure partie des entrevues effectuées ainsi que du journal de bord de la chercheuse. Faire ressortir les résultats de la collecte de données paraît clé avant de comprendre quel sens donner à ces derniers par rapport aux questions de recherche de départ.

### **Rappel des objectifs de la recherche**

L'objectif principal de cette recherche était de saisir les perceptions et les expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s dans les écoles franco-

manitobaines et d'immersion manitobaines tant primaires que secondaires. L'analyse des données recueillies des entrevues semi-dirigées sera présentée en fonction des deux objectifs de recherche :

**Le 1<sup>er</sup> objectif spécifique** est d'identifier quels sont les facteurs de formation favorisant l'accueil et l'accompagnement des élèves transgenres et d'une diversité de genres.

**Le 2<sup>e</sup> objectif spécifique** est d'identifier quels sont les facteurs de formation inhibant l'accueil et l'accompagnement des élèves transgenres et d'une diversité de genres.

Pour chaque objectif spécifique, nous allons mettre en valeur les éléments clés véhiculés par les propos tenus par les participant.e.s., choisis en fonction de ce qu'ils pouvaient apporter à l'éclairage des facteurs de formation des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s dans le milieu scolaire franco-manitobain et d'immersion manitobain. Soulignons le fait que les propos présentés respectent ceux qui ont été tenus par les personnes ayant pris part à l'étude et ont été gardés tels quels.

### **Thèmes et sous-thèmes**

Le tableau 2 présente les grands thèmes ainsi que les sous-thèmes qui les accompagnent.

**Tableau 2***Organisation des thèmes et des sous-thèmes*

	Grand thème	Sous-thème
Lien avec le modèle de Le Boterf – vouloir-agir	Perceptions et expériences quant au rapport identitaire à la pluralité des genres	Perceptions et expériences personnelles Rôle de la direction Compréhension de sa position de privilège Paysage socioculturel
	Perceptions et expériences quant à l'espace scolaire	AHA Salles de bain Culture scolaire
Lien avec le modèle de Le Boterf – savoir-agir	Perceptions et expériences quant à la formation	Formations divisionnaires Formations communautaires Protocoles divisionnaires Formation initiale
Lien avec le modèle de Le Boterf – pouvoir-agir	Perceptions et expériences quant à la langue	Langue française Mégenrage
	Perceptions et expériences quant à l'enseignement	Approches pédagogiques Programme de santé/de sexualité Ressources

Nous avons organisé les thèmes et sous-thèmes selon le modèle de le Boterf et de ses trois composantes : le vouloir-agir, le pouvoir-agir et le savoir-agir. Pourquoi? Parce

que nous pensons que les informations fournies par les enseignants novices et chevronnés peuvent se regrouper dans ces trois catégories de Le Boterf en fonction de leurs perceptions et de leurs expériences en lien avec le thème de la pluralité des genres d'une part, mais aussi en fonction de leur histoire avec des jeunes, histoire qui leur a donné des connaissances, une volonté ou non d'agir, dans un espace plus ou moins ouvert, en ayant un savoir-faire plus ou moins établi.

Lors de l'application de ce dernier, cinq thèmes importants émergent des entrevues. Le premier grand thème s'articule autour du rapport identitaire à la pluralité des genres. Il fait partie du vouloir-agir parce qu'il fait appel à la volonté personnelle et aux valeurs et aux croyances de l'enseignant.e et de la direction de répondre ou non à la demande d'appui et d'accompagnement des enfants issu.e.s d'une pluralité des genres. L'individu.e est en position de pouvoir décider de ses actions et de l'espace à donner à l'enfant ainsi que de la suite des événements. Le deuxième grand thème, qui fait aussi partie du vouloir-agir, se penche sur les perceptions et les expériences des participant.e.s de l'espace scolaire et comment ce dernier représente un microcosme social sécuritaire et accueillant pour les jeunes d'une pluralité des genres. Le troisième grand thème, quant à lui, celui de la formation, fait appel au savoir-agir, puisqu'il demande d'être à même de mettre en œuvre des compétences en situation.

Le quatrième thème est celui de la langue, fort important, pour parler de cette réalité en milieu minoritaire et immersif. On aborde ici le savoir-agir. En effet, il s'agit de moyens permettant d'agir et de se définir. Enfin, le dernier thème touche l'enseignement et certaines de ses composantes dont les approches pédagogiques, le programme de santé/de sexualité et les ressources touchant la pluralité des genres. Tels sont ici d'autres moyens

permettant aux enseignant.e.s de valider la pluralité des genres et d'éduquer à ce sujet. Ces cinq thèmes mettent en valeur que ces trois conditions sont intrinsèquement liées selon les perceptions et les expériences des enseignant.e.s interviewé.e.s dans cette étude pour que leur agentivité soit activée. Cette dernière baigne aussi dans l'écologie du développement humain.

Soulignons qu'un modèle théorique, le modèle Riæl, sera proposé au chapitre 6. Découlant du principe de Sam, la poupée gigogne de l'organisme Jeunes identités créatives, des écrits de Gabrielle Richard ainsi que du modèle de Le Boterf, il s'appuiera sur les trois composantes de ce dernier, soit le savoir-agir, le pouvoir-agir et le vouloir-agir, dans le contexte de la personne. Nous croyons qu'en ayant ces trois éléments en main, les futur.e.s enseignant.e.s seront bien outillé.e.s pour pouvoir encadrer de façon avertie les élèves d'une pluralité des genres. Ce modèle, cependant, est non statique, et pourrait donc évoluer dans le temps et dans l'espace propres aux individu.e.s

### **Organisation des données issues des entrevues**

Les données émanant des entrevues ont été regroupées et présentées en fonction des cinq thèmes identifiés et de leurs sous-thèmes.

**Thème 1 : Rapport identitaire à la pluralité des genres.** Le premier thème qui a émergé des données est celui du rapport identitaire à la pluralité des genres. Quelles sont les perceptions et les expériences des participant.e.s par rapport aux personnes issues d'une pluralité des genres? En ont-elles rencontré une ou plusieurs? Quels sont leurs sentiments d'aisance par rapport à ces dernières? Ce thème explore également la position

d'allié.e puisqu'aucune personne ne s'est déclarée appartenir à la communauté. Enfin, nous y abordons aussi les défis auxquels les participant.e.s ont été confronté.e.s dans leur quotidien professionnel. Les sous-thèmes abordés sont les perceptions et expériences personnelles, la position générationnelle, le paysage socioculturel, la position de privilège et le rôle de la direction.

**Thème 2 : Importance de l'espace scolaire.** Le deuxième grand thème se penche sur l'espace scolaire et l'importance que ce dernier revêt dans le contexte des perceptions et des expériences des participant.e.s quant à l'accueil et à l'accompagnement des jeunes de la pluralité des genres. Il se penche sur l'importance d'espaces sécuritaires pour les personnes d'une pluralité des genres et de l'impact de la culture scolaire sur le sentiment de sécurité ressenti/perçu. Trois sous-thèmes ont été retenus : la présence d'une AHA (Alliance Hétérosexuelle-Allosexuelle) ou GSA (Gai Straight Alliance), la question des salles de bain neutres et celle de la culture scolaire.

**Thème 3 : Formation.** Le troisième grand thème, celui de la formation, est clé dans cette étude et occupe une place de choix. La formation initiale permet de planter la graine, les formations subséquentes de la faire germer. La collecte de données a fait ressortir une soif pour des formations de toutes sortes (sous-thèmes) : formations divisionnaires, communautaires, autoformations, protocoles divisionnaires ou connaissance de ces derniers et formation initiale. Si nous n'avions pensé qu'à deux d'entre elles au départ, les participant.e.s à l'étude en ont ajouté quelques-unes.

**Thème 4 : Langue.** Le quatrième thème est celui de la langue, fort important, pour parler de cette réalité en milieu minoritaire et immersif. Il peut s'agir de la langue de l'enseignement/de l'apprentissage comme de la langue de la communauté. Toujours est-il

que dans notre situation elle est minoritaire. Dans ce cas, ce thème est aussi en intersection avec le concept de pluralité des genres. Ce thème se décline en deux sous-thèmes : la langue française et le mégenrage.

**Thème 5 : Enseignement.** Enfin, le dernier thème touche l'enseignement et comment les enseignant.e.s perçoivent et vivent la réalité de la pluralité des genres au travers de trois aspects qui sont nos sous-thèmes : les approches pédagogiques, le programme de santé/de sexualité et les ressources. Comment combinent-ils ces éléments? Quels liens perçoivent-ils entre ces éléments? Quelles ressources pensent-ils avoir ou ne pas avoir?

Les facteurs qui suivent ont paru dans les extraits choisis des participant.e.s et mettront en valeur les trois parties du modèle de Le Boterf, c'est-à-dire le savoir-agir, le pouvoir-agir et le vouloir-agir.

**Les facteurs favorisant l'accueil ou l'accompagnement des élèves d'une pluralité des genres :**

Les facteurs suivants ont été soulignés :

- Une ouverture d'esprit personnelle pour la question 2SLGBTQIA+;
- Une formation parascolaire sur la question 2SLGBTQIA+;
- Des expériences avec des élèves d'une pluralité des genres;
- Des formations initiales divisionnaires et régulières;
- Des formations par des organismes locaux et des personnes issues de la communauté;
- Une connaissance de la langue française et des néopronoms;
- Une compréhension de sa situation de privilège;



- Un espace sécuritaire.

### **Les facteurs d’adversité nuisant à l’accueil et à l’accompagnement des élèves**

**d’une pluralité des genres** mis de l’avant sont les suivants :

- Le milieu minoritaire;
- La date des études;
- Le fait d’être enseignant.e depuis un certain temps, parfois;
- L’absence de consensus au sein des écoles/des divisions;
- L’absence de ressources en français;
- L’absence de visibilité dans le curriculum;
- Le fait de mégenrer;
- Le programme de santé/de sexualité;
- L’impact de la COVID-19;
- L’absence de connaissances sur la communauté 2SLGBTQIA+;
- Les salles de bain non inclusives;
- Des adultes réticent.e.s.

### **Présentation des résultats**

En fonction des principaux thèmes émergeant de l’analyse des données, ces dernières ont été organisées en grands thèmes : ainsi, les prochaines sections correspondent à chacun de ceux-ci. Pour présenter les résultats obtenus, nous avons identifié quatre thèmes et des sous-thèmes correspondants.

## **Thème 1 : Perceptions et expériences des personnes au rapport identitaire à la pluralité des genres**

### **Sous thèmes :**

- Perceptions et expériences personnelles
- Rôle de la direction
- Compréhension de sa position de privilège
- Paysage socio-culturel

Lors des entrevues, qui portaient sur les facteurs de formation favorisant ou inhibant l'accueil et l'accompagnement des jeunes d'une pluralité des genres, les participant.e.s à l'étude ont partagé de nombreuses expériences en lien avec ces jeunes et y ont ajouté des facteurs personnels tant pour elleux-mêmes que pour des personnes faisant partie du personnel scolaire ou de la communauté scolaire. L'ontosystème de Bronfenbrenner est au cœur de ces remarques. Ceci a fait en sorte que nous avons pu dresser un portrait du rapport identitaire à la pluralité des genres d'après ces propos tantôt positifs, tantôt négatifs, et d'après leurs expériences vécues. Ce dernier facteur a été le plus fort dans la richesse des propos tenus et a eu un impact majeur sur l'ouverture aux jeunes d'une pluralité des genres, tant sur le besoin de vouloir savoir comment acquérir des compétences sur comment accueillir ces jeunes que sur vouloir les accueillir adéquatement et savoir les accompagner par après. Cependant, le rapport identitaire d'autres membres de l'équipe scolaire, comme la direction, semble avoir été un facteur d'adversité majeur dans plusieurs cas, véritable barrière au vouloir-agir des

enseignant.e.s. Un autre facteur d'adversité est le paysage socioculturel et certaines de ses caractéristiques. Parfois, ces dernières sont positives, mais souvent, elles desservent les jeunes d'une pluralité des genres. Dans ce cas, la double minorité, pluralité des genres et minorité linguistique, joue également contre eux, pour des raisons sociohistoriques.

**Perceptions et expériences personnelles.** Les participant.e.s ont parlé abondamment de leurs expériences avec des jeunes personnes d'une pluralité des genres et de leurs sentiments d'aisance ou de malaise au sein de celles-ci : « J'avoue que les expériences négatives peut être du côté de l'élève et de mon côté aussi parce que moi aussi j'apprends là-dessus. J'avais beaucoup de difficulté avec certaines de situations. Ça c'est mon côté. » (Zaïra, novice) Les intervenant.e.s de cette étude ont aussi dit avoir été jeté.e.s dans l'eau du bain et avoir dû faire leurs propres premiers pas dans leurs milieux scolaires pour aller à la rencontre de ces jeunes, parce qu'eux-mêmes étaient intéressé.e.s. En étant confronté.e.s à des situations réelles, iels ont appris, sur le terrain et au contact des jeunes, comment agir et réagir :

C'est plutôt mon propre recherche que j'ai fait qui était avec les élèves en secondaire qui était en train de faire ceci. C'était une fois que j'étais dans les écoles, les écoles partageaient ceci, les élèves étaient déjà sortis et ça fait des années et tu es en train de discuter des choses avec eux autres et tu trouves comment d'avoir ces conversations. [...] Je n'ai pas vécu tant de ces expériences et maintenant on les rencontre chaque jour ici. » (Ashley, chevronnée)

Iels avaient des expériences de vie facilitant cela : « À travers mes expériences par exemple dans divers milieux, pays, cultures, bien sûr, ça, ça m'a beaucoup plus aidé que

ma formation académique ». (Louis, chevronné) L'expérience de Louis est intéressante. S'il n'a pas d'expérience construite avec la diversité de genres, autre que celle d'avoir été approché par des jeunes qui se cherchaient, le fait d'avoir vécu à l'étranger et d'avoir confronté sa blancheur à l'Autre et de s'être retrouvé en situation minoritaire sur d'autres plans comme celui de la langue a fait en sorte qu'il a ressenti de l'empathie pour ces jeunes, même s'il ne comprenait pas ce qu'ils vivaient et ne savait pas comment les accueillir ni les accompagner.

La connaissance personnelle de personnes d'une pluralité des genres semble faire une grande différence quant à l'aisance avec laquelle les enseignant.e.s les accueillent et les accompagnent :

Comme la grande majorité de nos enseignants sont assez ouvertes dans leur esprit, ils ont une amie qui est transgenre, ils ont connu du monde qui est et ils sont assez informés de cette communauté existe et puis on a quelques enseignantes dans la division qui s'identifient soient comme transgenres soient comme non binaires dont ils ont entendu parler de cela assez souvent pour être à l'aise. (France, novice)

D'autres pensaient que la responsabilité d'accueillir et d'accompagner ces jeunes incombait aux conseiller.ière.s qui auraient été formé.e.s pour cela : « J'ai toujours pris pour acquis qui parlaient plutôt aux conseillers ou aux conseillères » (Louis, chevronné), se trouvant alors dérouté quand les jeunes sont venus le voir. Cette remarque a été partagée par plusieurs des participant.e.s à l'étude. Les conseiller.ère.s ont, normalement, reçu une formation en éducation inclusive et, on l'espère, auprès des jeunes d'une pluralité des genres, mais ce n'est pas forcément le cas.

Cependant, sur une note positive, les participant.e.s veulent être cette personne de confiance vers laquelle un.e enfant se dirigera et acceptera de se confier, surtout si la relation avec les parents n'est pas encore clairement établie ou si les parents n'appuient pas l'enfant dans sa démarche :

[...] que le positif est qu'ils ont confiance en moi et qu'ils se sent à l'aise à me parler et qu'ils se sent à l'aise à me confier leurs secrets et aussi que je suis très heureuse d'être une personne de sécurité avec qui ils peuvent discuter des choses même si selon ce que j'entends ils n'ont personne d'autre dans leur vie à ce temps-là alors c'est un peu hum je veux être ce genre d'enseignante qui heu... avec qui les élèves peuvent parler. (Gina, chevronnée); ils me voyaient comme un allié, alors ils partageaient beaucoup de ces expériences avec moi. (Aimée, chevronnée)

Liam (chevronné) a souligné le fait que trouver des alliés, tel que cela a été mentionné dans la formation initiale, est clé :

Alors qu'est-ce que moi j'ai essayé de faire au courant des années, c'est de normaliser le fait que écoute, on est tous des êtres humains, on veut tous être heureux, on fait tous partie de familles, on a tous des pères et des mères et des oncles, on fait partie d'une plus grande famille, d'une plus grande collectivité et puis que quand on est en questionnement, quand on a des questions, il faut juste aller trouver c'est qui nos alliés et à qui est-ce qu'on peut parler. (Liam, chevronné)

D'autres expériences personnelles ont façonné le rapport aux enfants d'une pluralité des genres, des expériences de vie plus personnelles. Tout d'abord, il y a le lieu d'où l'on vient. Une participante qui n'est pas née au Canada, mais qui y a immigré, venant d'un pays où le simple fait de faire partie de la communauté 2SLGBTQIA+ est punissable de la peine de mort, l'a reconnu :

[...] mais comme tu sais, mes études ont été faites ailleurs. Chez nous, c'est vraiment un petit peu un crime, un tabou que tu peux même pas en discuter, alors c'était hors de question de parler de ce genre de situation même si on a beaucoup beaucoup d'élèves qui vivent ce genre de situations et qui se suicident malheureusement, car personne ne les comprend. (Zaira, novice)

Un autre participant a mentionné que sa relation à la sexualité entrainait aussi en jeu, étant très à l'aise avec le sujet, qui n'est pas tabou chez lui :

Comme moi, je suis francophone, pis je suis cri. Pis dans les nations autochtones, y'a toujours eu les hommes, pis les femmes, pis les genres bispirituels. Y'a jamais eu cette question de se tordre à l'intérieur de soi parce qu'on était pas confortable avec notre sexualité. On est des êtres sexuels. C'est aussi simple que ça. On devrait en parler. (Liam, chevronné)

Le fait d'être métis entrainait en jeu ici. Dans son entrevue, la personne a rappelé l'importance d'accepter les gens pour qui ils sont et d'être ouvert à la différence, que l'identité de deux esprits était très vivante dans son peuple et qu'on l'y vénérât.

Un autre point qui a été soulevé à plusieurs reprises est le fait que toutes les personnes ne sont pas forcément prêtes, alors qu'elles suivent leur première formation en éducation, à recevoir toute cette information sur la communauté 2SLGBTQIA+, qu'elles ne peuvent peut-être pas en saisir toutes les nuances :

Et puis, est-ce qu'on avait cette conscience-là à ce moment-là je ne sais pas trop parce que moi ça a commencé y a peu près une dizaine d'années l'exposition dans la salle de classe, j'n'étais pas du tout consciente quand j'étais dans la salle de classe. (Zaïra, novice)

Enfin, un participant nous a confié qu'un collègue se sentait dépassé par ces questions de genre, que lui ne comprenait pas les termes utilisés ni les notions qu'ils véhiculaient :

[...] y' a un enseignant qu'est à la retraite maintenant qu'est venu et qu'à dit tu sais quoi X, bien c'est le temps que je prenne ma retraite, parce que ces questions-là, ben, je comprends plus rien, je comprends juste plus rien [...] Ben j'ai dit c'est ça, c'est les temps qui changent. (Liam, chevronné)

Cette citation symbolise un esprit cristallisé dans la binarité des genres et dans l'impossibilité de comprendre, pas forcément par manque de volonté, mais parce que les gens se sentent dépassés par ce que cela signifie pour eux, au niveau de l'identité des individu.e.s et de la fluidité de cette dernière.

Cependant, les perceptions et expériences des participant.e.s abondent vers des expériences riches et positives en général et montrent un vouloir-agir assuré.

**Rôle de la direction.** Le sous-thème de la direction, que plusieurs participant.e.s ont mentionné comme jouant un rôle-clé dans l'accueil et l'accompagnement des jeunes d'une pluralité des genres, était parfois un facteur d'adversité, parfois un facteur d'épanouissement. Ainsi, dans certains établissements scolaires (microsystème), la direction était présente dans la salle de classe lorsque les discussions portant sur la communauté 2SLGBTQIA+ avaient lieu : « Y'avait juste un peu de tension entre tout le monde quand on a eu ces discussions et Admin insistait pour être dans les classes avec moi quand j'ai eu les discussions aussi... » (Ashley, chevronnée). Ashley semble sous-entendre que la direction ne lui faisait pas confiance quant aux discussions tenues sur la diversité sexuelle et de genres ou que cette dernière voulait savoir quelle était la teneur des propos. Les rapports avec cette dernière peuvent aussi être tendus quand elle ne soutient pas les enseignant.e.s dans leur démarche d'appui aux élèves d'une pluralité des genres. Cela revient à l'idée que c'est plus ou moins *une phase* :

[...] qu'est-ce que les autres enseignants vont penser? [...] Est-ce que ça va durer cette histoire de pronoms? [...] la direction a juste continué de se dire et de partager aux gens on sait jamais si ça va durer ces identités-là et c'est pas ça, c'est pas l'idée qu'on veut donner aux élèves, à leurs amis. [...] L'enseignante avait honte que c'était arrivé. (France, novice)

L'administration parfois n'est pas connaissant.e des pratiques qui appuient l'épanouissement des jeunes d'une pluralité des genres et n'appuie ni ses élèves ni son corps enseignant, propageant même un mythe sur les jeunes d'une pluralité des genres. Parfois, aussi, celle-ci se dit encourageante et inclusive, mais recule devant les plaintes de parents qui ne veulent pas que les enseignant.e.s abordent les réalités de pluralité des



genres dans les salles de classe, même quand celles-ci émanent des élèves. C'est ce qu'a vécu Joleen (novice) qui a répondu à des questions sur le sujet et qui a fait remarquer qu'on dit que la voix des élèves devrait être la plus forte, mais quand des enseignant.e.s répondent à des questions posées par ces derniers, parfois, iels se font rappeler à l'ordre par l'administration : « Et la réponse que j'ai reçue de mon administration me remplissait pas de confiance » (Joleen, novice). Pourtant, dans d'autres situations, la position de cette administration et sa réponse se sont avérées salvatrices : « On n'a eu aucune conversation avec les parents. En demandant au sujet des noms où c'était complètement Admin qui a géré ça et qui assistait » (Ashley, chevronnée). La peur des parents ou la place que ceux-ci occupent dans l'accueil et l'accompagnement des jeunes d'une diversité de genres sera abordée plus tard mais est définitivement un enjeu pour les enseignant.e.s.

**Comprendre sa position de privilège.** Enfin, dans notre vécu, la prise de conscience de ce qu'est être en position de privilège entre également en jeu. Plusieurs participant.e.s ont relevé cela :

Oh beaucoup, beaucoup, parce que tout d'un coup, veut veut pas, je me rendais compte premièrement combien blanc que j'étais, que j'étais définitivement minorité. [...] C'est clair comme un Francophone au Manitoba, linguistiquement, t'es aussi minoritaire. En étant en Afrique tu vois que tu ressors énormément, ça ça m'a beaucoup sensibilisé dans les questions de transgenre et autres. (Louis, chevronné)

Pour un enseignant qui a vécu dans les années 80, les années tumultueuses des francophones manitobains (macrosystème), cela est encore plus flagrant :

On a eu des luttes linguistiques dans les 80 et avant et après aussi alors t'es toujours très conscient de ceci [...] et la dernière chose que je voudrais faire comme enseignant c'est de marginaliser des groupes d'ailleurs pour leur sexualité ou leur religion ou leur race alors oui ça te sensibilise certainement. (Louis, chevronné)

Un autre commentaire de France nous montre que cette position de pouvoir des adultes peut marquer un.e enfant qui ne comprend pas que le monde ne lui permet tout simplement pas d'être qui iel veut être : parce qu'on lui refuse d'utiliser la salle de bain de son choix. France (novice) mentionne que

[...] ça c'est un de ces moments où X va parler avec son conjoint ou des adultes et va raconter les moments où ça a été vraiment difficile et voici un de ces moments où les adultes l'ont rendu encore plus difficile. C'est juste triste.

Un moment marquant de l'enfance où la pluralité des genres n'a pas été reconnue.

L'hétéronormativité de l'école a prévalu ainsi que l'autorité des adultes sur le sens de sécurité et d'appartenance des enfants, selon cette participante.

**Le paysage socio-culturel.** Le paysage socio-culturel de cette étude est important, car il est ancré dans une partie de la province (macrosystème) où une communauté francophone s'est établie, mais a dû se battre, pour y survivre, comme l'a mentionné plus tôt Louis (chevronné). La religion a été salvatrice à une époque pour cette communauté francophone minoritaire linguistique comme l'a dit Liam (chevronné). Aujourd'hui, cependant, ce paysage change, notamment parce qu'on observe une explosion des inscriptions dans les écoles d'immersion et que le nombre de personnes qui, désormais, apprennent le français est de plus en plus élevé et que, selon la Loi 5,

elles peuvent s'identifier comme francophones. Un second élément qui vient enrichir le tissu social manitobain, ce sont les nombreux.se.s immigrant.e.s venu.e.s de multiples pays d'ici et d'ailleurs. Les participant.e.s parlent de ces éléments qui leur sont mentionnés dans des formations, et combien ils affectent la culture de la division à laquelle iels appartiennent. Ainsi, même si dans la mission éducative des éducateur.rice.s du Manitoba, il est clairement spécifié que l'élève est au cœur du mandat de l'école, les participant.e.s à cette étude reconnaissent cependant que certains milieux scolaires n'offrent pas l'appui qu'ils devraient ou pourraient pour que la formation scolaire soit celle qu'iels voudraient fournir; dans certains, on peut être ouvertement allié.e, dans d'autres, moins facilement :

Alors, vraiment, ce que j'ai faite, dépendant de la culture de la division, je vais donner des exemples de deux papas à la division X et je vais donner des exemples avec deux papas à la division Y et la division Z. [...] hughh je vais assurer d'avoir la permission des parents avant d'entamer ces sujets-là, alors c'est de connaître un peu la culture et de malheureusement modifier sa pédagogie pour être plus en lien avec les valeurs tout en essayant subtilement d'ajouter des petites choses comme un petit triangle avec un arc-en-ciel comme je suis là si vous voulez et les élèves qui l'ont besoin le voient pis ils le savent alors ça c'est vraiment important.

(Joleen, novice)

Une autre participante encherit, affirmant que, dépendant de la division scolaire pour laquelle elle a travaillé, elle se sentait soit libre d'afficher sa fierté de soutenir la communauté 2SLGBTQIA+ soit plutôt nerveuse de le faire sans avoir avant pris certaines démarches :

[...] et j'ai fait le bulletin d'Alliance jeunesse et j'ai fait des photos de Fierté et des photos de ma famille à Fierté avec le syndicat et des photos de Canadiens et de Canadiennes qui sont non binaires, gais ou lesbiennes juste pour avoir un peu de visibilité dans la salle de classe et j'ai même pas demandé à mon admin si je pouvais faire parce que c'était juste, c'est tellement normal et accepté à mon école, lorsque j'enseignais la 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup> année, j'ai fait un babillard de fierté au mois de juin et même chose c'était interactif avec des dates et toute une ligne du temps et j'ai même pas demandé à admin pour la permission parce que c'est quelque chose qui est tellement normal à ma division scolaire que j'ai même pas pensé demander la permission. Si j'aurais fait ça au Collège X, j'aurais demandé la permission avant de procéder. Si j'aurais voulu faire un babillard avec le thème de la fierté, j'aurais probablement demandé à mon administration avant de procéder. C'était pas autant accepté dans cette école-là. (Joleen, novice)

Un autre élément à souligner, c'est la composition des salles de classe qui change en termes de diversité et qui pose certains défis relevés par les participant.e.s quant aux réactions à adopter. Ainsi, ces dernières années,

[...] on sait aussi que notre communauté franco-manitobaine que c'est toujours en train de changer et qu'il y a beaucoup plus de diversité maintenant qu'il y avait il y a 10, vingt ans, et je remarque, je ne devrais pas dire souvent, mais j'ai déjà remarqué que le bagage culturel que certains élèves ont apporté avec eux provenant d'autres pays, s'ils ont d'autres normes culturelles de leurs pays, que cela devient très délicat en salle de classe. Évidemment on veut que tous nos élèves se sentent accueillis, mais on ne veut pas non plus dire à quelqu'un oh ce

que tu penses c'est mauvais et pas nécessairement et encore une fois c'était avec l'orientation sexuelle. (Aimée, chevronnée)

Jongler avec cette diversité peut s'avérer délicat, les participant.e.s ont souligné chercher à respecter les valeurs de toutes tout en mentionnant la diversité humaine et sa richesse :

Alors, je trouve que avec notre population qui change que parfois, c'est délicat, parce qu'on veut pas dire à quelqu'un l'enseignement religieux que tu as reçu pendant 15 ans, c'est mal, mais on on on veut pas non plus voir de la discrimination envers les gens de notre société, alors c'est quelque chose qui n'est pas toujours facile à balancer je trouve. (Aimée, chevronnée)

D'autres reconnaissent un avantage à ce milieu diversifié qui change et profitent du fait d'être dans un milieu minoritaire pour marquer davantage l'acte d'être marginalisé.e et donc de renforcer la nécessité de soutenir la différence comme une richesse :

Le fait d'être dans un milieu minoritaire, on est toujours dans un monde minoritaire dans nos contacts. On n'a qu'à one size fits all kind of approach dans l'enseignement où on est dans un environnement où on a différents ou a plusieurs différents niveaux de maîtrise de la langue. On a beaucoup de monde qui nous viennent de différents pays, on a beaucoup de monde qui nous viennent de différentes religions, de différentes cultures, donc le fait qu'on a déjà cette ouverture-là, ça me rend beaucoup plus apte et capable de réagir vite parce qu'on a un groupe minoritaire qui comprend ce qu'on vit comme un groupe minoritaire pour différentes raisons et le sentiment de la minorité

est accentué chez eux pour différentes raisons disons que euh euh parce qu'on commence à comprendre. Avec toute nouvelle situation y a toutes sortes de questions qui en sortent. Puis je pense que dans un milieu minoritaire on est déjà préparé au préalable à une situation où quelqu'un se sent dans un petit monde et où il ne réussit pas à ouvrir la porte pour entrer. Si je compare par exemple (???) majoritairement anglophone, on est assimilés, on a tous la même croyance, on a tous à peu près la même approche dans différentes choses. Dans les écoles d'immersion, c'est comme ça, on a toutes sortes de cultures, on a toutes sortes de croyances et à fur à mesure qu'on enseigne, cette tolérance, cette ouverture, cette compréhension, le monde est inclus dedans. (Zaira, novice)

Liam (chevronné), quant à lui, souligne l'impact que cela a sur les jeunes, le fait de savoir que l'école affiche ouvertement son soutien à un groupe marginalité, à une communauté :

Alors du côté positif et tu sais ici à l'École X ici on a un Comité Arc-en-ciel, un Comité LGBTQ, ce que j'ai remarqué, quoi que le jeune remarque que le professeur est ouvert, que l'école est ouverte, que le drapeau LGBTQ peut voler sur le mat avec le drapeau du Canada etc., si le prof reconnaît que le mois LGBTQ est reconnu à l'école, ça donne la chance aux jeunes de se bien sentir dans sa peau. Un jeune qui se sent bien dans sa peau va bien faire à l'école, va bien dans sa communauté, tu sais, dans sa famille, va bien performer. (Liam, chevronné)

On reconnaît donc que le paysage socioculturel dans lequel nous évoluons peine à sortir du passé et à embrasser ses caractéristiques actuelles, mais s’y emploie. Les participant.e.s le soulignent et le reconnaissent.

## **Thème 2 : Perceptions et expériences quant à l’espace scolaire**

### **Sous-thèmes :**

- AHA (Alliance Hétérosexuelle-Allosexuelle) ou GSA (Gay-Straight-Alliance)
- Salles de bain
- Culture scolaire

La recension des écrits démontre bien combien l’espace scolaire est essentiel et combien il est source de microagressions pour les personnes d’une pluralité des genres. Dans la dernière recherche de Peter, Cambell et Taylor (2021), 62 % des élèves interrogé.e.s ont dit ne pas se sentir en sécurité dans l’espace scolaire. Les perceptions et les expériences des enseignant.e.s interrogé.e.s dans le cadre de cette étude sont un peu mitigées, dépendant de l’espace duquel on parle et du moment dont on parle. Le fait d’avoir vécu une pandémie ces deux dernières années a certainement eu un impact sur toute la communauté scolaire, mais encore plus sur cette communauté de jeunes d’une pluralité des genres qui ont perdu des espaces sécuritaires offerts dans les écoles. Tantôt facteur de résilience, comme l’AHA, tantôt facteur d’adversité, comme la salle de bain, parfois mixte, comme l’espace scolaire, ces espaces créent toute la différence, selon les participant.e.s pour le bien-être tant des jeunes que pour la perception qu’en ont les participant.e.s.

**L'AHA (Alliance Hétérosexuelle-Allosexuelle).** Ces deux dernières années, l'impact de la COVID-19 a fait en sorte que l'espace sécuritaire des écoles a été gravement affecté, notamment avec la disparition ou du moins l'absence physique des clubs 2SLGBTQIA+, les Alliances jeunesse :

Comme j'aurais voulu avoir un club au diner comme Alliance jeunesse, mais on n'avait pas le droit d'avoir des clubs cette année, ce qui était malheureux, parce que je me sens que cet élève et beaucoup auraient bénéficié d'avoir un espace où qu'ils pourraient parler de leurs expériences, alors ça c'est vraiment malheureux.  
(Joleen, novice)

Pourtant, ce sont ces espaces que les enseignant.e.s pensent être le plus manquant : « Y manque vraiment comme c'est comme student led comme des choses comme eux autres peuvent nous dire comme c'est qui ont besoin » (Julie, novice). De plus, lors de la formation initiale, dans l'environnement universitaire, la présence d'une AHA était également un point relevé comme étant une source de formation parallèle :

[...] lorsque j'étais à la Faculté d'éducation, c'est quand l'Alliance Allosexuelle avait commencé à l'Université de Saint-Boniface. J'étais à la première rencontre parce que moi je ne suis pas membre de la communauté LGBTQ2S, mais je voulais vraiment appuyer la formation de cette alliance-là et puis ils avaient offert une session d'entraînement par Rainbow Ressource Center et j'ai trouvé cette session super super super utile. (Joleen, novice)

Alors, tant pour les élèves que pour les enseignant.e.s, ces alliances sont perçues comme des espaces positifs où l'on peut aller se voir et être soi sans jugement. Les enseignants



comme l'administration les appuient en les incluant dans les rapports d'activité de la rencontre du personnel (Elizabeth, chevronnée).

**Les salles de bain.** Ce sous-thème a soulevé de nombreux commentaires, tous problématiques dans la perception d'Autrui. Les participant.e.s semblaient à l'aise avec l'idée d'avoir des salles de bain neutres dans leur établissement, mais en trouver ou en avoir posait des défis. Les recherches ont montré que les salles de bain restent un espace tendancieux pour les jeunes d'une pluralité des genres. Les participant.e.s à cette étude ont souvent commenté cet espace, soulignant les défis qui s'y rattachent. La plupart ont déclaré que l'on avait désigné, dans leur espace scolaire, une salle du bain du personnel ou une salle dans les vestiaires du gymnase comme salle de bain neutre :

Donc, on a décidé de prendre les salles de rechange au gymnase et réserver ça comme salle de bain neutre (Elizabeth, chevronnée). On a aussi changé quelques salles de bain à des salles de bain universelles pour que ça soit. C'est quand même les salles de bain du personnel, mais pour les élèves transgenres, on leur a offert ça, comme lieux (Andrée, chevronnée).

On affirme que c'est faute d'argent que les salles de bain inclusives ne se trouvent pas dans le milieu scolaire : « Ça c'est pourquoi les fonds divisionnaires ne nous permettent pas de rénover les salles de bain. » (Elizabeth, chevronnée). Encore, parfois, elle est très démarquée géographiquement. Elle existe, mais il faut non seulement la trouver et elle identifie clairement l'individu.e :

[...] la toilette accessible est comme loin à côté des portes d'entrée, alors si on veut utiliser la salle de bain accessible qui est aussi unisexe ou quoi que ce soit,

c'est loin, c'est évident aux autres que tu t'en vas là et c'est juste, alors c'est pas vraiment une option, même si ça se présente comme une option. (France, novice)

Mais pour d'autres, c'est clairement un choix : « [...] il faut absolument la petite madame en robe et le petit monsieur en pantalon parce que cela va aider les élèves » (France, novice). Deux participantes ont cependant remarqué que les conséquences sont lourdes pour les enfants : « [...] ça me rend encore plus mal à l'aise à cause si maintenant il y a une fille sur la porte et ça ne me représente vraiment pas » a dit un.e enfant à France (novice). Iel était clairement conscient.e. de la position des adultes et du fait qu'on l'obligeait à aller dans un espace qui ne lui correspondait pas. Zaïra (novice) appuie ce genre de déclaration en racontant qu'un.e élève n'utilisait jamais la salle de bain durant la journée scolaire, parce qu'iel ne se sentait pas à l'aise d'aller dans la salle de bain désignée par son sexe de naissance.

Donc, ces participant.e.s mettent en valeur le pouvoir que les adultes ont par rapport aux espaces qu'iels peuvent allouer aux jeunes d'une diversité de genres pour qu'iels se sentent en sécurité et bien dans l'espace scolaire et qu'iels puissent s'y identifier. Savoir qu'un.e enfant ne va pas à la salle de bain pendant la journée scolaire parce qu'aucune d'elle ne le/la représente ou parce qu'iel ne se sent pas en sécurité est problématique selon nos participant.e.s.

**Culture scolaire (microsystème).** La plupart des participant.e.s estiment que la culture scolaire dans laquelle iels baignent est inclusive des élèves d'une pluralité des genres : « [...] je pense que les gens sont très ouverts, de plus en plus » (Andrée, chevronnée). Les enseignant.e.s, les élèves, voire même la communauté scolaire, selon Elizabeth

(chevronnée), tout le monde commence à s'ouvrir à la diversité de genres. La plupart des participant.e.s relèvent que chez les élèves, la culture est positive, même si parfois des commentaires sont à corriger, mais que chez les parents, la tension reste palpable. Julie (novice) et Ashley (chevronnée) mentionnent combien c'est compliqué de jongler avec les parents et combien un certain nombre de situations telles que la remise de certificats ou encore l'affichage de photos de bébé avec un nom peut poser des défis quand le nom ne va plus avec celui que l'enfant s'est choisi et que les parents ne sont pas en accord avec ce changement, laissant les enseignant.e.s trouver une solution à ces pratiques problématiques.

Cependant, d'autres hésitent : « On n'a pas une culture » (Aimée, chevronnée). Que c'est laissé aux dires de chacun.e et que l'on se repose sur les plus jeunes enseignant.e.s pour éduquer les plus chevronné.e.s. Parfois, il s'agit également d'un manque flagrant de bonne volonté :

Oui, pour plusieurs de nos collègues qui connaissent nos élèves depuis qu'ils sont en maternelle, le changement de nom était plus difficile pour eux comparé à nous autres. (...) n'oublie pas c'est X, c'est Y, tu dois leur appeler, and then la réponse c'est toujours Oh bien c'est toujours Z, c'est toujours ceci (Ashley, chevronnée) et c'est à elles, nouvelles enseignantes, de faire les rappels : on a une nouvelle enseignante, et ces enseignantes techniquement ne sont pas, ça fait des années ... pour nous autres et ça c'est des conversations pas super amusantes. (Ashley, chevronnée)

Mais cette culture scolaire est aussi liée au fait qu'une fois encore, les niveaux scolaires les plus bas semblent être négligés : « [...] à l'école, avant la 6<sup>e</sup>, je ne suis pas certaine qu'il y en a vraiment, comme, une culture » (Ashley, chevronnée). Cette remise en question quant à l'âge auquel les jeunes peuvent possiblement savoir quelle est leur identité de genre impacte aussi la culture de l'école.

Dans certains milieux, les participant.e.s soulignent combien la culture scolaire comprend aussi des commentaires homophobes et transphobes qui constituent des microagressions.

Est-ce qu'il y a toujours des élèves qui font des commentaires négatifs ou qui peut-être excluent des élèves? Je pense que oui. On essaie, quand j'étais là de toujours régler cela le plus vite possible. Si quelqu'un vient me voir voici un commentaire qui a été partagé devant les autres, mais par exprès c'était intentionnel, ce n'était pas une erreur de la part de l'élève et qui s'est autocorrigé, c'était intentionnel, la culture était toujours d'adresser ceci immédiatement et si c'est dans le sens que l'enseignant peut l'observer, l'enseignant doit faire quelque chose immédiatement. Et si c'est par la suite que l'élève me partage et que personne n'était autour pour l'entendre, je vais l'adresser à l'administration, mais c'est une culture que ce n'est pas acceptable. (Elizabeth, chevronnée)

Un autre participant a dit s'opposer à ces commentaires : « [...] il y a encore beaucoup de jeunes garçons qui vont dire des choses, comme Oh! That's so gay! Ou ils vont dire des puts downs ou des choses qu'ils ont entendues ailleurs et ils vont les prononcer et non, non, non dis pas ça waoh! Waoh! On ne parle plus comme ça ». (Liam, chevronné)

Enfin, les enseignant.e.s sont parfois aussi impliqué.e.s dans des activités comme les AHA et affichent clairement leur soutien à la communauté LGTQ en ayant des affiches ou des arrière-plans de drapeaux de celle-ci ou même en affichant leur pronom.

(Elizabeth, chevronnée)

### **Thème 3 : La formation**

#### **Sous-thèmes :**

- Formations divisionnaires
- Formations communautaires
- Protocoles divisionnaires
- Formation initiale

Ce thème est clé dans toutes les conversations tenues avec les participant.e.s. Celles-ci sont à la base de tout. Nous nous penchons sur la réalité de ces dernières et de l'impact sur l'accueil et l'accompagnement des jeunes d'une pluralité des genres tels que perçu et vécu par les participant.e.s. Les participant.e.s ont bien insisté sur l'importance de celles-ci, mais également sur les composantes de ces dernières et sur ce qui leur manquait pour se sentir outillé.e.s, pour avoir ce sentiment d'efficacité dont parle Le Boterf et « agir avec compétence en situation » (2011). La formation fait partie des nombreux systèmes de Bronfenbrenner, mais les participant.e.s l'ont principalement située dans l'exosystème et le macrosystème.

**Formations divisionnaires.** Quand un.e élève arrive dans une salle de classe et cherche un appui pour faire son dévoilement, approche un.e enseignant.e., souvent, trop

souvent, celui-ci se retrouve désœuvré.e face à cette révélation. La prise de contact avec des élèves qui viennent voir l'enseignant.e semble être le plus grand moment de défi pour ces dernier.ière.s qu'iels soient novices ou chevronné.e.s. Les personnes interrogées ne savent pas répondre à cet appel :

- « [...] parce avec les transgenres, j'n'ai pas eu beaucoup, j'n'ai eu une fois au secondaire, mais j'n'ai pas eu beaucoup par exemple. » (Louis, chevronné)
- « [...] je pense que les professeurs ont besoin de l'aide à savoir comme réagir aux élèves qui s'identifient différemment .» (Gina, chevronnée)
- « Alors, j'ai jamais vu quelqu'un qui était transgenre. » (Marc, chevronné)
- « [...] je suis tombée heu là-dessus. » (Zaïra, novice)
- « [...] face aux multiples questions [...]. On a pensé à toutes sortes de problèmes est-ce qu'il y a un problème mental. Il avait partagé qu'il était attiré ou vers les garçons et qu'il se sent mal dans sa peau, que il a ces sentiments-là. Euh je me rappelle la première impression que j'ai eu c'était oh, je ne suis pas préparée à répondre à la question. » (Zaïra, novice)
- « Et pis, c'est pour ça être très honnête, comme du monde qui ont pas vécu ça où est-ce que tu commences? Qu'est-ce qui est trop? Qu'est-ce qui est pas assez? Est-ce qu'on fait une bonne job ou une mauvaise job? Est-ce qu'on devrait pousser plus loin ou se retirer un peu? » (Marc, chevronné)
- « [...] que j'ai rien à lui dire, hum, je sais pas comment lui adresser la parole à quelqu'un comme ça. » (Aimée, chevronnée)

Tous ces extraits montrent clairement que le manque de formation a laissé les personnes auxquelles les jeunes d'une pluralité des genres se sont adressé.e.s démunies. Elles ne

savaient ni comment les accueillir ni comment les accompagner. Certain.e.s diront que l'accueil de ces jeunes échappe à leurs compétences, justement parce qu'iels n'ont pas les outils pour les accueillir. Iels reçoivent les questions, se sentant désœuvré.e.s face à ces dernières :

Je pense la situation la plus difficile que j'ai vécue quand je dis difficile c'est que j'avais beaucoup de questions, je ne me sentais pas équipée pour répondre, et je n'avais pas beaucoup de, je ne comprenais pas beaucoup de, je n'étais jamais certain que ma façon de répondre était la bonne façon. (Zaïra, novice)

Souvent, iels renvoient les jeunes vers les conseiller.ière.s, pensant que ces dernier.ière.s seront mieux à même de les aider : « [...] j'ai dit malheureusement j'ai pas trop les compétences ou les connaissances trop dans ce domaine-là et j'l'avais encouragé à voir la conseillère » (Louis, chevronné). Zaïra (novice) appuie ces propos, s'étant elle-même retrouvée dans une situation similaire, et ajoutant que parfois, même les conseiller.ère.s n'en savent guère davantage :

[...] alors je ne savais pas quoi faire, je me sentais incapable de l'aider, parce que moi-même je ne suis pas outillée pour ça. Tout ce que je pouvais faire, c'était juste de partager avec lui un numéro téléphone de jeune-info, de heu, de jeune [...] je me rappelle plus le nom, info-jeune je pense, où il peut appeler et puis je n'ai pas pu lui donner le numéro sans demander ici au conseiller de l'école, donc la conseillère qui n'est pas outillée non plus elle-même ». (Zaïra, novice)

Les participant.e.s reconnaissent avoir besoin d'appui pour accueillir et accompagner les jeunes qui veulent faire leur dévoilement (Zaïra, novice; Marc et Gina, chevronnés) ou même comment réagir aux incidents qui surgissent lorsqu'un.e enfant a fait sa transition et que personne n'est au courant. Cette absence de formation est encore plus flagrante pour les enseignant.e.s quand ceux-ci travaillent dans les plus bas niveaux : « [...] je crois que au secondaire on en parlait beaucoup plus. Donc, ça c'était ma formation, c'était la formation des élèves, mais ici à l'élémentaire, y ont jamais eu une présentation » (Elizabeth, chevronnée). Aimée (chevronnée) nous offre une conclusion intéressante quant au malaise que cela suscite : « [...] parce qu'il y a des personnes qui disent ben je me sens mal à l'aise avec cela, oui, mais imagine pour les élèves. Vous êtes les adultes. Pour moi, c'est beaucoup plus important que les élèves se sentent à l'aise que les adultes dans la salle se sentent à l'aise. » Aimée (chevronnée) souligne ainsi peut-être la raison pour laquelle le personnel au primaire pour laquelle ce dernier est moins formé en ce qui a trait aux jeunes d'une diversité de genres. Cela revient toujours à cette fausse idée que les jeunes ne se connaissent pas très tôt dans leur développement et ne peuvent s'identifier à un jeune âge.

Plusieurs participant.e.s ont également mis l'accent sur le fait que l'âge ou le niveau scolaire de l'enfant entrainent en jeu. En effet, si certain.e.s reconnaissent chez les plus vieux la maturité nécessaire pour savoir qu'iels peuvent se connaître suffisamment pour s'épanouir dans un genre plutôt qu'un autre, les questions se multiplient quand on parle d'enfants plus jeunes :

Mais j'pense quand y arrivent en 7/8, même 6<sup>e</sup>, y ont une voix maintenant, et y utilisent leur voix, pis y savent qui qui sont. M à 4 y sont pas certains. Y sont en



train suivre qu'est-ce qu'eux autres leur dire qu'est-ce que eux d'être (??), alors [...] (Marc, chevronné); Je pense qu'à l'école secondaire, les élèves qui, les élèves qui sont transgendres peuvent vraiment prendre charge et vraiment communiquer bien avec les profs et tout ça, mais avec les, oh j'ai une coupe de petites histoires, mais avec les très jeunes là, ils ne sont pas certaines. (Gina, chevronnée)

Iels ne semblent pas certain.e.s de comprendre les messages que les jeunes essaient de leur transmettre pour parler de leur incertitude quant à leur identité de genre ou à leur expression de genre. Il faut alors leur expliquer que les jeunes utilisent des métaphores parfois pour parler de comment ils s'identifient :

J'ai vécu une couple de fois que les profs ont corrigé mes élèves comme très fortement et j'ai parlé avec ces profs comme plus tard comme par exemple on parlait d'un papillon qui changeait à un [...] la chenille qui se transforme en papillon ou quelque chose comme ça [...] et l'élève a dit oui, on peut changer comment on s'habille et le professeur a dit non, pas du tout comme ça. Et j'ai dit non, cette élève a commencé à s'habiller comme un garçon parce qu'elle se sent comme un garçon à l'intérieur et elle explique que c'est comme une chenille qui se développe en papillon alors tu dois vraiment [...] les élèves ne savent pas comment exprimer en élémentaire, alors il faut vraiment être ouvert à ces petits choses qu'ils disent et vraiment valoriser ça. Oui, tu as raison il y a des personnes qui changent comme des habits et cela fait partie de leur transformation en ce qu'ils vont être un jour. On va être Oh non non! Tu te changes, tu changes de vêtements chaque jour, ce n'est pas un problème papillon, mais c'est pas toujours évident et les petits ils n'ont pas les mots à s'exprimer pour nous dire et il faut être

ouverts à nous dire ces tout petits choses qu'ils nous disent et qu'ils nous donnent.

(Gina, chevronnée)

Dans nos formations divisionnaires, on parle beaucoup de diversité, mais cette diversité est surtout multiculturelle et raciale et ces formations sont rarement obligatoires (Aimée, chevronnée). On évoque beaucoup la diversité visible, la diversité de groupes que la province accueille, mais beaucoup moins ces diversités desquelles on ose moins parler parce qu'on n'y est pas formé. Trop récentes?

J'aimerais ça agrandir envers nos élèves LGBTQ2 comme j'ai dit parce qu'il y a beaucoup de questions (Aimée, chevronnée); On a pas vraiment parlé de cette communauté? On n'a pas vraiment parlé de cette communauté. On a parlé de comment inclure les immigrants, euh, de comment inclure les différentes religions, les différentes cultures, célébrer [...] On a parlé un petit peu de la Journée rose. Mais la discussion n'a pas vraiment, n'a pas pris son espace à vraiment parler de cette communauté. (Zaïra, novice)

Zaïra (novice) renforce cette idée en soulignant que si le mot clé dans le milieu éducatif d'aujourd'hui est celui de l'inclusion, il n'en demeure pas moins qu'il ne concerne pas vraiment les jeunes d'une pluralité des genres :

On parle d'inclusion, oui, on parle d'inclusion des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des élèves ayant des troubles de comportement et ils sont où ces élèves qui ont des questions de diversité de genres? Ils sont où? Je trouve qu'il n'y a pas assez de place dans notre milieu scolaire.

Et ces questions nuisent à l'accueil et à l'accompagnement des jeunes TDG, parce que « notre environnement, j'dirais pas que c'est un environnement où y'a une agressivité ouverte envers ces personnes, mais je dirais qu'il y a encore beaucoup de personnes avec des questions et beaucoup d'éducation à faire » (Aimée, chevronnée). Or, un environnement sécuritaire est la première chose dont ont besoin toutes les jeunes pour s'épanouir et réussir dans le milieu scolaire : « On veut que à l'école ce soient des lieux sécuritaires pour tout le monde » (Aimée, chevronnée). Certains milieux se rendent compte que l'urgence est là, mais en même temps, n'en saisissent pas pleinement la valeur :

Mon conseiller aussi veut, il veut, comment dire, il veut mettre en place des outils ou des ressources pour le personnel pour qu'on se sente plus à l'aise, pour voir, qui se sent plus à l'aise avec ce sujet-là parce qu'on en voit de plus en plus, alors il est en train de faire des démarches. (Hélène, novice)

Cette participante souligne que l'on travaille dans la réaction et non dans la proaction, ce que de nombreux.se.s autres participant.e.s ont regretté : « [...] c'est pas vraiment qu'on a des journées pédagogiques pour. C'est juste quelque chose que un fois que ça arrive, on était juste laissé à le, par nous-mêmes » (Ashley, chevronnée). On cherche aussi à prendre le pouls, parce qu'on n'est pas vraiment certain. On pense que tout va bien, parce que oui, légalement, la loi a mis en place des balises, mais on ne sait pas comment les gens pensent : « Alors, si on va à petits pas, et puis avec le personnel, je fais une formation en septembre pour ça, de voir qui est rendu où, sur une échelle d'acceptation, tu sais par loi ils ont pas l'choix, mais d'être capable d'en discuter à vive voix? » (Marc, chevronné). Le milieu aussi suscite une certaine nervosité chez certain.e.s : « Y'avais quand même un

groupe, comme une alliance, là-bas aussi, mais c'était pas quelque chose, j'aurais hésité plus, comme dans ma salle de classe de mentionner comme de façon informelle » (Joleen, novice). Pourtant, comme le souligne très justement Zaïra (novice) : « Pour nous, c'est donné, c'est acquis notre place dans la société ».

La formation peut être tant valable qu'absente. Hélène (novice) et Liam (chevronné) l'ont décrite comme n'étant qu'une demi-journée dont iels ne se rappellent que vaguement : « tout le personnel a suivi une après-midi de perfectionnement », qu'une formation suivie par les leaders pédagogiques de la division scolaire qui s'est résumée, pour ellux pédagogues, à un numéro de téléphone à contacter s'iels avaient des questions à poser (France, novice). Ce qu'iels réclament, c'est « d'avoir cette conversation de c'est quoi et comment ça peut se manifester et juste savoir c'est quoi ça peut aider et ça c'est comment je l'enseigne à mes élèves aussi » (Michelle, chevronnée). D'autres avouent l'avoir demandé, mais s'être fait rejeter, renvoyer simplement au fait de devoir consulter la loi :

[...] je veux pas parler contre ma division, mais euh, mais j'suis allé à une formation et j'ai dit ce s'rait le fun qu'on ait des journées spécifiques que tu identifies comme le mois de juin peut-être la communauté LGBTQ, comme euh les couleurs de la société franco-manitobaine, on les porte tous les jours de toute la semaine, ce s'rait bon pour la communauté LGBTQ, pis j'ai fait envoyer à la loi j'sais pas quoi. J'ai juste demandé pour une journée, j'ai pas demandé pour une loi... ben on a besoin de suivre ce que la loi te dit, pis c'était comme pis là je me sentais comme... Really? pis là c'étais dans ma division pis ça c'est la réponse

que j'ai? Va voir la loi? T'a pas déjà une réponse réfléchie? Mais qu'est-ce que tu fais en tant que division? (Marc, chevronné)

Les nouveaux.elles, elleux aussi, la réclament. S'iels sont à l'aise avec la diversité, iels n'en demeurent pas moins demandeur.se.s de ressources et de formations. Iels veulent être outillé.e.s :

Comment est-ce qu'on prépare les professionnels qui sont nouveaux et nous aussi oui une formation? Qui est-ce qui offrir cette formation? Où est qu'on va avoir cette formation pour approcher ces élèves-là qui vivent [...]? (Zaïra, novice)

Et se pose alors le dilemme d'à qui revient la responsabilité d'initier la formation :

[...] mais je trouve qu'il y a encore beaucoup de travail à faire et j'pense qu'au niveau de la DSFM aussi. Même au niveau de la DSFM, la formation qu'on a faite, c'est nous qui l'a initiée au niveau de l'école. Ça nous est pas arrivé de la Division scolaire. Alors y'a encore du travail là à faire. (Liam, chevronné)

Par ailleurs, la division scolaire dans laquelle on travaille semble faire une différence et la formation que celle-ci offre :

Mais je suis vraiment chanceuse, en 20XX, quand je me suis fais embaucher dans la division X [...] j'ai juste eu la bonne chance que c'était l'année où je me suis fait embaucher. Et je me rappelle que j'ai tout appris ce que je connais maintenant à cette session : la différence entre orientation sexuelle et identité de genre, j'ai jamais connu la différence. (Michelle, chevronnée)

Le positionnement que l'on sent pouvoir adopter dans sa salle de classe aussi :

De façon générale, comme j'ai dit, les élèves ont tendance à me voir comme étant un allié, alors pour moi, c'est important que les élèves se sentent comme s'ils peuvent partager avec moi et ils sentent ce sens d'ouverture. (Aimée, chevronnée)

**Formations communautaires.** La présence d'organismes locaux tels que Pluri-Elles, Rainbow Ressources Center ou encore SERC (Sexuality Education Resource Center) sont autant d'organismes qui ont été nommés comme étant des ressources communautaires ayant fourni des formations sur la question 2SLGBTQIA+. Ainsi, une participante pense

[...] que ça devrait se faire avec les changements et terminologies qui changent constamment que ça devrait être fait à chaque 2 à 3 ans pour le personnel. Hum, et c'est pour cela que je l'avais organisé avec Pluri-Elles et en effet, c'était la première fois que le personnel ici ont passé à travers ce genre de présentation. (Elizabeth, chevronnée)

Par ailleurs, dans les écoles de la DSFM ou les écoles d'immersion françaises, ce que l'on cherche avant tout, ce sont des formations, oui, mais en français, pour pouvoir se servir de l'information reçue dans le milieu scolaire par la suite auprès des jeunes. Or, souvent, ces dernières sont en anglais :

[...] je pose la question est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut offrir cette formation en français? Et souvent, la réponse est non. (Aimée, chevronnée)

Lors d'une formation continue, pouvoir recevoir de l'information de personnes issues de la communauté même rend cette dernière non seulement crédible, mais aussi plus forte auprès des élèves qui s'y voient et s'y reconnaissent :

On a eu une vraiment belle session, j'oublie le nom de la session, c'était virtuel à cause de la COVID et c'était tout au sujet de le processus de sortir du placard et c'était animé par une femme qui était lesbienne et un homme qui était transgenre. Alors, il a parlé de toute son cheminement, de sa transition et puis les élèves étaient bouche bée et avaient jamais cru que cette personne était née assignée comme fille à la naissance, alors ça c'était vraiment cool, et après cette présentation-là, deux élèves sont sortis du placard comme bisexuels, ça a eu un impact vraiment positif sur la communauté scolaire et puis les élèves se sentaient beaucoup plus à l'aise de vivre leur réalité. (Joleen, novice)

Pourtant, cela est possible, grâce à des présentations d'agences communautaires qui nous donnent accès à des ressources qui, normalement, sont destinées à la communauté francophone en général. Cela peut être bénéfique non seulement aux enseignant.e.s, mais aussi aux jeunes qui y assistent parce que cela leur permet de rencontrer face à face des gens qui représentent cette communauté dont on parle et de voir des modèles à qui poser des questions :

[...] on recevait Rainbow Ressources et puis Rainbow Ressource venait faire les présentations sur la reproduction sexuelle là, les sex talk, là et puis c'est bien parce que le monde qui vient c'est de Winnipeg et puis ceux qu'on a eus c'était quelqu'un qui s'affichait clairement homosexuel qui faisait la présentation, mais un jeune a demandé es-tu gai? Pis il a pris le temps pis il a juste dit does it matter if I am gay or not? Pis il a dit oh I am just wondering. Pis il a dit For what I am talking about and for protection élève de X voir quelqu'un d'autre comme moi, so ça lui fait poser des questions au moins pis? (Marc, chevronné)

Un autre défi posé était celui de ne pas connaître le protocole de la division qui aurait certainement été un avantage pour plusieurs et les aurait guidé.e.s dans leurs démarches d'accompagnement des jeunes est revenu dans les conversations. Dans certaines divisions, il en existe un, mais on semblait incertain.e de son contenu et donc des directives qu'il donnait :

Savoir le protocole de la Division (X: right!) Parce que je dois dire ou non, ils ont contacté non seulement la Division, mais tout le monde en charge, mais je ne sais pas son rôle, mais je ne sais pas ce que X faisait, mais il lui ont contacté pour demander exactement qu'est-ce qu'on avait besoin de faire dans tous les scénarios dépendant de ce que les parents faisaient avant de contacter les parents et moi j'aurais jamais pensé à faire ça avant d'appeler les parents, so savoir qu'on n'a pas dépassé les lignes, savoir qu'on n'a pas dit quelque chose qu'on n'est pas supposé



ou faire quelque chose, yea! les parents voulaient aller à la Division eux-mêmes pour faire like [...] moi j'avais pas cette connaissance. (Ashley, chevronnée)

Cette méconnaissance des procédures en place a été soulignée aussi par Andrée (chevronnée) : « [...] voir ce que tout le monde veut pour l'élève, y inclus l'élève, et après ça vraiment voir ce que la famille veut faire, comment procéder, je pense c'est la meilleure façon ». Il semblerait que cette méconnaissance constitue un talon d'Achille dans le système scolaire. Si les politiques existent, tant celles qui les concernent en ce qui a trait à l'exercice de leur profession que celles qui concernent les jeunes que celles encore qui touchent la pluralité des jeunes, le fait que le corps enseignant ne semble pas détenir le contenu de ces dernières est une barrière en soi.

[...] mais les politiques qui protègent les enseignants et qui permet aux enseignants de bien supporter les élèves est énorme. Je sais que j'ai des collègues qui sont moins connaissant de nos politiques que quand un élève qui va déclarer un pronome que leur action c'est que ils veulent aller aux parents. (Michelle, chevronnée)

Les participant.e.s ne s'entendent pas sur les procédures à suivre quant à comment faire quand un.e jeune fait cette requête. Ils ne savent pas quelles sont les règles de leurs divisions et semblent souvent vouloir solliciter l'avis des parents, risquant alors d'exposer le jeune. Ainsi, dans la citation qui suit, une participante nous rappelle que tout dépend de l'élève, de ce qu'il désire et de son sens de sécurité à ellui :

[...] je pense que les professeurs ont besoin de l'aide à savoir comme réagir aux élèves qui s'identifient différemment, comme on a eu une discussion quand mon élève a fait sa transition ouvertement une discussion comme professeurs et les autres professeurs spécialement les plus jeunes m'ont dit : Si l'élève me dit j'aimerais avoir un autre nom, comme si c'est une fille un nom de garçon, je veux que tu m'appelles le nom du garçon, le prof qu'est là j'irai premièrement parler aux parents demandant la permission d'appeler ce jeune par un autre nom. Et j'ai dit non, c'est pas ça. Tu dois demander la permission avant de partager cette information. Tu dois demander à l'enfant. Est-ce que je peux parler avec ta mère de ça? Et si l'élève dit non, tu ne peux pas le partager. Je trouve que le monde est plus ouverte, mais c'est pas encore sécuritaire pour tout le monde et alors, je dis il faut premièrement demander à l'élève avant que tu parles aux parents et deuxièmement, si l'élève a dit je veux que tu m'appelles X, je t'appelle X, alors, c'est pas un grosse affaire là. Dans les bulletins, je vais écrire ce que la Division m'exige à écrire comme nom d'élève, mais si l'élève veut changer son nom à l'école, on leur appelle le nom qu'il choisisse, j'trouve pas que c'est si. J'trouve que c'est plutôt l'élève qui décide, c'est pas les parents qui décident comme est-ce qu'on communique avec l'élève. (Gina, chevronnée)

Les enseignant.e.s s'interrogent également sur l'encadrement légal qui s'impose lorsqu'un.e jeune leur demande un changement de nom :

[...] mon élève voulait changer son nom, de son nom de fille à son nom de gars et pis, je savais pas si j'pouvais, à l'intérieur de l'école j'peux-tu juste l'appeler c'te

nom-là si j'veux ou y a-t-il une légalité que j'ai de l'appeler par son nom de fille?

(Marc, chevronné)

Le manque de formation sur comment approcher la situation avec les familles est aussi quelque chose qui a été mentionné à plusieurs reprises par les participant.e.s de cette étude :

Nous avons vécu, quand je dis nous c'est nous comme une équipe à l'école, parce que ce n'était pas quelque chose de facile à approcher tout seul. Quand je dis que c'était pas quelque chose de facile à approcher tout seul c'est qu'il fallait faire attention à différentes facettes de la situation parce que la famille n'était pas tout à fait embarquée. (Zaïra, novice)

Parfois, lorsque l'appui de la famille vient à manquer, cela crée de la tension au sein de l'équipe école dont les retombées sont surtout négatives pour l'appui et l'accompagnement de l'enfant et l'enfant ellui-même. Le rôle de l'enseignant.e peut alors s'avérer complexe, notamment sur le plan légal et des documents qui émanent de l'école, tels que le bulletin (Zaïra, novice, et Elizabeth, chevronnée).

Parfois, la formation doit se faire auprès de la famille : « [...] y veut juste qu'il soit accepté et nous on pouvait pas influencer la famille » (Zaïra, novice), et on fait des choix : « OK il faut s'assurer de la sécurité de cet enfant, on met l'académique de côté » (Béregère, chevronnée). Pour ce faire, les enseignant.e.s soulignent un manque de formation pour appuyer une famille même qu'iels voudraient soutenir : « Comment est-ce

que une école prépare une famille? Comment est-ce qu'une école embarque une famille ». (Zaïra, novice)

La seule expérience négative que j'ai témoignée, je crois, c'est il y a deux ans et on avait une élève transgenre et heu dans une famille reconstituée, une famille avec deux foyers et un des parents était très contre ça et il ne voulait rien savoir de parce que l'élève voulait se faire appeler d'une façon différente et le parent était très fâché et très résistant et l'autre parent très ouvert, alors c'était un peu délicat dans ce sens-là. (Andrée, chevronnée)

Parfois encore, le défi est d'appuyer un enfant dont les parents ne voient la situation que comme une phase : « [...] ils parlent avec maman et maman n'est pas d'accord et maman m'a dit Oh c'est juste ton idée de l'instant » (Gina, chevronnée); « le contact avec les parents. Y a des parents qui n'acceptent pas du tout du tout l'orientation de leur enfant. Comment approcher ces parents-là? Comment les aider à appuyer leurs élèves, euh leurs enfants? Comment les aider déjà à accepter l'idée? » (Zaïra, novice)

Le niveau scolaire de l'enfant, dans certaines divisions scolaires, est l'élément qui tranche. En dessous de la 7<sup>e</sup> année, il faut l'accord des parents pour tout changement demandé par l'enfant :

[...] on avait deux élèves qui ont, qui se sont identifié.e.s comme étant non-binaires et on a eu beaucoup de discussion là à changer euh on les appelle euh les noms qu'ils voulaient, mais parce que c'était en 6<sup>e</sup> année et non en 7<sup>e</sup> année, ça l'a passé au travers des parents et avoir leur consentement avant de changer leur nom sur leur bulletin ou n'importe quoi qui soit envoyé même par courriel qui était vraiment intéressant et

parfois très difficile pour les élèves en question (Julie, novice). Au-delà de cet âge, l'enfant a une voix que l'on écoute. Certain.e.s pensent qu'au dehors des politiques en place, ce sont des décisions personnelles qui les guident :

Quand même, des fois, du monde qui font peut-être semblant de pas comprendre ou qui posent des questions tu dis c'est pas si difficile que ça juste qui cloche un peu, mais j'ai jamais vu quelque chose qui était explicitement transphobique ou rien comme ça, c'est juste qu'il y a du monde comme est-ce que c'est d'accord qu'on fait ça, est-ce que vous avez parlé aux parents? Est-ce que ça va? Au lieu de juste accepter tout de suite ce qui rend l'élève à l'aise. (France, novice)

Le processus divisionnaire peut aussi être frustrant pour les enseignant.e.s, quand iels le connaissent, parce que ce dernier s'étire dans le temps, laissant l'enfant et le personnel dans une situation délicate :

J'dois dire p'têtre que la section la plus frustrante était peut-être comment long le procès était pour être juste pour être capable d'appeler nos élèves par leur nom qu'ils voulaient comme cela a pris on va dire, comme cela semblait ça a pris comme des mois, j'pensais des semaines, mais à cause qui fallait qu'on passe à travers des parents, la division et tout cela, ces élèves nous a approchés Madame, peux-tu nous appeler ce nom au lieu? Et c'est à travers des semaines plus tard qu'on a actuellement commencé à faire cela. (Julie, novice)

Et ceci engendre beaucoup de frustration et de confusion parce que tout le monde est au courant dans le milieu scolaire, mais la démarche traîne en longueur et on a besoin d'une réponse officielle des parents :

Ils savaient, les amis savaient. Oh, je sais que t'es supposé de l'appeler X et tu l'appelles encore ceci, je sais. 100 % en arrière de toi, j'te supporte, mais là moi je suis en train d'utiliser le nom qu'il ne veut pas, parce que je ne peux rien faire encore. Ses parents n'ont pas dit oui encore, parce qu'admin n'a pas fait de quoi et de quoi et de quoi so ça c'est un peu frustrant. (Ashley, chevronnée)

Une division en particulier impose une formation à toutes les membres en administration et aux services aux élèves : « Ça m'a donné disons vocabulaire, des outils, les ressources à chercher pour les élèves et les familles. Je me sentais beaucoup plus outillée ».

(Elizabeth, chevronnée)

**Formation initiale.** Cet autre sous-thème aborde la question de la formation que reçoivent les enseignant.e.s alors qu'ils sont encore sur les bancs de l'école. De lui émane une grande majorité des défis :

[...] je pense que c'est la situation la plus sensible que j'ai rencontrée comme professionnelle dans l'enseignement. Il faut en parler, il faut en parler, il faut en parler, il faut s'attarder, il faut prendre du temps, il faut prendre du temps pour s'attarder. Il faut parler aux gens, c'est pas suffisant de juste lire dans un paragraphe ou quelque chose. Faut aller plus loin et tout ça. (Zaira, novice)

La plupart des enseignant.e.s chevronné.e.s que nous avons interviewé.e.s nous ont avoué qu'après toutes ces années passées en salle de classe, et même en revisitant leurs souvenirs universitaires, ils n'avaient aucun souvenir d'avoir même abordé la question de diversité sexuelle durant leur formation professionnelle : « Ça existait pas » (Liam, chevronné). Robert (chevronné) ajoute : « [...] j'ai fait mes études de 1999 à 2004; je ne peux pas me souvenir de même en avoir discuté ». Louis (chevronné) précise : « [...] mes

études en pédagogie étaient en 88 à 90 à l'Université de Saint-Boniface, pis on traitait vraiment pas de ce genre de chose-là ». Hélène (novice), enfin, affirme que « c'était pas quelque chose qui était aussi courant que c'est aujourd'hui dans notre société maintenant ». Ce ne serait que dans les années suivantes, alors qu'ils menaient des études postbaccalauréat qu'ils auraient eu vent de cette diversité dans leur formation. Un autre participant, cependant, a, quant à lui, vécu une expérience un peu plus positive : « Oui, ben, heu, j'aurais besoin d'aller dans mon postbac, pas dans mon bac [...] j'ai gradué en 2000 [...]. J'avais suivi trois cours qui parlait de cette communauté ». (Marc, chevronné). On abordait peut-être la question des personnes homosexuelles, mais là s'arrêtait la discussion, à moins de la provoquer :

[...] je me rappelle très bien avoir eu des formations par rapport à l'orientation homosexuelle, l'importance que cela se fait voir dans nos salles de classe, avec nos choix de texte par exemple, que c'est quelque chose qu'on veut faire. Je me souviens pas d'avoir parlé des gens transgenres exprès ou explicites (Aimée, chevronnée, finissante en éducation de 2008).

Cela ne signifie pas pour autant que la question n'était pas du tout abordée. Certains aspects plus indirects l'étaient :

[...] je ne me souviens pas vraiment de conversations [...] Non, non, non. Une chose que je me rappelle de mes études en éducation était de commencer à éviter de séparer les groupes en garçons et filles. Ça je m'en rappelle. Ça y'a dix ans, je

m'en rappelle, il faut que je trouve de différentes façons. Et éviter de faire rose et bleu, ça c'était un gros take away. (Michelle, chevronnée)

Dans les années les plus récentes, et pour quelques-un.e.s des participant.e.s novices et chevronné.e.s ayant moins d'expérience en années d'enseignement, on reconnaît une amélioration dans la formation. Ainsi, dans cette dernière ont été ajoutés des cours portant sur la diversité au sens général et sur les perspectives autochtones qui ont suscité des discussions sur la diversité de genres. Ont été alors évoquées certaines thématiques : « J'ai aussi suivi un cours avec Laura Sims sur la diversité. C'était un cours sur la diversité en général, mais elle a passé beaucoup de temps avec la communauté LGBTQ2S ». (Joleen, novice)

Ce qui a manqué envers ma formation envers ça, c'est que, je me rappelle plus du nom du cours, je m'appelle plus du nom des cours, on parlait des, on parlait des, on a fait un survol rapide [...] Ce qui venait dans ma tête, c'était quelqu'un qui était homo, quelqu'un qui était gai, quelqu'un qui était lesbienne (Zaira, novice).

« On a eu un cours pour la diversité et c'est plutôt concentré comme être au centre de Winnipeg, très centré sur l'expérience ici à Winnipeg » (Ashley, chevronnée). En fait, il semblerait que le cours prenne quelque peu les couleurs que le/la professeur.e ou le contexte de l'université lui donne, ce qui signifierait que toutes les individu.e.s ne sont pas exposé.e.s au même contenu. Cependant, comme l'exprime clairement une participante :

Donc, je trouve que c'est difficile de trouver des exercices ou discussions à l'école ou à l'université qui vont actuellement être généralisables dans la salle de classe,



mais y'a un manque-là, mais je ne suis même pas certaine quoi qui manque, mais y'a un manque, définitivement. (Julie, novice)

Les enseignant.e.s chevronné.e.s comptent sur les plus jeunes pour les aider dans ce cheminement vers une compréhension des changements en cours : « [...] les très jeunes-là, c'est vraiment les profs qui peuvent donner des consignes aux autres profs » (Gina, chevronnée). Cependant, le contenu 2SLGBTQIA+, quand il est abordé, on le survole plutôt qu'autre chose :

Moi je ne ressens pas que j'ai reçu ça. J'ai reçu un enseignement minimal dans un cours qui a couvert un ensemble de choses, mais c'était vite, vite, vite. Il faut plus que ça soit vite, vite, vite maintenant, parce que c'est ça que les écoles vivent, c'est ça le plus grand défi des écoles, pis on se sent qu'on travaille tout seul. On se sent qu'on travaille seuls. (Zaira, novice)

Enfin, comme le souligne Ashley (chevronnée), l'université « te dit Oui, tu vas avoir un élève qui va te dire ceci puis il va avoir cette expérience et il va le partager avec toi, mais il te dit vraiment jamais comment réagir à cela ou comment gérer les autres ». Ce qui, en fait, ne les prépare pas du tout à savoir comment réagir ni à l'accueil ni à l'accompagnement des jeunes d'une pluralité des genres.

Une participante a souligné qu'au sein de la Faculté même, les professeur.e.s ne passaient pas forcément des messages cohérents quant à comment agir quand on entre en contact avec un élève d'une diversité des genres, l'un.e. conseillant d'aborder les sujets

sensibles dans la salle de classe, l'autre de les éviter sans avoir au préalable consulté la direction de son établissement (Joleen, novice).

Si on est préparé par les professionnels de l'université pour approcher des situations comme ça, ça va beaucoup faciliter le cheminement de ces élèves et le parcours de ces élèves. On aura beaucoup plus de moyens pour les aider au lieu de leur dire Be resilient qui est tricky parce que la résilience c'est pas tout ce que ça prend pour survivre à des situations pareilles. (Zaïra, novice)

**Autoformation.** Certain.e.s participant.e.s ont signalé que la thématique même des personnes d'une pluralité des genres les interpelait et qu'iels voulaient en savoir plus, et, de leur propre chef, sont allé.e.s chercher ressources et formations pour acquérir connaissances et compétences. Ainsi, Elizabeth (chevronnée) a suivi des cours universitaires pour mieux comprendre la réalité de ces personnes : « [...] c'était quelque chose que j'ai dû chercher parce que je m'intéressais », « j'ai crû que c'était important ». Marc a suivi le même parcours qu'Elizabeth (chevronnée) et c'est dans son parcours Postbac qu'il a choisi de s'éduquer sur cette communauté. Zaïra (novice), quant à elle, pense que c'est par expérience que l'on apprend et que c'est grâce aux jeunes qu'elle a rencontré.e.s qu'elle en sait plus que par toute autre formation formelle.

Il apparait donc clairement que les enseignant.e.s ressentent le besoin de mieux comprendre comment accueillir et accompagner les jeunes d'une pluralité des genres quand ces dernier.ière.s viennent les voir et leur pose des questions ou se dévoilent auprès d'elleux. Savoir comment mobiliser leurs connaissances, les ressources de son

environnement et répondre à la situation donnée n'est pas évident sans entraînement. Iels réclament ceci avant tout.

#### **Thème 4 : Langue**

##### **Sous-thèmes :**

- Langue française
- Mégenrage

Ce thème est important, car pour exister, il faut pouvoir se dire, se voir, se raconter. Rien n'est plus difficile quand on appartient à une langue genrée binaire traditionnelle que gouvernement des organismes séculaires, d'une part, et qui se bat pour survivre à l'oubli dans une mer majoritaire, d'autre part. Dans la communauté francophone du Manitoba, où parler français fut un temps interdit, c'est un gain que l'on chérit. On se bat pour ne pas se noyer dans l'anglais qui domine. Dans nos écoles, on cherche vraiment à inculquer la fierté de parler français et d'être francophone manitobain. Pourtant, de la communauté 2SLGBTQIA+ émergent des néologismes au service des personnes d'une pluralité des genres. Les participant.e.s à cette étude ont parlé de ces derniers, de leur usage ou du refus de ce dernier, ont aussi abordé les conséquences de cela, des difficultés liées à la langue française ainsi que ces défis qu'elles posaient tant dans le milieu francophone manitobain que d'immersion française. L'intersection entre les deux, être d'une pluralité des genres et être francophone, a été effleuré par trois participant.e.s, mais le cumul de couches d'oppressions ne semble pas venir à l'esprit. Le fait que nous soyons un milieu bilingue peut-il l'expliquer?

**La langue française.** Un autre thème qui a émergé des entrevues et, sous deux angles, est celui de la langue. Le défi est de vivre et d'exister en français, semble-t-il. Pour les gens œuvrant en milieu d'immersion, auprès d'une population étudiante majoritairement anglophone donc, la question est légitime quant à savoir si le choix des pronoms devrait se faire en français par exemple. « Moi j'enseigne le français et des fois on parle un peu de pronoms et des choses comme ça en français, mais les conversations difficiles au début ont toutes été faites en anglais ». (Joleen, novice)

Certain.e.s, en immersion, choisissent de pousser le besoin de s'exprimer en français :

Mais toutefois, le manque de mots pour décrire les élèves non binaires en français, comme personne qui est passionnée du français, pour moi c'est tellement important d'encourager la francophonie et de la faire se propager, d'encourager des élèves à vivre en français, particulièrement des élèves qui viennent de foyers anglophones et qui veulent apprendre le français et qui veulent peut-être élever leurs enfants en français, ça c'est vraiment quelque chose qui est important pour moi, mais je veux que les élèves se sentent bien et qu'ils se sentent eux-mêmes et j'veux pas qu'ils ont besoin de faire un choix entre vivre en français et vivre avec des pronoms qui les décrit, qui les décrivent, yeah. (Joleen, novice)

Certains milieux immersifs préfèrent opter pour la langue maternelle, soucieux d'éviter quelques possibles confusions langagières avec la famille :

Oui, ça c'était une décision entre nous et Administration aussi à cause du fait que les élèves allaient retourner à la maison et dans notre communauté et les amis sont

la plupart anglophones. So, on voulait pas un manque de communication avec les familles au sujet de ce qu'on avait discuté, so nos conversations qu'on a eues avec les élèves au début étaient complètement en anglais parce qu'on n'a pas ils n'ont pas le vocabulaire du tout en anglais ni en français et un peu c'était le peur de Administration aussi de qu'est-ce que les élèves vont aller dire comment est-ce qu'ils vont traduire dans leur tête, comment est-ce qu'ils vont discuter ceci aux parents et on voulait pas que ça soit et parce qu'on avait les deux parents de ces élèves qui n'étaient pas vraiment super supportifs. (Hélène, novice)

D'autres abondent dans le même sens, craignant que l'on perde dans le choix de la langue le sens de l'information que l'on souhaitait véhiculer :

[...] mon opinion est qu'on ferait en anglais, parce que pour nos enfants, c'est leur langue première, parce que quand ça vient à des questions, on veut pas perdre les nuances, on veut pas que l'élève perd le message en essayant de traduire, so on veut absolument pas prendre cette chance et le message est donné en anglais la plupart du temps. C'est ça mon expérience. (Andrée, chevronnée)

Iels souhaitent également que l'expression des élèves ne soit pas limitée par la langue d'enseignement ou brimée par cette dernière :

[...] dans le GSA on laisse les élèves s'exprimer en anglais, les profs se parlent tous en français et on encourage, mais jamais qu'on va dire en français, parce que cela vient vraiment nuire à leur expression personnelle, et ça c'est le but d'un GSA, que les élèves se sentent à l'aise de vraiment s'exprimer. Alors, sure, ça

c'est une facteur. Le GSA n'est pas obligatoirement en français. (Michelle, chevronnée)

Certaines écoles ont des enseignant.e.s appartenant à la communauté transgenre auprès de laquelle elles se renseignent quand surgissent des questions linguistiques :

Non et je pense que c'est juste parce que l'école, [...], a vite adopté, disons, un vocabulaire un peu en commun, so on va utiliser iel, voici comment avec les adjectifs voici ce qu'on va faire, comme on a eu ces conversations, les bulletins sont toujours en anglais, mais la communication au sujet d'un élève transgenre en français se fait, je dirais, très facilement. Évidemment, tu as déjà rencontré X, donc c'est X qui avait déjà choisi parce que c'est une école d'immersion de quelle façon est-ce que les élèves vont t'adresser et qui avait dit Mix X. C'est ça que je préfère et le pourquoi. Donc c'est toujours quelqu'un qui propose, ensuite on travaille comme une équipe et on partage ceci. (Elizabeth, chevronnée)

Il arrive aussi parfois que l'on oublie de ne pas interpeler les jeunes de façon non binaire, pour reconnaître justement la diversité des genres :

Comme même l'autre jour, ils étaient tous les deux en ligne mes élèves et ils devaient répondre à une question et j'ai commencé à dire et si tu es un gars, tu dis je veux être un chanteur, si tu es une fille, je veux être une chanteuse, là je pense, oh man, si tu es non binaire, là, la langue française la rend tellement comme...

mais tu veux tellement bien leur apprendre la langue. Ah! Ça me frustre!! (Julie, novice)

Pourtant, iels disposent parfois d'outils fournis par d'autres intervenant.e.s scolaires :

Hum, hum, alors quand un élève vient me demander, je propose aussi alors elle ou il ou eux et on a aussi un nouveau document que je crois la travailleuse sociale nous aussi partagé, au lieu de them, il y a tout un tableau et je vais leur partager ça, si un élève me parle de ça s'ils veulent en choisir. (Michelle, chevronnée)

Comment, dans un tel cas, acquérir le vocabulaire français pour parler d'une réalité? Encore nouvelle dans la langue française (rappelons que le pronom iel vient tout juste de faire son entrée dans le Robert), la question est pourtant au cœur du débat. Pour la communauté francophone de la DSFM, encore plus, car elle se rattache à un débat de survie. Pourtant, les participant.e.s de cette étude ont parlé du pronom iels et ont toutes soulevé le fait de ne pas savoir comment négocier la langue autour de cette réalité, affirmant que la langue française est déjà assez compliquée comme cela. Le choix du vocabulaire adéquat est ce qui semble susciter le plus d'inquiétude chez les enseignants (Marc, chevronné) et le fait de « pouvoir en parler librement dans la communauté », ajoute-t-il.

Ce qui ressort beaucoup des entrevues, c'est le côté pluriminoritaire des jeunes, qui en plus d'être d'une pluralité des genres sont aussi francophones : « D'un côté j'vais dire tandis qu'on est déjà minoritaire, c'est, être minoritaire ça nous donne un défi

supplémentaire à surmonter ». (Robert, chevronné). Zaira (novice), ajoute que venant d'un autre continent, on peut avoir une triple minorité alors, ces jeunes « sont plus les messagers de leur communauté, au sein d'une communauté francophone ». Cela peut être un lourd fardeau à porter.

### **Mégenrage**

Le mégenrage vient du fait de ne pas utiliser les bons pronoms pour interpeler une personne. Il semble ressortir des entrevues que la question des pronoms en français est complexe et peu connue des enseignant.e.s : « En français, j'trouve ça tellement compliqué ». (Julie, novice)

Les enseignant.e.s novices semblent souligner avoir plus d'aisance à identifier les situations dans lesquelles iels commettent des erreurs de mégenrage : « [...] essayer d'enlever ça de ton vocabulaire automatique et j'trouve comme nouvelle enseignante on voit que on va y arriver, mais ça aussi c'est difficile d'avoir ces conversations avec d'autres collègues ». (Julie, novice)

Le défi semble s'étendre au fait que l'enfant ne peut être en mesure de nous dire s'iel peut choisir un pronom du fait qu'iel ne maîtrise pas la langue, qu'il ne peut définir encore son identité de genre, et que nous-mêmes, comme adultes, devons arbitrairement déterminer ceci quand nous sommes encore en train de chercher cette information :

[...] alors, là ça semble que c'est le iel qui commence à être répandu alors on commencerait probablement à utiliser cela si on a un autre élève non binaire ou quoi que ce soit qui aimerait utiliser they en français, yeai c'était juste une autre



défi ou une autre où l'élève pouvait pas nécessairement nous dire ce qui lui rendrait à l'aise parce que c'est sa 2<sup>e</sup> langue, a 8 ans ou quoi que ce soit so c'était une situation un peu bizarre de donner un pronom à quelqu'un et espérer que ça marche. (France, novice)

Le mégenrage est certainement un défi relevé dans les conversations que la chercheure a eues avec les participant.e.s. Tout d'abord, les enseignant.e.s reconnaissent que tout le monde n'est pas au courant que certain.e.s élèves changent de pronom (comment cette information est communiquée au sein de l'école semble être nébuleuse) :

[...] mais ce n'est pas quelque chose qui est nécessaire offert à tous les profs et je sais que souvent les profs ils ont beaucoup de questions par rapport à cela ou si je vais rencontrer un autre enseignant pour parler au sujet de ces élèves pour des raisons académiques et qu'ils remarquent que j'utilise les pronoms soit pluriel ou des différents pronoms, souvent on va me regarder à travers [...] l'enseignant va trouver cela bizarre, mais il va dire comment cela se fait que personne ne me l'a jamais dit? Tu penserais que ce serait quelque chose qu'on recevrait un courriel ou... un communiqué voici ce que l'élève préfère. (Aimée, chevronnée)

De plus, l'absence de consensus au sein du personnel ou de la division même engendre souvent des situations compliquées et délicates :

Iel avait aussi préféré les pronoms they/them, alors lorsque j'avais écrit son bulletin, j'avais écrit they/them et c'était une école M à 6, et lorsque mon directeur d'école avait lu mon bulletin, il avait dit ben qu'est-ce qui se passe avec cet enfant-là?

Pourquoi est-ce que tu as changé les pronoms? Et j'ai dit bien, l'enfant préfère they/them et puis le directeur m'a dit est-ce que les parents t'ont dit d'utiliser ces pronoms-là? Et j'ai dit non, l'élève m'a dit d'utiliser ces pronoms-là et le directeur m'a demandé de les changer à des pronoms féminins, ce qui était malheureux, parce que après, je me sentais comme si l'enfant était moins proche avec moi et iel avait aussi un autre nom qu'iel préférait utiliser alors en classe j'utilisais ce nom, mais sur les bulletins, j'utilisais son nom de la naissance. Je me sentais comme si ça ça a eu un impact négatif sur nos rapports au travail ensemble. (Joleen, novice)

Plusieurs participant.e.s ont souligné le malaise entourant les erreurs de choix de pronoms une fois qu'un.e élève avait signalé un changement de pronom, soit par habitude de genrer nos salutations :

[...] et de s'excuser aussi. Le montant de fois qu'on a eu un élève qui a dit she au lieu de they, mais moi je sortais une fois et il y avait un groupe autour d'une portable et j'ai vu les filles et juste subitement je dis Oh salut les filles et là je vois un élève non binaire et là yeai ça c'est juste tout de suite j'ai dit aussitôt que j'ai remarqué Désolée ça c'était complètement une faute like tout de suite. C'est pas, c'est pas mon but, mais quelque chose de super vite je me suis adressé les filles les gars je dis ça souvent et ça n'aide pas dans ces situations. (Ashley, chevronnée)

soit parce que parfois, cela nous échappe, reflet de notre éducation genrée :

[...] les garçons étaient juste tellement effarouchés cette journée-là, ils me dérangeaient, ils me tapaient sur les nerfs, et j'ai dit tu sais quoi, les gars allez jouer là-bas. Les filles on va jouer ici et on va jouer comme il faut. Et là, j'étais comme Ohhhh on my god, l'élève non binaire comme, mais tous ses amis sont des filles, alors je suis allée les voir et j'a dit, tu sais quoi j'ai pas pensé, je m'excuse.

(Joleen, novice)

soit parce que les personnes mégenrent lorsqu'elles s'adressent à des enfants qui ont énoncé un choix de pronoms :

[...] un peu négatives sont les expériences négatives c'est les personnes qui se trompent et l'élève se sent un peu blessé. Certains hum pas du tout vont juste dire Ok t'as fait une erreur ça c'est pas le pronom que j'utilise peux-tu te corriger et le faire et d'autres se sentaient un peu trop gênés de faire ceci, mais quand même prenaient quand même ces commentaires de façon un peu personnelle et on a eu beaucoup de conversations que en général c'est ce n'est pas personnel c'est juste quelqu'un qui se trompe ou qui qui est pas habitué (silence) de les corriger.

(Elizabeth, chevronnée)

L'important, c'est que faire des erreurs n'est pas grave, « mais c'est modeler aux autres que tu vas faire des erreurs, mais corrige-toi ». (Julie, novice)

Les documents que l'école émet et sur lesquels apparait le nom de l'enfant restent problématiques pour les enseignant.e.s parce qu'ils se sentent déchiré.e.s entre le sentiment de respecter les vœux des jeunes et les directives de leur administration :

Et je pensais à notre frustration on a tous les deux eue, I mean les parents on voit comment c'était compliqué avec les familles, comment c'est très personnel, mais ??? comme nos élèves vont au Collège X l'année prochaine, ils ont comme une petite graduation ici. On leur donne un petit certificat qui dit comme X. Et c'est pas comme rien de gouvernement ou de bulletin ou rien. [...] Heu, mais il fallait encore qu'on contacte les parents et qu'on demande quel nom est-ce qu'on doit mettre sur ce certificat? (Julie, novice)

Pour les enseignant.e.s, les conflits entourant le nom semblent être partout dans le milieu scolaire :

[...] y'a beaucoup de choses qui les séparent comme tous les fois qu'on dit oh tous les filles, les garçons, on aime, masculin, féminin, comme c'est constant ici, comme y'a beaucoup de choses comme qu'on a remarquées que petites choses, le montant de places qu'on met leur nom, quelque part, lorsqu'ils ont changé leur nom, c'est oh!, sur les vestes de patrouille, sur les bâtons, dans les pigeonnières, dans les casiers, like, tout partout les noms sont écrits et on avait besoin de toute changer ça et y'a tellement choses à y penser. On peut déjà enlever beaucoup de ces conflits déjà so. (Ashley, chevronnée)

Cela demande du courage aussi de la part des enseignant.e.s novices que de camper sur leurs positions et de confronter d'autres collègues ou d'autres adultes et de transmettre en même temps certains messages forts quant à une éducation sur la communication encadrant les jeunes TDG. Ashley (chevronnée) a dit qu'elle devait intervenir auprès d'autres membres du personnel tels que des moniteur.ice.s de diner ou des bénévoles qui oeuvraient au sein de l'école et avoir avec eux des conversations parfois difficiles sur le respect des noms et des pronoms à utiliser auprès de certain.e.s enfants.

## **Thème 5 : Enseignement.**

### **Sous-thèmes :**

- Approches pédagogiques
- Programmes de santé/de sexualité
- Ressources matérielles

Les participant.e.s à cette étude ont fait ressortir trois domaines en lien avec leur enseignement qui sont touchés par la pluralité des genres et qui, selon eux, ont un impact sur les jeunes d'une pluralité des genres mais sur toutes les jeunes : les approches pédagogiques, le programme de santé/de sexualité et les ressources. En effet, ils ont souligné à maintes reprises que ces trois éléments peuvent être des facteurs d'épanouissement (approches pédagogiques nouvelles enrichies et modifiées qui incluent la diversité de genres sous un angle positif) ou des facteurs d'adversité (programme de

sexualité trop vieux, non enseigné et ressources absentes). L'essence de ce thème repose dans le fait que ces trois piliers sont au cœur de la pratique enseignante.

**Approches pédagogiques.** Sur le plan académique, la question de l'accompagnement se présente plus tangiblement : « [...] comment établir des liens avec cet élève, comment établir des liens de confiance avec ces élèves, comment les appuyer, comment adapter mon programme d'étude, comment les toucher dans des leçons et puis les intégrer pour qu'ils se sentent inclus dans ce que je fais? » (Zaira, novice)

Des changements dans les pratiques ont aussi eu lieu. Certaines pratiques restent encore ancrées et nuisent à la reconnaissance d'une diversité de genres : « [...] mais si on parle des élèves transgenres, il y a encore quelques enseignants qui hum ont des habitudes comme des passes pour aller aux toilettes où est-ce que c'est comme une image fille garçon » (Elizabeth, chevronnée). D'autres participant.e.s ont mentionné innover :

[...] j'pense qu'aux niveaux 5/6 et 7/8, on va commencer l'année avec un petit questionnaire alors comment est-ce que tu veux qu'on t'appelle, comment est-ce que tu te vois, plein de 4 ou 5 petites questions pour que on réfère à toi masculin ou féminin ou neutre et on commence l'année comme ça. (Liam, chevronné)

ce qui a été appuyé par Aimée (chevronnée), qui a relevé cette pratique :

[...] je sais qu'on a des nouvelles enseignantes dans notre école aussi et eux ont une feuille qu'ils distribuent aux élèves au début de l'année pour mieux les connaître et ça c'est une des questions qu'elles ont mis sur la feuille par rapport aux pronoms préférés de l'élève, donc je sais pas si on leur a dit que c'était quelque chose qu'on leur a dit que c'était quelque chose d'important de faire à la Faculté, ou si c'est un choix que ces nouvelles enseignantes ont fait. Mais c'est un pas dans la bonne direction que les enseignants ont fait pour accueillir nos élèves. Je remarque aussi dans les courriels, les personnes qui vont identifier leurs pronoms dans les courriels, alors ça aussi ça démontre une certaine ouverture envers tous nos élèves, oui. (Aimée, chevronnée)

Cette même participante offre deux autres activités pour rendre visibles les élèves d'une pluralité des genres. D'une part, elle choisit du matériel qui représente diverses réalités humaines de couples, et d'autre part, et elle présente des tableaux d'un artiste autochtone de Winnipeg dans lequel apparaît un personnage dont le genre est ambigu.

**Programme de santé/de sexualité.** Le curriculum a également été touché : en effet, les milieux scolaires ont dû mettre de côté toute une formation et une sensibilisation à la communauté 2SLGBTQIA+ en raison de la pandémie. Plusieurs participant.e.s ont évoqué le fait que cette dernière a engendré des coupures dans les programmes enseignés et que ce qui était le plus souvent délaissé touchait la santé et la sexualité. Selon Liam (chevronné), c'est une génération qui a été sacrifiée au niveau d'une thématique et d'un éveil aux réalités LGBTQ.

Des conversations n'ont pas eu lieu : « [...] c'était plus que les élèves, ils avaient moins les connaissances de c'est quoi sexual orientation et gender identity parce qu'on n'avait pas ces conversations en 2<sup>e</sup>/3 » (Michelle, chevronnée). « Non, comme moi j'ai fait la discussion avec les trois classes parce l'an passé nos 6<sup>e</sup> n'ont pas eu leur cours de euh sexualité humain et la puberté ». (Ashley, chevronnée)

Nous l'avons déjà mentionné, mais la question de l'ancienneté du programme d'études est en soi un souci important, parce que ce dernier n'aborde pas la réalité transgenre et quand il aborde certains aspects, ceux-ci sont dépassés :

[...] le programme d'études de la sexualité est très vieux, comme le programme d'études qu'on utilise en 7<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> il date de 2005. Et y'a rien dans le programme d'études qui parle de transgenre, même, ça parle pas beaucoup de bisexualité, ça mentionne un peu l'homosexualité en 7<sup>e</sup>, mais pas vraiment, c'est pas vraiment à jour. Même les définitions qu'ils ont, ils ont comme transsexuels, comme ça c'est pas un mot qu'on utilise, comme ça c'est pas un mot de quoi leurs organes reproductifs ont d'l'air franchement, comme c'est juste pas à jour. Et c'est des termes qui changent avec les personnes et c'est tellement important que ces termes soient à jour, alors le programme d'étudse n'est pas à jour et c'est pas tous les enseignants, les enseignantes qui vont aller lire des articles au sujet de la communauté LGBTQ pour informer leur pédagogie et qui vont essayer d'incorporer dans leur enseignement à la sexualité des termes plus inclusifs.

(Joleen, novice)



De plus, ce programme d'études n'appuie pas, selon Joleen (novice), les enseignant.e.s qui ont de la difficulté à s'y retrouver dans les définitions, notamment ceux qui ne font pas la différence entre le sexe et le genre :

On a vraiment besoin de changer ce programme d'études pour que tout le monde qui l'enseigne soit au courant que certains mots on l'utilise plus, que il y a une différence entre ton genre et ton sexe, que il peut y avoir des petites filles qui ont un pénis, ça c'est la réalité de nos jours, comme tous ces termes-là sont juste pas à jour et c'est vraiment dommage et on a besoin de modifier le programme d'études. (Joleen, novice)

**Les ressources matérielles.** Les participants clament haut et fort qu'une de leurs plus grandes frustrations est le manque de ressources, voire même le fait que leurs formations leur sont offertes en anglais.

Les participants soulignent à maintes reprises que, souvent, iels sont les seules ressources auxquelles les jeunes ont accès dans leur milieu scolaire : « Ya, y'a un grand manque de ressources ici, même ici l'année passée on n'avait pas comme si on aurait encore des élèves qui n'aurait pas de support ou de ressources autres que nous autres ici, comme enseignantes de 6<sup>e</sup> année » (Ashley, chevronnée). Parfois, iels soulignent que ce qui est accessible semble vraiment limité : « Souvent, dans notre école, certains enseignants ont ces cartes-là ceci est un espace sécuritaire, mais j'doute c'est le plus loin qu'on va ». (Ashley, chevronnée)

L'absence de ressources livres est une autre remarque qui est souvent revenue dans les entrevues, qu'il s'agisse de la bibliothèque municipale en milieu urbain : « On a une lacune côté de la bibliothèque, une bibliothèque municipale, parce qu'il n'y avait pas

de livres, y'avait pas de livres [...] ». (Marc, chevronné), ou encore de la bibliothèque de l'école :

Je pense que je dirai juste que à quel point ce serait cool et important que on produise des ressources pour enfants en français sur ce sujet parce qu'il existe un assez bon nombre de livres en anglais sur ce sujet que je peux trouver pour mes élèves, je le fais, et je peux toujours traduire en route et ça marche, mais ça serait cool s'il existait comme des albums d'enfants en français qui parlaient d'une élève avec une identité autre que garçon fille. (France, novice); d'autant plus qu'il y a un manque de ressources en français. (Zaïra, novice)

De plus, se pose également la question de comment organiser celle-ci :

[...] on a une lacune de livres ici pour aider nos élèves à s'identifier, à se voir dans notre école, alors elle a fait toute une commande d'une dizaine de livres en français en premier qui parlent de mes deux papas, mes deux mamans, Deux crayons rouges, *La robe orange*, et tous ces livres-là et puis sur cette même question c'était est-ce qu'on fait une section séparée ou est-ce qu'on les met dans la bibliothèque comme avec les autres livres? (Marc, chevronné)

De plus, s'ils manquent de ressources, ce ne sont pas n'importe quels documents qu'ils réclament :

Y'a tout un autre gros document qui a sorti, mais c'est pas des choses qu'on peut utiliser en salle de classe. C'est très euh... comme l'autre article euh... (académique?) ouais académique, pour que nous autres on soit obligé de

l'transformer en feuilles pour que ce soit le fun comme la licorne de genre comme ça c'est bien tu peux afficher ça immédiatement avec les jeunes et déjà le restant c'est du vocabulaire, alors, ça devient pas mal plate après un bout de temps.

(Marc, chevronné)

Par ailleurs, il ne suffit pas de trouver des ressources en français, encore faut-il en trouver qui soient adéquates pour le groupe auquel on s'adresse : « [...] un des choses que j'aurais aimé donner aux deux élèves c'était comme des ressources qui auraient été appropriées pour leur âge et il manquait aussi cela » (Julie, novice). Avec un regret qui revient : « Y'a beaucoup pour les élèves plus âgés, très peu pour les élèves qui ont dix à 12 ans » (Ashley, chevronnée). De plus, même si les livres manquent, c'est plus loin qu'il faut remonter, car selon certain.e.s participant.e.s, certain.e.s enfants sont en questionnement depuis longtemps : « [...] par la 6<sup>e</sup>, ils sont en train de s'exprimer par la 6<sup>e</sup>, mais ça fait des années que c'est dans leur tête so ce serait mieux si au niveau scolaire, on aurait plus de ressources dans la maternelle (hun, hun) ». (Julie, novice)

Et parfois, c'est aussi pour donner du soutien non seulement à l'école, mais aussi à la maison :

[...] et j'ai pas vraiment les ressources à leur montrer comme j'peux lire des livres aux élèves pour que tout le monde soit à l'aise à l'école, mais j'ai pas vraiment quelque chose à leur donner à l'école pour leur supporter hors de l'école et j'aurais aimé donner oh yeai cette pièce d'information oh c'est aux élèves qui sont plus jeunes. (Ashley, chevronnée)

## Synthèse

Ce chapitre se penchait sur les perceptions et les expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s. Leurs propos ont été analysés à partir de grands thèmes qui ont émergé à partir de l'analyse du modèle de Le Boterf et de celui de Bronfenbrenner. De plus, des liens ont été créés entre le modèle de Le Boterf et les thèmes pour comprendre comment ils s'insèrent dans le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir des intervenant.e.s scolaires que sont les enseignant.e.s et d'en identifier les besoins et les forces.

Les facteurs inhibant l'accueil et l'accompagnement des jeunes d'une pluralité des genres ont surtout été mentionnés, mais on notera que des efforts sont faits pour qu'ils deviennent des facteurs favorisant ces derniers. Ainsi, ils affectent le rapport identitaire à la pluralité des genres, les rapports de privilèges que l'on peut avoir comme adultes et comme personnes en position de pouvoir, par exemple en étant à la direction de l'école et comme membre du groupe dominant et le paysage socio-culturel. Des espaces comme les salles de bain ou les vestiaires constituent de véritables pièges à l'identité 2SLGBTQIA+. Le manque de formation entre aussi dans cette catégorie parce que les participant.e.s reconnaissent qu'il existe, ou qu'ils ne savent pas où le trouver ni qu'il ne leur est proposé. Relevons également le défi du mégenrage et de la langue française, surtout en situation minoritaire et en contexte d'immersion, et des néopronoms. On y a abordé des questions clés sur comment se voir et se dire en milieu minoritaire et dans une langue genrée. Enfin, l'absence de visibilité des jeunes d'une pluralité des genres revient à la pratique elle-même et nous parle des approches pédagogiques que mettent en place les participant.e.s à cette étude pour valoriser et rendre visible la pluralité des genres, du

programme d'études de santé/sexualité qui pose quelques défis et de la pénurie de ressources matérielles pour parler de cette richesse humaine, surtout dans les plus bas niveaux.

Suite à cette présentation des données, il ressort certaines différences entre les enseignants novices et chevronnés, telles que ces dernières :

### Tableau 3

*Comparaison entre enseignant.e.s novices et chevronné.e.s*

ENSEIGNANT.E.S NOVICES	ENSEIGNANT.E.S CHEVRONNÉ.E.S
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont entendu parler de la diversité de genre et de l'orientation sexuelle durant leur formation initiale</li> <li>• Veulent être des allié.e.s</li> <li>• Demandent des formations de toutes sortes, avec des personnes issues de la communauté 2ELGBTQIA+ présentes</li> <li>• Demandent plus d'appui de leur direction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N'ont pas abordé la question de la diversité de genre, peu ou pas celle de la diversité sexuelle durant leur formation initiale</li> <li>• Comptent beaucoup sur l'appui des conseiller.ières pour les jeunes d'une pluralité des genres</li> <li>• Reconnassent compter sur les jeunes recrues pour savoir quoi faire</li> <li>• Retournent aux études pour enrichir leurs connaissances</li> </ul>

La formation initiale a donc changé un peu les choses, le contenu s'est quelque peu enrichi, mais pas suffisamment pour que les gens qui sortent des facultés d'éducation se sentent outillés pour accueillir et accompagner les jeunes d'une diversité des genres. Cependant, on ressent chez eux une volonté d'être un appui pour ces jeunes et une soif d'apprendre comment l'être. La direction des écoles a besoin de renforcer et de trancher plus positivement son appui auprès de son personnel, car selon les propos tenus par les

participants, celui-ci est parfois défaillant. Quant aux enseignant.e.s chevronné.e.s, iels reconnaissent avoir peu ou pas de connaissances dans le domaine 2ELGBTQIA+. Leur formation initiale remonte à trop loin dans le temps pour que cette réalité ait été abordée. Elle ne l'était même que très peu socialement. Cependant, iels vont chercher à s'outiller en poursuivant des études postsecondaires pour faire face à cette réalité sociale et scolaire réelle. Iels disent aussi s'appuyer énormément sur les conseiller.ières pour s'occuper de ces jeunes parce qu'iels s'attendent à ce que ces dernier.ières aient reçu une formation leur permettant de savoir quoi faire dans l'accueil et l'accompagnement de ces jeunes,

### **Synthèse, interprétation et discussion**

Le modèle de Le Boterf a été utilisé pour analyser le contenu des entrevues menées et en extraire les thèmes à l'étude et pour regrouper ces thèmes en trois composantes correspondantes au savoir-agir, au pouvoir-agir et au vouloir-agir. Selon les résultats présentés dans le chapitre 5, cinq thèmes majeurs ont émergé, c'est-à-dire :

1. Le rapport identitaire à la pluralité des genres;
2. L'espace scolaire;
3. La formation;
4. La langue;
5. L'enseignement.

Dans le cadre de ce chapitre, nous reviendrons sur ces cinq thèmes clés, en nous appuyant sur la recension des écrits et les concepts théoriques sur lesquels nous avons choisi d'assoir notre recherche, que nous conceptualiserons en cinq axiomes. Ils émanent des liens entre les thèmes issus des propos tenus par les participants à la recherche et des

analyses qui en ont découlé puis des pistes de travail sur lesquelles nous nous concentrerons dans notre discussion :

**Axiome 1 : La pluralité des genres reste invisible dans les écoles**

**Axiome 2 : La pluralité des genres est humaine et elle est intersectionnelle**

**Axiome 3 : L'école est autant espace contesté qu'espace d'exclusion et d'inclusion pour les jeunes d'une pluralité des genres**

**Axiome 4 : La pluralité des genres a besoin de se dire**

**Axiome 5 : La pluralité des genres doit s'appuyer sur une formation antioppressive**

Puis, nous concluons en revenant sur le modèle de Le Boterf que nous modifierons pour l'adapter aux besoins du milieu et de la profession.

**Axiome 1 : La pluralité des genres reste invisible dans les écoles**

L'analyse des données révèle que la pluralité des genres se réduit à une logique de contrôle identitaire et présuppose que la majorité est hétérosexuelle et normale : « Gender shapes and is shaped by school structures and educational practices » (Mangin, 2022, p. 325). En effet, les jeunes d'une pluralité des genres semblent peu nombreux. Les et présentés.e.s comme des cas isolés. On présuppose donc l'hétérosexualité comme inscrite dans l'idéologie hétéronormative des institutions scolaires qui montrent la diversité de genres comme quelque chose de rare qui ne concerne qu'une minorité d'élèves. On a aussi mentionné qu'il s'agissait d'un sujet qui, dans certaines divisions, pouvait rester sensible et choquer, demandant des permissions avant d'afficher ou d'entamer certaines activités. La pédagogie queer doit donc entrer en jeu pour déconstruire l'idéologie de la

norme et montrer en quoi cette norme est un mécanisme de contrôle social oppressif qui donne des privilèges à certaines vies tout en dénigrant d'autres. Remettre en question les normes et la construction sociale de l'hétéronormativité permet de revaloriser la diversité d'expériences sexuelles et de lutter contre l'homophobie et la transphobie dans les écoles. Pourtant, « the cisnormative nature of schools is often invisible to cisgender people who experience few, if any, discomfort navigating gendered school spaces » (Mangin, 2022, p. 325) Celles-ci constituent un véritable frein par rapport aux médias sociaux qui donnent accès aux jeunes à des informations sur la sexualité, sans tabou (Richard, 2019). Elles restent donc un lieu de pression normative, par tout le monde (Chamberland, Richard et Bernier, 2013; Richard, 2019) dans lequel certains corps sont privilégiés et l'hétérosexualité est présumée, maintenant « un silence assourdissant autour des identités non normatives » (Richard, 2019, p. 61). On parle encore tellement de sexe comme des organes génitaux qu'on oublie qu'il s'agit d'une construction sociale.

Dans les écoles des participant.e.s, certaines identités prévalaient. Dans les dernières années, le Manitoba est devenu terre d'immigration : le dernier recensement de Statistique Canada de 2016 le prouve. Entre 2001 et 2016, le pourcentage est passé de 1,8 % à 5,2 %, dont 4,3 % choisissent de s'établir à Winnipeg. De plus, l'Afrique devient le 2<sup>e</sup> contient duquel migrent les gens. Dans le paysage socioculturel actuel et local (macrosystème de Bronfenbrenner), la priorité est donc souvent accordée à la diversité culturelle et raciale, mais négligeant les autres, surtout les diversités invisibles. Or, selon Kumashiro (2002), théoricien queer, il faut justement parler de l'Autre, de celui que l'on oublie, qui est invisible, parce que sinon, on ne remplit pas le mandat de justice sociale de l'école et on maintient la relation de pouvoir que celle-ci exerce. Par ailleurs, les



participant.e.s nous ont parlé de leurs rencontres avec un.e ou plusieurs jeunes qui ont fait leur dévoilement, mais on omet de penser à toutes celles qui sont resté.e.s dans l'ombre et dans le silence. À ceux qui n'ont pas osé se dire ou ne savaient pas se dire ou n'ont pas trouvé de personnes de confiance. De plus, quand la diversité culturelle marque une division plus qu'une autre, elle apporte avec elle certaines caractéristiques et les participant.e.s ont reconnu être pris.e.s entre l'arbre et l'écorce : comment les accompagner en respectant leurs valeurs et croyances et en les éduquant sur celles du Canada? Il faut leur permettre de voir que leur rôle est aussi d'embrasser celui de citoyen.ne.s qui font la promotion de l'équité sociale. Un.e participant.e. y voit un avantage, étant francophone, donc membre minoritaire : iel comprend la position d'un groupe minorisé et sait comment réagir pour mieux appuyer les nouveaux.elles arrivant.e.s dans cette démarche.

Un autre point qui a été soulevé est le fait que de ne pas avoir rencontré de personnes transgenres ou d'une diversité de genres dans leur vie *avant* était certainement un facteur clé empêchant les enseignant.e.s d'appuyer l'accueil et l'accompagnement de leurs élèves dans leur scolarité. Iels avouent que d'avoir pu connaître des gens soit au travers de formation ou dans la vie courante les avait mieux préparé.e.s, notamment en dédramatisant en quelque sorte ce qu'est rencontrer un.e élève transgenre ou d'une pluralité des genres. Donc leurs perceptions ou expériences issues de leur ontosystème ou/et microsystème jouent un rôle clé : d'après McQuillan et Leninger (2021), « without training, educators rely on their own personal constructs of gender based on their own experiences and socialisation » (p. 159). Ceci peut alors influencer ce qu'iels croient être acceptable en termes de comportements genrés et, par conséquent, influencer leur

réponse à la diversité de genres dans l'espace scolaire. Quand un.e élève transgenre se présente à elleux, iels se trouvent pris.e.s au dépourvu et ne savent pas du tout comment réagir. Iels s'en remettent souvent aux conseiller.ères auquel.les iels envoient les élèves. D'ailleurs, un.e des participant.e.s a dit que la division pour laquelle iel travaillait mandatait une formation pour toutes les directions et les SAÉ (Services aux élèves), donc les conseiller.ière.s. On se demande pourquoi tout le monde n'en bénéficie pas. Or, comprendre les perceptions et les expériences des enseignant.e.s est essentiel pour informer les divisions scolaires des formations qu'elles devraient offrir ainsi que des politiques à mettre en place (McQuillan et Leninger, 2021). On peut donc imaginer que si les enseignant.e.s ne se sentent pas à l'aise pour accueillir un jeune d'une pluralité des genres, iels ne peuvent pas non plus l'accompagner et iels ne sauraient probablement pas comment réagir à un incident de transphobie. Par ailleurs, dans les milieux scolaires, on compte beaucoup sur les nouveaux.elles arrivé.e.s pour éduquer les plus chevronné.e.s quant à ces questions, ce qui est une responsabilité assez importante quand on nage à contre-courant ou qu'on vous laisse endosser toute la responsabilité du changement. De plus, être allié.e ne va pas de soi. Ce terme engage un militantisme social autour de la cause transidentitaire. Ce dernier devrait émaner d'un leadership qui soutient la communauté 2SLGBTQIA+, notamment en bousculant les normes binaires de genre de l'école et en bousculant la culture scolaire pour que cette dernière soit plus inclusive au niveau du genre (Mangin, 2020). Payne et Smith (2018) ajoutent que la formation en leadership éducationnel est nécessaire pour convaincre les directions scolaires d'aller en ce sens afin de créer un climat scolaire positif pour toustes (p. 183). Cela demande que des personnes cisgenres cherchent à apprendre et veuillent agir « pour cette cause qui

n'est pas la leur » (Lexie, 2021, p. 151). Les enseignant.e.s deviennent alors des avocat.e.s pour les jeunes qui leur sont confié.e.s et leur offrent un espace sécuritaire, mandat de l'école (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx et Amboulé-Abath, 2020).

De plus, les facultés d'éducation (qui font partie du macrosystème de Bronfenbrenner) doivent mettre l'accent sur l'inclusion de toutes les étudiant.e.s. Si on parlait, autrefois, de l'inclusion des élèves à besoins spéciaux, on parle aujourd'hui de l'inclusion de toutes les élèves, quel.le.s qu'ils soient et cela touche les élèves 2SLGBTQIA+. Là encore prévaut la vision politique du moment de ce qu'est l'inclusion et des populations qu'on vise derrière cette inclusion. Il faut donc leur accorder une place dans la conversation et dans la formation sur comment les accueillir et comment les accompagner. Dans les entrevues accordées par les participant.e.s, il a été clairement dit que cela manquait. Cette reconnaissance de manque de connaissances a aussi été relevée dans la recension des écrits. La conséquence est que les enseignant.e.s hésitent alors à évoquer des réalités liées à la pluralité des genres dans la salle de classe ou ne savent pas comment s'y prendre (GLSEN, 2017; Taylor, Peter, Campbell, Meyer, Ristock et Short, 2015). On y a également évoqué la question de la diversité des professeur.e.s et de leurs choix de sujets qui avaient un impact sur ce que les étudiant.e.s abordaient comme thématiques dans leurs cours (Airton, 2015). Il faut aller de l'avant et utiliser un langage inclusif dans nos salles de classe, dans nos documents et dans notre gestion de classe (Mangin, 2022). Bref, il faut modeler ce qu'on prêche. La recherche en contexte manitobain abonde dans le même sens. C'est pourquoi les facultés d'éducation doivent adapter leurs cours à leur bassin professionnel.

Les participant.e.s novices reconnaissent que les choses ont un peu changé. Tout d'abord, plusieurs (trois) mentionnent les cours sur la diversité qui ont été ajoutés à la programmation du baccalauréat en éducation, diversité en général ou diversité portant sur les perspectives autochtones. Ces cours les ont amené.e.s à parler de diversité sexuelle et de diversité de genres. Rapidement cependant, trop rapidement. Un.e participant.e déplore le fait que l'on glisse sur le sujet et que l'on n'a pas le temps d'aborder les vraies questions : comment réagir face à un.e jeune qui vient demander de l'appui pour faire son dévoilement? Qui vient demander de l'aide par rapport à ses parents? Aujourd'hui, cette thématique est une réalité de nos salles de classe et il faut être équipé.e pour y répondre. Un.e autre participant.e a aussi souligné que le cours prend les couleurs du contexte de l'université dans laquelle il est enseigné ou/et du/de la professeur.e qui l'enseigne et que cela en change le contenu et les résonances. Ainsi, on insistera davantage sur un contenu autochtone au centre-ville. Par ailleurs, le contenu théorique dispensé en salle de classe est très loin/trop loin du contexte de la salle de classe et ne permet pas, finalement, d'outiller les futur.e.s enseignant.e.s pour accueillir et accompagner les élèves TDG. Iels trouvent que le fossé entre les informations théoriques fournies, quand elles le sont, et la réalité de se trouver face à face avec quelqu'un.e de transgenre ou d'une diversité de genres est trop grand. Iels ont donc émis le souhait de combler ce fossé en rencontrant des personnes issues de la communauté qui, par le partage de leurs expériences, pourraient les éduquer et répondre à leurs questions, les préparer. Il est important alors de savoir que si une personne ne se sent pas outillée pour accompagner un.e enfant TDG, qu'elle sache au moins l'accueillir comme allié.e et le référer, si tel est le souhait de l'enfant, à quelqu'un.e dans l'école qui saura le faire. Plusieurs auteur.e.s parlent du fait

qu'il faut infuser l'éducation avec la théorie queer, c'est-à-dire faire valoir celle-ci et ses prémisses de justice sociale dans les cours en éducation pour faire montre des multiples axes d'oppression notamment, ce qui desservira toutes les populations minorisées dont il est question dans les cours mentionnés ci-dessus. En anglais, on parle de « queering education ». Cela signifie qu'il faut repenser l'éducation et diminuer les pratiques oppressives afin de créer des espaces dans lesquels l'expression de genre peut exister, sous quelque forme que ce soit, et dans lesquels les enfants peuvent développer un sens d'eux-mêmes qui n'est pas restreint par des limites de genre (Mangin, 2022).

Dans le modèle conceptuel de Bronfenbrenner, il y a le macrosystème dans lequel nous avons placé le ministère de l'Éducation. Ce dernier est responsable de concevoir les programmes d'études et de mettre sur pied des ressources pouvant guider les éducateur.trice.s dans leurs tâches. Or, selon la théorie queer, les jeunes d'une pluralité des genres sont absent.e.s de ces programmes et de ces ressources. On sait que la pression sociale de la communauté pour ne pas intégrer certaines nouvelles réalités est réelle. Le pouvoir que cette dernière exerce reste très fort. Or, les enseignant.e.s doivent être des agent.e.s proactif.ve.s de changement et s'engager vers des espaces émancipatoires en proposant une pédagogie de justice sociale, en adoptant des pratiques moins genrées, en ayant des conversations à propos du genre et en reconnaissant l'identité de genre et l'expression de genre des enfants (Mangin, 2022, p. 325). Pour ce faire, il faut qu'iels se voient dépositaires d'une certaine voix pédagogique du changement d'une pédagogie critique. Il faut donc qu'iels voient l'école comme étant problématique, porteuse de cette construction cisnormative du genre. La première ressource défailante est le programme d'études qui est daté (2005) et dont les définitions ne permettent pas de naviguer

adéquatement dans les nuances que l'on doit établir entre le sexe et le genre ou même les identités de genre et les orientations sexuelles. Les participant.e.s ont reconnu que nous faisons face à de graves lacunes, notamment circonstancielles d'une part et temporelles d'autre part. En effet, la pandémie a fait en sorte que des choix ont dû trancher dans les activités offertes et souvent le programme de santé a été mis de côté. Des cohortes d'élèves n'ont donc pas eu d'unité sur la sexualité pendant deux années de suite. Certaines réalités récentes n'y apparaissent pas. Ces programmes contrôlent en quelque sorte la sexualité des jeunes et les valeurs morales qu'on cherche à leur inculquer. Il y a une volonté de leur enseigner certains contenus sans qu'ils n'aient vraiment de rôle à jouer, car ceci leur donnerait un pouvoir-agir qu'on ne veut pas vraiment leur donner. L'école veut maintenir une mise en genre et une mise en orientation sexuelle par ce programme (Richard, 2019). Ainsi, on devrait enseigner que les filles peuvent avoir un pénis et les garçons des ovaires et un utérus. Ceci permettrait de donner une représentation non seulement aux personnes intersexes, mais aussi aux personnes transgenres ou à des personnes non binaires et reconnaître que ces corps sont adéquats par rapport aux autres types de corps généralement présentés. Ceci permettrait aussi de minimiser la violence générée à leur égard. On pourrait alors parler d'autres éléments comme les gènes ou les chromosomes qui déterminent le sexe d'une personne. On éduquerait alors sur d'autres sexualités qui ouvriraient la porte sur d'autres apprentissages. Mais quand le fera-t-on vraiment?

Par ailleurs, infuser la diversité des genres dans le quotidien de la salle de classe ne va pas de soi. Elle est rarement abordée en salle de classe. Selon Richard (2019) et The Alberta Teachers' Association (2017), elle reste marginale et fait en sorte que les

jeunes ne se voient que rarement dans le matériel scolaire et si tel est le cas, c'est souvent d'une manière pathologisante (p. 10). Un.e des participant.e.s nous a dit que les mortiers de la remise des diplômes étaient identifiés par sexe par exemple. Un autre, que l'on avait encore des images de garçons et de filles sur les clés pour les salles de bain. Mais le curriculum est créé par le groupe dominant (qui est exemplifié par tous les systèmes de Bronfenbrenner) et il faut le déconstruire quelque peu pour y intégrer les intérêts des groupes minorisés. Le curriculum est porteur de ce discours hégémonique qui annule la diversité humaine pour mieux perpétuer l'hétéronormativité. Pourtant, force nous est de souligner que des progrès ont été faits et que des facteurs d'épanouissement ont été mis en place. Ainsi, surtout chez les nouveaux.elles enseignant.e.s, on interroge beaucoup les élèves pour connaître leur prénom et pronom de choix, quand les utiliser, etc. On va faire l'effort d'insérer du matériel non binaire dans notre curriculum pour que les élèves d'une pluralité des genres se voient en salle de classe. On donne des exemples en mathématiques avec deux mamans et deux papas, etc. Apple (2000) nous encourage donc à interroger ce silence des textes scolaires. Il est intéressant de souligner que si l'homosexualité et le transgenrisme, par exemple, mettent encore beaucoup de gens mal à l'aise, du moins dans le milieu scolaire, jamais l'hétérosexualité n'est remise en cause ou même discutée. Elle est même promue, auprès des plus jeunes comme des plus vieux. On adhère, sans le remettre en question, à cet ordre cisgenre, binaire et hétéronormatif. Richard (2019) affirme donc que c'est à l'école que « les jeunes apprennent leur anormalité » (p. 93). Les éducateur.rices craignent même de remettre en question cet équilibre hétéronormatif et de subir un contrecoup de la part de la communauté environnante (Meyer, Quantz, Taylor et Peter, 2019). Pourtant, comme le disent Pullen

Sansfaçon et Boucher-Guèvremont (2017), c'est « en collectivisant les problèmes et en misant sur le développement de la conscience critique et les changements structurels sociaux plutôt qu'individuels » (p. 3) que nous réussirons à relever ce défi.

Le fait de ne pas trouver de modèle auquel s'identifier vulnérabilise les jeunes (Sapir, 2022). Et cette culture du silence fait en sorte que les jeunes se tournent vers les médias sociaux, outils non réglementés et non supervisés, ce qui leur fait courir des risques. La difficulté à accepter que le genre est variable et fluide, que la division des genres n'est ni naturelle ni permanente, mais résulte d'une construction sociale, fait en sorte que la réalité des jeunes d'une pluralité des genres n'est pas présentée dans nos espaces scolaires et ce passage sous silence les expose à plus de violence et à une grande vulnérabilité. Le besoin de se reconnaître et de se voir dans l'espace social qui maintenant s'étend à l'espace des médias sociaux est essentiel pour les jeunes afin qu'ils puissent se voir comme tout.e un.e chacun.e et reconnaître la normalité de toutes les identités.

Les conversations autour du genre sont donc aussi bénéfiques pour les personnes cisgenres que pour les personnes d'une pluralité des genres (Mangin, 2022, p. 332).

## **Axiome 2 : La pluralité des genres fait partie du genre humain et elle est intersectionnelle**

L'oppression subie est amplifiée par l'enchevêtrement de ces différentes formes de discriminations. La pédagogie queer crée les conditions pour l'analyse critique de toutes les institutions sociales, religieuses ou non, car l'invisibilité de l'oppression permet surtout de maintenir le statu quo. À un moment, l'oppression, notamment contre les



personnes noires et autochtones, devient de plus en plus flagrante et visible, et dénoncée. Une pédagogie queer est une condition essentielle pour amener les enseignant.e.s et les élèves à réfléchir de manière critique aux enjeux systémiques non seulement liés à la sexualité, mais aussi à la race (et à d'autres barrières systémiques) et à ainsi déconstruire leur socialisation fondée sur des préjugés et des idéologies homophobes, racistes, sexistes, transphobes, classistes, etc. (Airton, 2014).

Enfin, deux participant.e.s ont reconnu que la diversité des élèves accueilli.e.s dans les classes étaient si grande aujourd'hui qu'il fallait désormais penser l'identité en de multiples couches et de ne pas oublier que nous devons prendre du recul pour évaluer l'impact que cela a sur l'élève. Cet élément d'intersectionnalité est aussi quelque chose que la formation initiale peut renforcer. Les nouveau.elle.s enseignant.e.s doivent savoir que l'identité d'une personne ne se limite pas à une facette, au contraire. Il devient donc nécessaire d'être à l'aise avec ce concept d'intersectionnalité et, encore plus quand il s'agit d'oppression (Harper et Kurtzman, 2014). Dans le cas de notre étude, on parle de jeunes qui sont d'une pluralité des genres, francophones et autres.

Cette compréhension de nos jeunes d'une pluralité des genres va également colorer aussi nos interventions qui vont devoir tenir compte de cette intersectionnalité et devront, elles aussi, adopter cette approche (Pullen Sansfaçon et Médico, 2021) qui affirme que l'interdisciplinarité et l'intersectionnalité vont de pair pour l'efficacité d'une réponse efficace auprès des jeunes d'une pluralité des genres. Cette intersectionnalité a surtout été soulignée par nos intervenant.e.s chevronné.e.s. soit en lien avec leur parcours de vie (venait d'ailleurs, a vécu ailleurs), soit de par leur éducation (iels ont suivi beaucoup de cours sur la communauté LGBTQ).

### **Axiome 3 : L'école est autant espace contesté qu'espace d'exclusion et espace d'inclusion pour les jeunes d'une pluralité des genres**

Dans nos écoles perdurent une culture hétéronormative et des pressions à une conformité des genres qui font en sorte que ce sont des espaces contestés, d'exclusion et d'inclusion en même temps. Les bulletins ou l'affichage de son identité personnelle, l'AHA ou les toilettes/vestiaires sont autant d'espaces de tension ou de sécurité. On justifie ces tensions du fait, selon Richard (2019), que les corps sont vulnérables dans ces espaces parce qu'en partie dévêtus, que des comportements masculins et féminins sont présumés et que tout le monde est hétérosexuel (p. 30).

L'espace scolaire reste important dans l'appui et l'accompagnement des élèves d'une diversité de genres. Les participant.e.s à cette étude l'ont dit; c'est aussi ce que la recension des écrits a montré et que la dernière étude pancanadienne de Peter, Campbell et Taylor (2021) a mis en valeur. Le mésosystème de Bronfenbrenner entre encore en jeu ici, comme l'espace qu'est celui de l'école. De nombreuses études ont mis en évidence que la culture scolaire est clé pour le bien-être de toutes les élèves d'une école, et combien elle peut faire la différence pour les élèves d'une pluralité des genres qui souvent la trouvent encore menaçante. La recension des écrits l'a explicitement souligné : pour réussir, les élèves doivent éprouver un sentiment de sécurité au sein de l'espace scolaire (Éducation et formation Manitoba, 2017). Or, en raison de leur pluralité des genres, réelle ou perçue, de nombreux.ses jeunes ne perçoivent pas leur espace comme tel, 75 % des élèves trans au Manitoba surtout (Peter, Campbell et Taylor, 2021).

Les enseignant.e.s, elleux, perçoivent la culture de leur espace scolaire comme étant en général soit positive soit absente quand vient la question de savoir si elle est ouverte et accueillante face aux élèves d'une pluralité des genres, absence qui abonde dans le même sens que ce que Bergeron (2019) et Richard (2019) ont constaté dans leurs travaux de recherche. La plupart estiment que les jeunes comme les adultes semblent ouverts face à cette communauté et que les parents sont peut-être ceux avec lequel.le.s iels éprouvent le plus de défis. Parfois, iels ne savent pas quel est le pouls de leur établissement scolaire, car les conversations sur la question n'ont pas lieu, tout comme l'a souligné Page (2017). Trois personnes ont mentionné que la culture de leur école était accueillante envers les personnes d'une pluralité des genres, une a dit ne pas avoir de culture, une a questionné ce qu'était une culture accueillante, les autres ont utilisé l'expression « penser avoir » une culture accueillante. Pour résumer, la question de savoir si on est dans un milieu inclusif ou non est perçue comme positive, mais incertaine. Un.e participant.e a explicitement parlé des commentaires homophobes et transphobes, affirmant que dans son espace scolaire, on avait pour politique de ne pas les laisser passer. Si un.e adulte les entendait, iel devait intervenir. S'iel n'était pas présent.e au moment des faits, mais qu'on l'en informait, iel devait faire un suivi auprès de l'administration. Aucune tolérance n'était permise pour l'intimidation dans ce milieu. Un.e autre participant.e a précisé que s'il entendait des propos tels que *Oh, that's so gay*, iel intervenait sur le champ et éduquait la personne sur le pourquoi de l'inacceptabilité de ces derniers. Avoir des membres du personnel qui font partie de la communauté 2SLGBTQIA+ et/ou qui se sont affirmé.e.s comme transgenres ou d'une diversité de genres peut aussi être précieux. Cependant, cela exige qu'iels s'auto-identifient, ce qui est beaucoup leur demander parfois, voire

dangereux. Et on ne le demande pas aux personnes hétérosexuelles. Ou le devrait-on aussi? Un.e participant.e a mentionné que, dans son école, on se référait à ces collègues pour aller chercher des conseils quant à comment appuyer les élèves d'une pluralité des genres.

Il y a aussi la question d'une différence générationnelle qui a été soulevée entre les enseignant.e.s novices et les enseignant.e.s chevronné.e.s quant aux changements de noms et de pronoms. Ainsi, on remet aux plus jeunes la responsabilité de changer la culture scolaire, les plus âgé.e.s ayant déjà pris un pli trop ardu à changer.

**Espace contesté.** C'est parce que le milieu scolaire reproduit des messages normatifs sans que personne ne les remette en doute que l'on dit qu'il est un espace de mise en genre et d'une mise en orientation sexuelle (Richard, 2019). Parfois, il faut marcher sur des œufs et vérifier au préalable ce que l'on fait, demander des permissions avant d'afficher quoi que ce soit, aborder certaines thématiques, même si elles émanent des élèves, alors que dans d'autres, on veut et peut facilement afficher nos couleurs d'allié.e.s. Même modifier son curriculum et y intégrer deux parents du même genre peut être source de conflits dans certains milieux. Les pratiques dépendent donc des milieux, certains perpétuant l'hétéronormativité. Celle-ci devient donc une matrice curriculaire excluant la diversité des genres et si les jeunes ne s'y voient pas, ils ne se sentiront pas en sécurité à l'école. Ce sentiment pourrait affecter les adultes qu'ils deviendront et jouer sur leur santé mentale, ayant alors des effets sur leur avenir (Pullen Sansfaçon et Médico, 2021).

Cela demande une certaine maturité de bien saisir les différentes nuances quant à toutes ces identités et orientations et comprendre pour accepter. De nombreuses

personnes, futur.e.s enseignant.e.s, par exemple, pensent que les jeunes, des plus bas niveaux scolaires, ne savent pas vraiment de quoi il s'agit et ne savent pas vraiment qui iels sont, trop jeunes pour remettre en question leur identité de genre. Pourtant, selon Sapir (2022), dès 2 ou 3 ans, un enfant peut connaître son identité de genre. Il appert donc essentiel de les outiller pour parer à ce manque tant de connaissances que de compétences face à ces réalités devenues plus connues.

Si l'on se penche en premier lieu sur le macrosystème, celui que nous avons identifié dans notre premier chapitre comme étant la division scolaire, on a entendu des participant.e.s différentes histoires indiquant un niveau d'intolérance par exemple. Ainsi, un.e participant.e a partagé l'histoire d'un.e collègue, membre de la communauté 2SLGBTQIA+, qui devait taire son histoire personnelle au sein de la division dans laquelle iel enseignait. Comme si iel devait avoir honte de cela. De plus, être allié.e ne va pas de soi, dépendant du milieu dans lequel on exerce.

Se présente ensuite le mésosystème (école) du modèle de Bronfenbrenner dans lequel la communauté même de l'école influe sur les comportements des individu.e.s qui se sentent peut-être moins engagé.e.s, au sens de moins soutenu.e.s, à agir pour les personnes d'une pluralité des genres. Ici, c'est le rôle de la direction qui a été érigé comme une barrière : seul.e un.e participant.e l'a désigné comme étant un facteur facilitateur, toutes les autres comme un facteur d'adversité. En effet, la direction semble exercer, selon les participant.e.s, un pouvoir décisionnel qui ne s'aligne pas forcément avec les pratiques de ces dernier.ère.s. S'iels remplissent, par exemple, les bulletins, en respectant les pronoms choisis par les jeunes, la direction repasse derrière elleux et les rechange aux pronoms correspondant au sexe de naissance des enfants. Même si les

parents sont d'accord avec le changement de pronoms. Or, le soutien explicite de la direction est clé. La direction devrait collaborer avec ses enseignant.e.s, montrer l'exemple auprès de ces dernier.ère.s et faire preuve de leadership (Lamothe 2017). Par ailleurs, elle s'éloigne de ce rôle de promotion de déconstruction de structures qui marginalisent des groupes minorisés et ne permet pas à son école de faire en sorte que l'éducation soit une remise en question des relations de pouvoir menant à une émancipation de ce groupe traditionnellement mis de côté. Selon les théories critiques de l'inclusion, cet exercice du pouvoir dominant est justement ce qui doit être remis en question afin que les groupes marginalisés puissent s'émanciper. L'éducation a une valeur morale qui empuissance les élèves d'une conscience sociale et de l'importance de leur rôle comme citoyen.ne actif.ve afin d'atteindre une société équitable dans laquelle toutes peuvent s'approprier leur identité et s'émanciper (Boronski et Hassan, 2015).

**Espace d'exclusion.** Dans nos écoles, il y en avait qui étaient en campagne et d'autres de l'urbain. Être queer, francophone et à l'extérieur des grands centres urbains crée des couches d'exclusion qui ont été relevées par certain.e.s participant.e.s. En effet, des jeunes se sont senti.e.s seul.e.s et ont eu du mal à se trouver, n'ayant pas de modèle avec lesquels s'identifier. De vraies personnes. C'est pourquoi les formations sont clés (Marc, chevronné). Être en campagne, selon lui, posait de plus grands défis de pouvoir se reconnaître comme membre LGBTQ, car les modèles étaient moins nombreux, quand modèles il y avait. C'est pourquoi les formations étaient sources non seulement d'informations, mais présentaient des individu.e.s auquel.le.s des jeunes pouvaient s'identifier. De plus, la communauté francophone est encore très ancrée dans le catholicisme selon d'autres, comme Liam (chevronné), ce qui freine une certaine

ouverture à l'Autre, même à l'urbain. Plusieurs participant.e.s relèvent que les parents éprouvent de grandes difficultés face au dévoilement de leur enfant et que, si certains acceptent le changement de noms, d'autres s'y opposent farouchement, n'y voyant là qu'une *phase* à laquelle il ne faut pas céder. C'est probablement la plus grande barrière mentionnée par les participant.e.s. Les enseignant.e.s doivent donc se mobiliser pour confronter les préjugés et s'engager dans une éducation pour la liberté (hooks, 1994) afin de créer un espace sécuritaire pour tout le monde. Il faut, pour se faire, être capable de se départir de ses propres préjugés, de penser à comment on enseigne, à se former et à remettre en question l'hétérosexualité dans l'espace scolaire. L'UNESCO (2009) ainsi qu'Akkari et Radhouane (2019) appuient ainsi une éducation démocratique et multiculturelle. Il faut encourager les enseignant.e.s à devenir sensibles à l'hétérosexisme qui est imprégné dans l'espace scolaire et revoir ce qui a dénigré la pluralité des genres dans ce dernier pour ne pas participer à sa reproduction.

**Autre espace d'exclusion : les toilettes.** Sujet qui est revenu à de multiples reprises dans les conversations avec les participant.e.s comme un sujet tendancieux. Dans cette étude, cela semblait compliqué pour un espace que l'on utilise pourtant fréquemment, plus compliqué pour les adultes que pour les enfants, selon les participant.e.s. En effet, dans la majorité des écoles, ont été transformées en salles de bain neutres des salles de bain existantes, faute de moyens, ou de volonté, souvent des salles de bain du personnel ou du gymnase, peu accessibles, vraiment. Un autre défi qui s'est imposé est leur identification. Devait-on garder le petit bonhomme/la petite fille dessus? Qu'y mettre? Tous ces défis montrent combien une question qui semble pourtant simple peut susciter de nombreux conflits. Espace de tension par excellence, les salles de bain sont source de

beaucoup de discussions alors que le défi peut se régler simplement : il faut des salles de bain inclusives dans les écoles. Aussi simplement que cela. Une salle de bain inclusive répond aux besoins de tout le monde. Si l'on pense de façon intersectionnelle, comme le conseillent de nombreux. ses auteur.e.s queer, on pense non seulement à diverses populations marginalisées, mais aussi à diverses personnes ayant de multiples couches d'oppression qui, ainsi, verront leurs besoins répondus. Collins et Bilge (2016) soulignent que l'intersectionnalité comme outil peut aider à résoudre une exclusion liée à cette oppression accumulée. Elle permet de comprendre que l'oppression émane de divers processus sociaux et de pratiques sociales qui permettent à certains groupes de maintenir leur domination (Mullaly, 2010). Saisir la source de cette oppression ou de plusieurs oppressions qui vont s'interinfluencer est clé pour apprécier pleinement ce que vit une personne opprimée (Lee, Macdonald, Caron et Fontaine, 2017).

La formation que les divisions scolaires, tout comme celle que les participant.e.s ont reçue à l'université, a bien mis l'accent sur l'importance d'offrir un espace sécuritaire pour toutes les élèves (Pullen Sansfaçon et Medico, 2021). Ceci est spécifié dans le mandat d'inclusion des divisions scolaires. Mais quand cela arrive aux espaces tels que les salles de bain, de nombreux. ses participant.e.s ont émis des commentaires pour montrer que la façon dont cet espace était géré suscitait des tensions dans la majorité des cas. Quelques participant.e.s (4) ont rappelé que, faute de fonds, un espace souvent assigné aux membres du personnel ou que l'on trouvait dans les vestiaires du gymnase avait été tout d'un coup désigné salle de bain neutre. Elle n'est pas forcément accessible ni en termes de distance ni en termes d'accessibilité pour des personnes en situation de handicap cependant. Cela crée des tensions pour les enseignant.e.s et les jeunes. Les



enseignant.e.s essaient de donner une voix aux élèves, mais se sentent un peu les mains liées. Ainsi, l'un.e d'elles raconte que la direction a tout simplement ignoré le malaise de l'enfant quant à devoir choisir une salle de bain et a maintenu la désignation des symboles masculin et féminin sur les portes de ces dernières, l'obligeant alors à devoir aller dans la salle de bain correspondant au genre assigné à sa naissance. Cette voix se trouve alors muselée et risque de laisser des traces indélébiles, tel que le mentionne ce.tte même participant.e dans la vie de l'enfant.

Dans le cas de cette étude, l'exercice de la profession se fait au Manitoba, province officiellement bilingue, mais dans laquelle le français est minoritaire et dans laquelle il a survécu suite à des batailles historiques (Verrette, 2016). Il est aussi survivant grâce à l'existence du système scolaire d'immersion qui connaît un succès grandissant. La pression de maintenir une langue française y est en soi un axe de pression exercé par les francophones qui veulent que leur langue survive et elle l'est dans un système scolaire fondé par et pour les francophones d'une part (DSFM), et elle est problématique dans les écoles d'immersion dans lesquelles on suit la langue normalisée.

Un autre point relevé est la position de privilège que l'on occupe comme adulte et comme groupe dominant. L'hétéronormativité est décriée comme étant imposée aux jeunes d'une pluralité des genres que ce soit au niveau des espaces (salles de bain), de l'affichage des espaces genrés ou encore de pratiques genrées et ce, à la suite de décisions par des adultes qui veulent éviter des confusions pour d'autres enfants (France, novice), propos qu'a aussi avancés l'Institut national de santé publique du Québec (2019). Louis rappelle que son expérience passée en Afrique lui a montré combien sa blanchitude lui a parlé de sa position de privilège et qu'être francophone ou d'une pluralité des genres au

Manitoba revenait aussi à être en position de minorité. De double minorité. On peut donc comprendre que les jeunes qui appartiennent à cette double minorité ont des luttes quotidiennes à mener et que les enseignant.e.s doivent être préparé.e.s à les aider à les mener (Peter, Campbell et Taylor, 2021). France (novice) a aussi mentionné qu'un.e de ses jeunes gardera sûrement en mémoire une expérience scolaire négative et que, comme adulte, iel se rappellera de l'école comme d'un espace non sécuritaire et non accueillant pour ellui. L'école aura donc échoué à accueillir cet.te enfant.

**Espace d'inclusion.** Ce qui est au cœur des théories critiques de l'éducation, c'est aussi de redonner une agentivité aux élèves qui leur permet de prendre conscience de leur rôle comme citoyen.ne.s qui réclament une société plus équitable. C'est pourquoi il est important que dans cet espace se trouve une AGH ou Alliance Gaie-Hétérosexuelle, un espace sécuritaire pour les jeunes appartenant à la communauté LGBTQ et à leurs allié.e.s. Plusieurs participant.e.s à cette étude en ont relevé l'importance et du fait que c'était une activité menée par les élèves, pour les élèves. Iels ont aussi souligné l'importance de l'appui qu'y apportaient les enseignant.e.s et l'administration.

Malheureusement, durant l'étude, la pandémie a frappé, et les AGH ont dû avoir lieu soit en ligne soit être annulées, ce qui a eu des conséquences néfastes sur les élèves. Plusieurs participant.e.s ont signalé que l'absence de ces dernières avait manqué à plusieurs de leurs élèves qui auraient pu en bénéficier. Les élèves qui fréquentent des écoles ayant des AGH trouvent que leur espace scolaire est plus inclusif et plus sécuritaire envers la communauté LGBTQ. Aujourd'hui, ces alliances sont devenues de véritables outils de changements sociaux relatifs à la justice sociale pas seulement pour les droits des personnes d'une pluralité des genres, mais aussi en lien avec la race, l'ethnicité, etc.

Comme la recension des écrits l'a montré, les AGH ont un impact positif sur la santé des élèves et leur performance académique, leur offre une forme de protection contre le harcèlement qu'ils vivent par rapport à leur orientation sexuelle ou à leur identité de genre, réelle ou perçue, et, en général, améliore le climat scolaire de tout le monde (Peter, Campbell et Taylor, 2022).

#### **Axiome 4 : La pluralité des genres a besoin de se dire**

Un autre sous-thème clé qui a émergé des conversations portant sur le savoir-agir est celui de la langue, dont Judith Butler (2022) dit qu'elle façonne notre identité. Un thème essentiel quand on est dans un milieu minoritaire. Un thème clé quand on est membre d'un groupe minoritaire invisible dans la langue. En effet, le problème a de multiples facettes dans le contexte dans lequel cette étude s'est déroulée. Pour les sujets en milieu francophone, le défi est celui d'une méconnaissance des outils de la langue française, si outils il y a pour elleux, pour dire et se dire, se parler et se voir. Ce qui est intéressant, c'est le conflit engendré. Le français est une langue qui a été interdite d'enseignement au Manitoba pendant une période, créant une blessure historique (Verrette, 2016). Cette situation unique fait en sorte que l'on cherchera à protéger cette langue déjà menacée en milieu minoritaire. En effet, être en milieu franco-manitobain, c'est vivre, jusqu'à un certain point replié sur soi pour se protéger : protéger son passé, son histoire, sa langue, ses racines. Laisser entrer l'Autre, s'ouvrir à l'Autre, c'est difficile, car c'est accepter d'abandonner un bout de soi. De plus, c'est par la religion que cette langue a survécu et que la communauté elle aussi a réussi à ne pas baisser les bras face à l'invasion anglophone (Verrette, 2016). De plus, dans nos écoles, on veut que les enfants

apprennent un bon français, pour ne pas perdre ce français pour lequel la communauté s'est tant battue. Et pour lequel elle continue de se battre contre l'anglais qui prend beaucoup de place. Tout ce bagage fait en sorte que s'ouvrir à une langue qui reflète des changements socioculturels est ardu. À différents niveaux.

Certain.e.s participant.e.s ont connaissance des néopronoms les plus fréquents comme *iel* et *ol*, mais là s'arrête la connaissance des changements grammaticaux possibles. Deux participant.e.s ont mentionné être ouvert.e.s à apprendre le reste. Aucun.e autre. Le français est compliqué, un.e participant.e l'a mentionné, la peur de tout chambouler fait craindre le pire, un.e autre l'a souligné. Le vocabulaire, l'avoir ou ne pas l'avoir, est essentiel : Lexie (2021) ne mâche pas ses mots : « Le vocabulaire, une arme de bienveillance ou de violence massive » (p. 42). *Iel* continue en soulignant que les mots ont une valeur émotionnelle, que de « [ne] pas nommer, c'est ne pas donner d'existence verbale. Mal nommer, c'est déformer la réalité. » (p. 43) Pour la question du genre, le vocabulaire devient donc quelque chose d'essentiel à maîtriser. Les néopronoms ont été mentionnés par plusieurs participant.e.s, surtout le *iel*, qui semble prédominer en français maintenant, et le *they/them* en anglais. Ces néopronoms sont acceptés par les participant.e.s et présentés dans les formations comme des outils pour combler un vide langagier permettant de reconnaître une identité de genre et des personnes qui ne se reconnaissent pas dans le *il* ou le *elle*. Cependant, ce n'est pas le seul pronom qui existe, mais c'est celui que l'on propose le plus dans les formations. Un manque existe. Il faut aussi souligner que lorsque l'on refuse de genrer adéquatement une personne, on lui refuse la reconnaissance du genre auquel elle s'identifie, donc on dénigre son identité (Lexie, 2021; Dion et al., 2021). La langue, dans le modèle de Bronfenbrenner, appartient

aussi bien au microsystème qu'au mésosystème ici, puisque nous avons la langue maternelle et la langue d'apprentissage/d'enseignement/de l'école. C'est certainement une caractéristique identitaire clé pour se dire et se voir dans les documents de l'école et de la division comme le bulletin scolaire, mais la connaissance de cette langue, son acceptation et son utilisation semblent branlantes. Le corps enseignant des écoles a dit avoir des expériences très diverses avec la langue française et les néopronoms, une aisance très variée aussi, dépendant de leur âge, de leur ouverture à la pluralité des genres et de leur rapport à la langue. De plus, la facilité avec laquelle on leur permet de jouer avec la langue ou plutôt la flexibilité qu'on leur donne avec celle-ci change la donne. Il semble aussi que dépendant du niveau scolaire, la division scolaire exerce encore un contrôle sur les choix de pronoms et de prénoms de l'enfant, le/la brimant alors jusqu'à ce qu'iel atteigne un certain niveau scolaire si ses parents ne sont pas d'accord avec ses décisions. La théorie queer soulignerait que l'hétéronormativité qui caractérise le milieu scolaire prévaut encore une fois et qu'elle est en lien avec l'intersectionnalité entre discours, pratiques et milieu qui maintiennent une forme de discrimination envers les jeunes d'une pluralité des genres.

Pour les participant.e.s qui travaillent en immersion, la question est de savoir s'iels devraient travailler en français ou en anglais. Le défi se pose pour plusieurs raisons : d'une part, on veut que l'enfant qui se cherche puisse le faire dans la langue qu'iel maîtrise le mieux, donc sa langue maternelle. Certaines conversations entourant cette quête de soi sont plus faciles à mener dans sa langue maternelle aussi. On veut aussi éviter toute forme d'ambiguïté dans des sujets où l'ambiguïté prend déjà une place conséquente selon les adultes interrogé.e.s. Surtout, quand l'enfant en parle à la maison,

on veut que les conversations reflètent bien le contenu de ce qui a été partagé à l'école. Mais dans un système où l'enseignement se fait en français, il faut aussi outiller le/la jeune dans cette langue, alors comment lui donner ces outils?

**Mégenrage.** Par ailleurs, le mégenrage engendre beaucoup de tensions au sein des milieux scolaires, que ce soit entre directions et enseignant.e.s, entre enseignant.e.s chevronné.e.s et enseignant.e.s novices (et pas forcément ceux ayant pris part à cette étude), comment communiquer cette information au sein de l'école. Les enseignant.e.s se sentent donc déchiré.e.s entre respecter les souhaits des jeunes et les directives de leur direction. Par ailleurs, une participante a fait remarquer combien le mégenrage était important dans notre système scolaire : si l'on passe au travers des documents ou pratiques de l'école pour voir justement combien d'entre eux requièrent des marqueurs identitaires comme les noms et genres des élèves, on en trouve beaucoup. Richard (2019) dénonce ces injonctions normatives qui, indirectement, imposent aux élèves une mise en genre et une mise en orientation sexuelle, ce qu'elle nomme respectivement comme étant une bicatégorisation des sexes et une hétérosexualité dépeinte (p. 10).

Les enseignant.e.s novices ont souligné faire encore des erreurs, mais avoir compris que l'on peut le reconnaître et s'excuser, puis se corriger. Les jeunes apprécient cela et reconnaissent l'engagement de leurs enseignant.e.s. Deux (2) enseignant.e.s novices ont aussi avoué avoir dû camper sur leur position pour appuyer leurs élèves d'une pluralité des genres auprès de membres du personnel qui les mégenraient afin de les amener à respecter ces dernier.ière.s. Il est important de connaître les protocoles entourant la façon de répondre à un.e enfant qui demande un changement de nom ou de genre au sein de l'école. Les participant.e.s dans les entrevues ont montré des réponses

divergentes quant à comment faire, certains choisissant de respecter la parole de l'enfant avant tout, d'autres choisissant de parler aux parents avant de prendre une décision, d'autres, enfin, de vérifier quoi faire auprès d'un collègue. Il semble donc que la connaissance des protocoles, si protocole il y a, ne soit pas claire. Shane (2020) suggère que de connaître les lois en place soit un incontournable et que quelqu'un au sein de la division soit chargé de s'assurer que dans chaque école une personne au moins sache de quoi il en retourne au sujet de la communauté 2SLGBTQIA+ pour être au courant de tout changement possible. Cependant, cela ne nous empêche pas d'être inclusif.ve.s et respectueux.ses dans tout domaine où la légalité n'entre pas en jeu. Les auteur.rice.s conseillent que les enfants soient nommé.e.s par leur prénom de choix et leur pronom de choix, sans que n'entre en question le niveau scolaire auquel iel est rendu (Shane, 2020). Dans la plupart des entrevues, cela était un des défis rencontrés. Pourtant, dans la recension des écrits, cela est une des conditions *sine qua non* pour un environnement sécuritaire et inclusif.

### **Axiome 5 : La pluralité des genres doit s'appuyer sur une formation antioppressive**

C'est souvent dans l'urgence que la formation des enseignant.e.s se pose, lorsque l'on entend parler de l'arrivée d'un.e enfant transgenre dans une école ou qu'un.e enfant fait son dévoilement auprès d'un membre du personnel. Toujours dans la réaction. Les participant.e.s de cette étude nous l'ont clairement dit. Richard (2019) l'a confirmé. Alors, à quand une formation adéquate? Nous avons clairement identifié l'hétéronormativité du milieu scolaire, mais il faut maintenant appuyer les enseignant.e.s qui en sont victimes et qui doivent la dénoncer. C'est là que le soutien d'une formation

approfondie offerte et encouragée à différents niveaux décisionnels est important et brisera le silence entourant la réalité de la pluralité des genres dans le milieu éducatif et accompagnera explicitement les règlements politiques et légaux contre la transphobie. Actuellement, le problème fondamental de nos formations repose sur le fait que la thématique de la pluralité des genres est invisible dans les milieux scolaires. Il faut donc que cette problématique devienne visible dans les formations pour que le vocabulaire et ce qu'il véhicule, le rôle de l'école, la façon dont elle reproduit les injustices sociales, etc. y soient clairement explicitées et réfléchies. Cette formation devrait prendre les couleurs d'une approche antioppressive pour favoriser la réflexivité et permettre de se pencher sur les rapports de pouvoir au sein du système scolaire. Les enseignant.e.s ont besoin de se sentir outillé.e.s et compétent.e.s pour agir et avoir un impact en termes de justice sociale au travers d'une pédagogie critique. Par la formation, on invite les enseignant.e.s et leurs élèves à examiner leur posture et les normes de leur système scolaire, comment celui-ci les maintient, les reproduit, comment elles affectent certains groupes plus que d'autres.

Nous avons, premièrement, les enseignant.e.s chevronné.e.s, qui sont toutes tombé.e.s d'accord sur le fait que la thématique du transgenrisme ne faisait aucunement partie des conversations lors de leur formation initiale. Toutes, sauf un.e, avait plus de 10 années d'expérience dans le milieu professionnel de l'éducation. Certain.e.s ne se souvenaient même pas d'avoir abordé la question de la diversité sexuelle (quatre participant.e.s). Un.e individu.e se rappelle avoir abordé la question de l'homosexualité cependant, mais d'avoir voulu pousser plus loin la conversation et d'avoir initié la conversation sur les personnes transgenres de son propre chef. Deux participant.e.s ont souligné que c'est lors de la poursuite de leurs études de maîtrise qu'ils ont davantage



entamé des discussions sur les questions des personnes transgenres et d'une diversité de genres, soit en choisissant de suivre des cours touchant spécifiquement ces thématiques, soit en prenant des cours abordant les thèmes de la diversité et de l'inclusion. Ce dont on parlait, cependant, c'est de bonnes pratiques dans les classes, comme de ne pas séparer les groupes en filles et en garçons, il y a 10 ans de cela. Pourtant, un.e autre participant.e a aussi souligné que parfois il y a une dissonance au sein du corps professoral quant à comment diversifier sa pratique et sur les procédures à suivre. Certain.e.s n'osent pas ouvrir la brèche et avoir ces conversations, de peur de parler de sujets trop sensibles dans les écoles, mais selon Shane (2020), « ne rien dire est pire ». La pédagogie critique montre cependant que ces réflexions sont clés, car elles mettent en exergue la vision eurocentrique, donc traditionnelle, de l'éducation, et qu'on commence donc à s'interroger sur les relations de pouvoir et sur l'éducation comme outil politique. Les enseignant.e.s sont interpellés sur les questions de justice sociale concernant les élèves d'une pluralité des genres, sur la place qu'on leur accorde dans le paysage scolaire, dans les conversations et dans les pratiques scolaires. Un.e des participant.e.s chevronné.e.s a dit qu'iel comptait sur les participant.e.s novices pour recueillir ces nouvelles informations sur les élèves transgenres et sur savoir comment appuyer ces derniers, quelles consignes ont été données dans le cursus universitaire qu'iels avaient suivi plus récemment.

Un autre élément qui revient dans ce thème des formations divisionnaires est celui de la nature et du type de ces formations. Ces dernières portent avant tout sur la diversité multiculturelle et raciale, d'une part, et, d'autre part, elles sont rarement obligatoires, sauf, souvent, pour les directions et les membres des services aux élèves (SAÉ). Un.e participant.e a souligné que rarement on y trouve de la place pour la diversité de genres.

Pourtant, quand la place y est faite, elle est donnée, pendant une demi-journée souvent, à des organismes communautaires tels que Pluri-Elles ou SERC pour qu'ils animent des ateliers portant sur la diversité de genres et la diversité sexuelle, en français parfois seulement, et surtout, avec des animateur.rice.s, qui sont elleux-mêmes issu.e.s de la communauté 2SLGBTQIA+. Mais le défi est que ces journées sont souvent offertes quand se présente une situation à laquelle on doit réagir. Alors, la direction met en place une formation, on prend le pouls du personnel. Cette formation est valable quand elle existe et qu'elle se répète, quand elle découle sur du concret. Certain.e.s (deux participant.e.s) ont dit ne pas se rappeler du contenu de ces demi-journées, de ne pas avoir bénéficié de la transmission d'informations par leurs leaders pédagogiques qui elleux, avaient assisté à la demi-journée, transmission d'informations se résumant à quelques informations telles que des numéros de téléphone. Quand on leur demande ce à quoi une formation de qualité devrait ressembler, deux participant.e.s ont dit que dans leur division scolaire, iels avaient reçu à leur embauche une formation absolument formidable, complète, qui leur avait donné le vocabulaire, des outils, des ressources pour accueillir et accompagner les jeunes d'une pluralité des genres, ce qu'un.e troisième participant.e renforce, ajoutant qu'il faudrait cependant clarifier quel est le processus de sortie du placard.

Enfin, trois personnes ont parlé du protocole divisionnaire qu'il importe de connaître. Savoir qui le connaît et quel est le chemin à suivre quand un.e enfant qui vient voir un.e enseignant.e pour faire un dévoilement ou simplement poser des questions ou demander un changement de nom ou pronom est important. Les participant.e.s semblaient souvent déstabilisé.e.s par ces situations et hésitant.e.s, comprenant bien que même si

c'est dans l'intérêt de l'enfant de répondre affirmativement à ces requêtes, le faire ne va pas de soi, dépendant de où on enseigne. C'est probablement la plus grande barrière que les participant.e.s ont soulevée. Devaient-ils en parler à la direction? Demander l'accord des parents? Ils ne le savaient pas. Un autre élément de ce protocole est le niveau scolaire à partir duquel on reconnaît à l'enfant certains privilèges identitaires, tels que le droit de porter le prénom de son choix et d'être interpellé.e par le pronom de son choix : quatre participant.e.s enseignaient aux niveaux 7 et plus et avaient donc le droit de le faire sans en informer les parents. En dessous de ce niveau, il faut l'accord des parents pour actualiser ces changements, mais officieusement, ceci ne semble pas constant, selon les milieux dans lesquels travaillent les participant.e.s. Or, comme le mentionne Richard (2019) dans la recension des écrits, ne pas connaître les politiques scolaires en place est nuisible au bien-être des jeunes d'une pluralité des genres parce que cela ne permet pas de garantir un espace scolaire sécuritaire. Ce n'est que de la fumée alors, et aucune action n'est entreprise pour protéger les jeunes d'une pluralité des genres en réagissant parce que l'on n'a peut-être pas vraiment la connaissance des politiques en place. Cela est particulièrement clé lorsqu'un.e jeune vient voir un.e enseignant.e et lui demande un changement de nom et de pronom par exemple et que le réflexe de l'adulte est de contacter les parents, mettant ainsi non seulement la sécurité de l'enfant en jeu, mais aussi sa confiance.

Plusieurs participant.e.s ont mentionné que des parents soutenaient leurs enfants dans leur découverte identitaire, mais d'autres relataient les défis auxquels étaient confronté.e.s certain.e.s jeunes. Comment alors approcher la situation avec ces familles? Quand la sécurité de l'enfant entre en jeu, les participant.e.s de l'étude ne savaient pas

agir ou réagir. Deux participant.e.s ont dit que leur direction avait été formidable et avait géré la situation pour que leur relation avec les parents reste positive. Un.e participant.e a suggéré que l'on devrait même, comme école, faire de la formation auprès des parents, qui se sentent aussi dépourvus que les enseignant.e.s.

## **Synthèse**

Ce chapitre se penchait sur les perceptions et les expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s. Leurs propos ont été analysés à partir de grands thèmes qui ont émergé de l'analyse du modèle de Le Boterf et du modèle de l'analyse développementale du contenu de L'Écuyer (1990). De plus, des liens ont été créés entre le modèle de Le Boterf et les thèmes et leurs conceptualisations pour comprendre comment ils s'insèrent dans le savoir-agir, le vouloir-agir et pouvoir-agir des intervenant.e.s scolaires et d'en identifier les manques et les forces (Shane, 2020). Cinq axiomes ont permis de conceptualiser les thèmes identifiés dans le chapitre 5. Tout montre que la réalité des élèves d'une pluralité des genres est encore mal comprise et qu'elle reste encore trop invisible. L'infusion de la théorie queer permet de réfléchir aux normes et aux rapports de pouvoir qui oppriment encore systématiquement les jeunes d'une pluralité de genres dans le système scolaire dont l'espace demeure encore un espace contesté, d'exclusion et parfois d'inclusion. Par ailleurs, un outil en développement, mais encore peu disponible, est celui de la langue et des néopronoms. Or, se dire est clé. Les enseignant.e.s ont besoin de formations pour acquérir non seulement cette langue, mais aussi les notions de privilèges, d'oppression, pour comprendre les rapports de pouvoir et être à l'aise de devenir militant.e.s pour bousculer l'état de fait, remettre en question les privilèges.

## **Modèle Riæl proposé**

Pour pouvoir appuyer les participant.e.s dans leur démarche d’allié.e.s, de formation initiale et de formation divisionnaire, dans lesquelles iels recherchent des outils théoriques et pratiques, un nouveau modèle théorique leur est proposé. Basé sur le modèle de Le Boterf (2015) et de ses trois composantes (savoir-agir; pouvoir-agir; vouloir-agir) et inspiré de Sam, la poupée gigogne de Enfants transgenres Canada, la chercheuse propose l’approche Riæl. Son nom vient de Riel, celui qui est reconnu comme le fondateur de la province du Manitoba, auquel la chercheuse a ajouté la marque du neutre singulier proposé par Alpheratz, *Grammaire du français inclusif* (2018). Inspirée de la recension des écrits sur l’éducation inclusive et les besoins en éducation sur la pluralité des genres et de l’approche antioppressive de Richard (2018), la chercheuse propose une approche combinée des deux pour non seulement s’ancrer dans la vision inclusive de l’éducation en place dans les écoles manitobaines actuelles, mais aussi pour répondre aux besoins d’un groupe minoritaire tout en développant des compétences de pédagogie antioppressive. Sa base est un respect inconditionnel auquel tout être humain a droit, peu importe les valeurs et les croyances que chacun.e. de nous a. Le modèle est donc ancré dans ce dernier. Ce respect inconditionnel est accompagné d’une volonté de grandir comme être humain, de mieux comprendre l’autre et donc d’aller à sa rencontre en cherchant à s’informer et à se former. Cette forme de prise de conscience et de connaissance est indispensable elle aussi. Et, comme le dit si bien Key (2023), cet apprentissage est un voyage, pas une destination (traduction libre, p. 480). Ensemble, elles sont ancrées dans le socle du modèle. En ce qui a trait au modèle lui-même, on sait que l’éducation inclusive à elle seule ne convient pas : elle tolère, comme le dit Richard

(2019), l'existence de la pluralité des genres. Nous devons aller plus loin et remettre en question les rapports normatifs au pouvoir. Le modèle a donc été adapté : la plus petite poupée représente la formation personnelle de chacun.e, les perceptions et les expériences personnelles, propres à chacun.e. Le modèle intermédiaire représente la formation initiale et le modèle le plus grand la formation divisionnaire.

La moitié supérieure des poupées représente l'approche de l'éducation inclusive prônée par le système d'éducation manitobain actuel. La mission de ce dernier est claire :

L'inclusion est une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion choisit d'évoluer au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins et en offrant de l'appui, la collectivité inclusive permet à ses membres de jouer un rôle significatif et d'obtenir un accès égal aux avantages qui leur reviennent en tant que [citoyen.ne.s]. Les [Manitobain.e.s] appuient l'inclusion, qu'[iels] voient comme un moyen d'améliorer le bien-être de chaque membre de la collectivité. En travaillant ensemble, nous pouvons plus facilement jeter les bases d'un avenir meilleur pour [toustes] les Manitobains et les Manitobaines. (Gouvernement du Manitoba, s.d.)

Le défi, cependant, c'est que l'éducation inclusive dans nos écoles fait souvent référence aux enfants qui ont des besoins spéciaux (enfants avec des troubles de comportements, troubles d'apprentissage, par exemple) et oublie d'autres groupes comme les enfants d'une pluralité des genres. Alors, l'éducation est inclusive sans l'être totalement pour ceux qui sont moins visibles dans le paysage scolaire (Richard, 2019, 15 mai). C'est peut-être pour cela qu'il n'y a pas très longtemps encore, on parlait d'éducation spéciale.

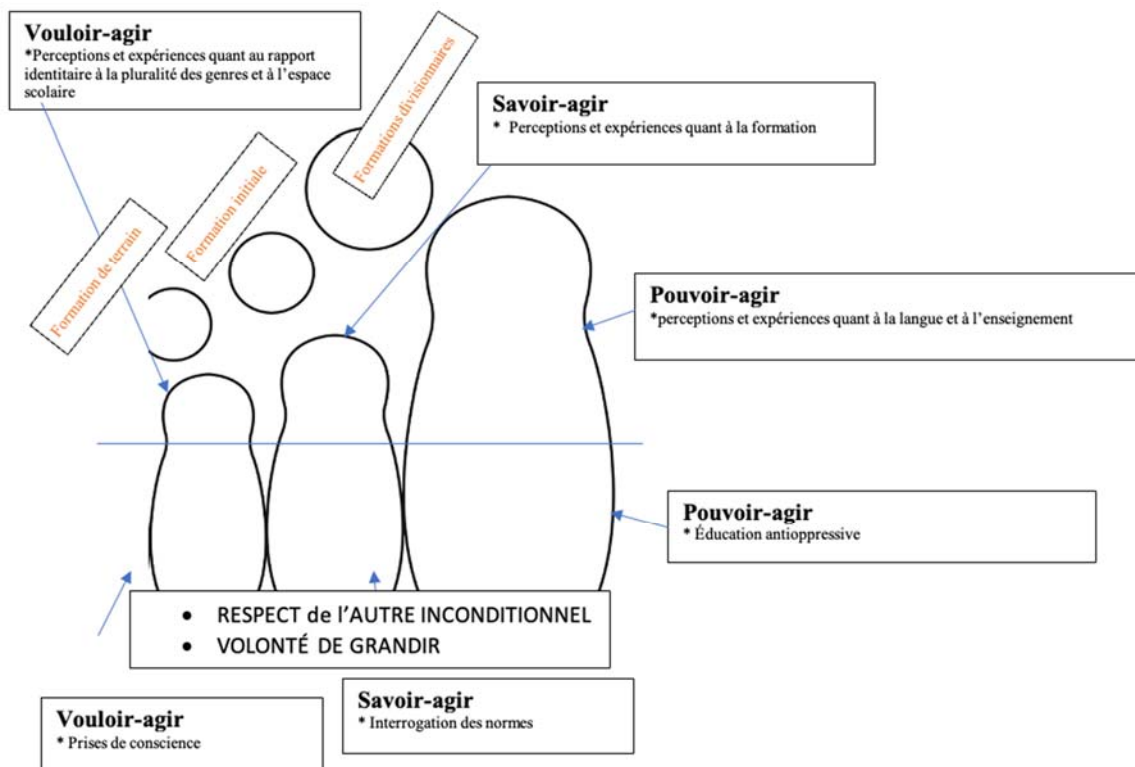
L'éducation inclusive doit donc inclure les élèves d'une pluralité des genres dans le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir et mobiliser de façon concertée et logique les compétences de l'enseignant.e pour qu'iel sache comment réagir efficacement dans une situation donnée. C'est ce que le modèle de Le Boterf nous dit. Mais pour cela, la personne doit avoir été formée. Cela reprend les facteurs favorables mentionnés par les participant.e.s.

La partie inférieure représente l'approche antioppressive préconisée par Richard (2018, 2019) et permettrait de se pencher sur les rapports de pouvoir et les facteurs d'adversité dont il faut prendre conscience au niveau systémique.

Selon Richard (2015, 2018, 2019), cependant, l'approche de l'éducation inclusive ne serait pas suffisante. Elle la qualifie aussi de pédagogie de la tolérance, parce que cette dernière accepte le fait que l'exclusion existe à cause de certaines normes. Peter, Campbell et Taylor (2021), abondent dans le même sens : « [...] we should set our sights higher than inclusive education » (p. 8). Or, ces auteur.rice.s nous demandent de franchir une étape supplémentaire : la pédagogie antioppressive nous permet d'interpeler les normes et de voir comment celles-ci reproduisent les privilèges et de se pencher sur les rapports de pouvoir, « to create truly anti-oppressive schools where students of all sexual and gender identities can finally feel safe and be respected » (Peter, Campbell et Taylor, 2021, p. 9). Ainsi, ces auteur.rice.s souhaitent ainsi mettre en évidence les injonctions normatives scolaires.

En gardant en tête les trois savoirs de Le Boterf et les facteurs d'épanouissement et d'adversité mentionnés par les participant.e.s de l'étude, la chercheure propose le modèle suivant :

**Figure 6**  
*Modèle Riel*



Le modèle de Le Boterf, adapté pour le milieu éducatif, va donc comporter deux volets pour répondre aux besoins des enseignant.e.s tels qu'ils ont été soulignés par les participant.e.s à cette recherche.

Pour appuyer les enseignant.e.s dans leur *vouloir-agir*, les participant.e.s doivent comprendre que la majorité des individu.e.s ont une identité qui se retrouve à l'intersection de multiples autres identités, « façonné[e]s par [la] langue, [la] famille, l'endroit où nous sommes, [le] statut socio-économique, [la] religion, [les] expériences. » (Iantaffi et Barker, 2021, p. 128) et que le genre est façonné par tout cela (p.131). C'est pourquoi Grandena et Landry (2022) affirment à maintes reprises que « le queer sera



intersectionnel ou ne sera pas » (p. 32). Être transgenre ou d'une diversité de genres dans une communauté francophone minoritaire les place dans un statut de double minorité et il y a peut-être d'autres identités que l'on ne connaît pas qui les défavorisent aussi (Shane, 2020; Lexie, 2021). Il faut donc que les gens prennent conscience de leurs propres couches identitaires pour être plus ouverts à l'accueil de l'Autre.

D'autre part, être allié.e ne s'avère par être une simple déclaration d'inclusion. Il s'agit d'un engagement à la limite du militantisme. Une revendication d'un.e membre cisgenre pour une cause qui n'est pas la sienne (Lexie, 2021), mais qu'iel va défendre pour faire tomber des normes qui lui donnent des privilèges. Il s'agit alors de déconstruire l'hétéropatriarcat dont on fait partie (Grandena et Landry, 2022). Il faut que chacun.e ait une agentivité dont iel veuille se servir.

Pour développer leur savoir-agir, selon Kearns, Mitton-Kukner et Tompkins (2014), l'intégration d'un cursus 2SLGBTQIA+ dans les cours obligatoires des baccalauréats en éducation est essentielle, car cela permet d'outiller les futur.e.s enseignant.e.s avec des compétences avant qu'iels n'entrent sur le terrain (p. 21). Les sujets de cette étude ont cependant demandé spécifiquement d'être éduqué.e.s sur certaines thématiques qui, selon eux, leur faisaient défaut : l'explication du dévoilement, le processus de transition et le vocabulaire pour parler de ces réalités. Shane (2020) affirme qu'il faut préparer le corps professoral au dévoilement pour que les réactions soient naturelles et positives pour le.a jeune. Pullen Sansfaçon et Medico (2021) affirment aussi qu'il faut aborder toutes les transitions par lesquelles un.e jeune peut passer, mais ne va pas forcément passer, qui vont lui permettre de vivre selon son genre et ainsi d'aborder les démarches qui pourraient ou devraient être entreprises pour appuyer le.a jeune (p. 18-21).

Dans le système scolaire, ce serait bon que les enseignant.e.s soient au courant de cela pour soutenir le.a jeune qui déciderait de vivre une telle transition.

Richard (2018, 2019) demande d'aller plus loin : comprendre l'inclusion, c'est aussi comprendre l'exclusion (Richard, 2015, p. 2) et comment cette dernière se joue dans trois domaines du système scolaire, domaines cités par les sujets : le climat scolaire, le curriculum et les pratiques enseignantes. Elle nous encourage à interroger la norme qu'est l'hétéronormativité, qui est invisible parce qu'on la tient pour acquise. L'hétéronormativité est rarement présentée comme une orientation sexuelle, car c'est celle qui est présumée (Richard, 2019. p. 78). Elle fait remarquer qu'on entend souvent que les enfants sont trop jeunes pour être exposé.e.s à des contenus 2SLGBTQIA+, mais iels le sont constamment à la réalité hétérosexuelle parce que c'est la normalité (p. 90).

Enfin, se pose la question du vocabulaire, un outil d'empuancement. Grandena et Landry (2022) disent que « les mots nous permettent d'exister et seront les artisans de notre émancipation » (p. 12) (Toustes deux sont queer). Les sujets de cette étude ont plaidé pour une meilleure connaissance de ressources en français pour aborder la thématique des jeunes transgenres dans la salle de classe et aussi pour mieux comprendre le vocabulaire permettant de dire et de se dire en français quand on est transgenre ou d'une diversité de genres, pour parler avec les jeunes d'identités « socialement invisibles » (Lexie, 2021, p. 48). Grandena et Landry (2022) disent cependant que « les temps de disette intellectuelle sont finis » (p. 56) et que nous disposons d'outils qu'il faut maintenant partager lors de cours dans la formation initiale et encourager les futur.e.s enseignant.e.s à utiliser surtout ceux qui sont prêt.e.s à chevaucher la nouveauté. La langue est aussi la façon dont nous appréhendons notre univers et la formation initiale doit former la future génération de

professionnel.le.s à voir qu'elle véhicule du pouvoir (Grandena et Landry, 2022, p. 198). Elle leur enseigne la langue normative, mais elle doit aussi leur rappeler que celle-ci est aux mains de l'élite qui impose « des règles n'admettant aucun compromis, aucune diversité, aucune contradiction » (Grandena et Landry, 2022, p. 200). Il faut aborder les réalités transgenres et d'une diversité de genres en salle de classe et enseigner le vocabulaire qui les décrit. Mettre fin au « silence assourdissant autour des identités non normatives » (Richard, 2019, p. 10).

Pour renforcer *leur pouvoir agir*, et c'est là que le bât blesse, mais que réside le plus grand pouvoir des divisions scolaires, comme l'a dit une des participantes, formation, formation, formation : telle est la réponse.

La plupart des divisions scolaires se sont dotées de politiques concernant l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Pourtant, cela ne suffit pas. Tout d'abord, il faut que les membres du personnel de la division les connaissent et, plus particulièrement, sachent quoi faire quand un.e élève vient les voir pour faire son dévoilement ou leur poser des questions, comment créer une culture accueillante et sécuritaire et soutenir tant les élèves que ses collègues dans leurs démarches. Mais Wells (2021) souligne que ce qu'il faut, « c'est combler le fossé entre ces politiques et un développement professionnel de qualité ainsi qu'un plan d'implantation pour qu'il y ait un changement dans la culture scolaire et des retombées auprès des étudiant.e.s » (traduction libre).

Dans l'approche inclusive, une des stratégies mentionnées qui a aussi été demandée par nos participant.e.s, est celle d'avoir accès à des ressources. Le matériel dans lequel des personnes 2SLGBTQIA+ apparaissent y sont-elles dépeintes positivement ou non? (Shane, 2021)

Souvent, cependant, les réalités présentées dans ces manuels excluent les personnes de la communauté LBTGQ, mais « accentuent une “normalité” hétérosexuelle » (Richard, 2015, p. 5). Que dit l'enseignant.e, que fait-iel à propos de la communauté 2SLGBTQIA+? (Richard, 2015, p. 3) Il faut se questionner sur les pratiques enseignantes pour comprendre ce qui est dit et fait et non dit et non fait pour comprendre quels genres de savoirs sont transmis.

Les facteurs inhibant l'accueil et l'accompagnement des élèves TDG et d'une diversité de genres se retrouvent aussi être les facteurs favorisant ces derniers. Pour mettre en place un environnement favorable aux enseignant.e.s gagnant.e.s, tant novices que chevronné.e.s, il faut travailler sur trois plans : celui de la formation personnelle, celui de la formation initiale et celui de la formation divisionnaire. C'est ce que le nouveau modèle proposé offre en intégrant au savoir-agir, au vouloir-agir et au pouvoir-agir deux composantes que sont les interventions transaffirmatives d'une part et l'éducation antioppressive d'autre part.

Ce qui est important, ici, c'est l'exploitation du modèle de Le Boterf du professionnel compétent (2011). Nous pensons que c'est ce qui ressort de cette recherche et des propos des participant.e.s : l'absence de sentiment de compétence à répondre aux besoins des jeunes d'une pluralité des genres. Une fois tous les facteurs d'adversité et d'épanouissement identifiés, Le Boterf nous répond que cela n'est qu'une partie de la bataille de gagnée. Les participant.e.s nous l'ont dit elleux aussi. « Ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances ni leurs compétences, mais leur capacité à utiliser celles-ci de façon pertinente dans des situations et à savoir agir

efficacement de façon durable. » (Le Boterf, 2011, p. 27) Il faut donc « relier savoir et pratiques » chez les professionnel.le.s (Le Boterf, 2011, p. 28).

Le modèle proposé espère donc être un pont entre l'éducation inclusive, vantée par les divisions scolaires en ce moment et qui met en valeur la communauté 2SLGBTQIA+ et la pluralité des genres en leur accordant de plus en plus la place qui leur est dûe dans l'espace scolaire, et l'éducation antioppressive, nécessaire pour déconstruire les systèmes qui maintiennent l'oppression de ces populations au sein de notre système éducatif. L'un ne peut aller sans l'autre.

### **Limites au modèle**

Ce modèle ne peut avoir de succès que si nous évoluons dans une société qui se veut équitable, qui veut que chacun.e puisse vivre libre d'être ellui-même, dans un espace antioppressif. Malheureusement, comme le préambule à cette recherche le souligne, nous n'en sommes pas encore là. Malheureusement, chaque fois que nous faisons un pas en avant, nous en faisons deux en arrière. Pourtant, il faut continuer à lutter pour que les droits de la personne soient respectés et qu'ils soient valorisés afin que chacun.e puisse participer pleinement à la société et ce, en toute sécurité. Comment vouloir s'engager dans un combat social si on craint certaines répercussions? Comment vouloir accueillir et accompagner un.e enfant transgenre si la loi nous l'interdit? Ces questions sont loin de la réalité d'aujourd'hui. L'École, aux prises avec une société de plus en plus malmenée par des conflits sociaux qui briment les femmes et les groupes marginalisés, va faire face à des temps difficiles.

Ce modèle est important, car il représente une alliance entre une éducation inclusive et une approche antioppressive. Cependant, cette alliance n'aura d'influence et de pouvoir

que si deux conditions sont, au départ, respectées : il faut absolument établir le fait que les gens ont droit au respect. Quand on vient d'un pays où être de la communauté peut vous valoir la mort, on comprend qu'en arrivant au Canada, on ne sache pas comment être ouvert à ces jeunes. Cela s'apprend. Mais le respect que l'on doit à l'autre s'apprend aussi et lui, qui se vaut pour vous, se vaut pour toutes.

Par ailleurs, comme individu, je comprends que nous ne pouvons changer que nous-mêmes. Alors, certaines personnes refuseront de s'engager dans un combat de justice sociale pour l'Autre. Sans cette prémisse, ce modèle est caduc. Et nous devons accepter que certaines personnes ne participeront pas à ce projet social de société antioppressive. Cela ne nous empêche de chercher à le mettre en place. Selon McGinn (2023), on compte cette année plus de manifestations anti-LGBTQ2S+ qu'en 2021 et les jeunes de cette communauté doivent défendre leur droit d'exister de plus en plus. Selon ces derniers et des activistes, l'éducation reste la clé pour « protéger leurs droits et leur offrir la sécurité » (traduction libre).

Une limite certaine est celle de rencontrer des gens de la communauté 2ELGBTQIA+. Ce sont ces personnes qui vont vraiment changer la donne, car avoir en face de soi des individus qui vivent cette réalité va faire comprendre ce qu'elle est à ceux qui ne la connaissent pas. Donc, les formations doivent s'articuler autour de personnes de cette communauté. Notons également que les allié.e.s sont des individu.e.s qui peuvent contribuer à la cause et la porter pour le mieux-être de toutes.

Une autre limite est le vouloir de mettre en action ses connaissances, de ne pas se laisser prendre par la peur des autres qui transmettent des messages homophobes et transphobes ou des messages de menaces contre tout appui à la communauté

2ELGBTQIA+. Cela demande du courage que de naviguer un peu à contrecourant ces jours-ci pour le respect de ces personnes.

Il nous manque des ressources, en français, mais il y en a. Il faut cependant les chercher, alors, savoir où et à qui les demander. Il s'avère nécessaire de les rendre plus accessibles, plus connues, au travers d'un organisme tels que le Collectif LGBTQ+ du Manitoba ou encore dans les lieux publics tels que l'Université.

Le chapitre final de cette thèse offrira des conclusions et des recommandations quant à comment améliorer la formation des étudiant.e.s futur.e.s enseignant.e.s et des enseignant.e.s déjà sur le terrain. Il s'avère certain que les interventions doivent se faire à ces multiples niveaux.

### **Conclusion et recommandations**

Les conclusions et recommandations qui sont formulées dans ce chapitre sont émises à partir des entrevues des participant.e.s et de ce qu'ils ont partagé ainsi que de l'analyse de ces dernières, de la recension des écrits et des théories. L'idée était de donner la parole à des professionnel.le.s de l'enseignement pour voir ce qu'il était possible d'améliorer pour les former davantage à l'accueil et à l'accompagnement des jeunes transgenres et d'une pluralité des genres. La particularité de cette étude est qu'elle se situe dans un milieu minoritaire francophone de l'Ouest. L'approche phénoménologique choisie pour cette étude a permis de mettre en valeur les perceptions et les expériences de 16 participant.e.s.

## Sommaire de la discussion

Les enseignant.e.s novices et chevronné.e.s qui ont pris part à cette étude ont toutes vécu des expériences diverses avec des personnes d'une pluralité des genres qui les ont façonné.e.s, certain.e.s une seule; d'autres de multiples; certain.e.s avec un.e enfant en bas âge, d'autres avec des adolescent.e.s. Leurs perceptions de ces expériences se divisent en trois grands morceaux : le vouloir-agir, le savoir-agir et le pouvoir-agir.

Le vouloir-agir est un aspect qui se rattache à des éléments propres à la personne elle-même et qui est ressorti à plusieurs reprises. La notion d'allié.e, par exemple, n'était pas claire pour tout le monde, et si la plupart des participant.e.s déclaraient vouloir l'être, toutes ne savaient pas comment. Évoluer dans un paysage socioculturel minoritaire avec ses défis historiques, religieux et culturels n'est pas une mince affaire. Certains espaces étaient positifs comme les AGA; d'autres sources de tensions, comme les salles de bain.

Le savoir-agir est très important pour les participant.e.s qui ont en soif et se rattachent à la formation qu'ils réclament à grands cris. Les participant.e.s chevronné.e.s l'ont montrée comme défailante et les participant.e.s novices comme insuffisante. Les participant.e.s y ont trouvé des informations de base sur des sujets comme l'homosexualité, mais peu sur le transgenrisme, et très peu sur le vocabulaire dont ils ont besoin pour parler de cette réalité. De plus, on parle beaucoup d'inclusion culturelle ou raciale, voire autochtone, mais rarement de genre ou de diversité sexuelle.

Enfin, le pouvoir-agir est probablement là où les perceptions et les expériences des participant.e.s ont été les plus marquantes. En effet, ils ont souligné l'inégalité d'accès à des formations, dépendant des divisions dans lesquelles ils travaillaient, des formations en français aussi, et un manque flagrant de ressources pour œuvrer en



français. Plusieurs ont souligné une méconnaissance des mécanismes en place pour accueillir et accompagner les jeunes lorsqu'ils font leur dévoilement.

### **Recommandations pour les facultés d'éducation et les divisions scolaires**

Cette recherche a certainement été source d'enrichissement pour la chercheuse, car elle a révélé ce qu'il lui faut faire sur le plan professionnel pour mieux former les futur.e.s enseignant.e.s, mais aussi ce qu'il faut faire dans les écoles lorsqu'elle enseigne au niveau de la pédagogie inclusive et antioppressive, ce que le modèle Riæl cherche à mettre en valeur. Prendre la mesure du pouvoir que l'on a comme enseignant.e en faisant ce travail n'est pas une mince affaire. L'intention de ces recommandations est de faire en sorte que les enseignant.e.s novices et chevronné.e.s se sentent mieux outillé.e.s pour accueillir et accompagner les élèves transgenres et d'une diversité de genres surtout, mais ultimement, avec les connaissances et les compétences en pédagogie oppressive, toutes les élèves. Elle a notamment compris qu'il faut partir du principe que les normes sociales sont plus que présentes dans les espaces scolaires et qu'elles excluent des groupes tels que ceux d'une pluralité des genres en les exposant à des violences régulières, notamment parce qu'ils y sont invisibles. Insuffler la pédagogie queer dans les écoles, c'est engendrer une réflexion sur les rapports de pouvoir qui s'y jouent pour qu'on s'en émancipe, pour que des changements de mentalité ainsi qu'une ouverture à l'Autre tant nécessaire à l'accueil de la différence aient lieu. En s'appuyant sur le modèle Riæl, on peut ancrer ces changements tant dans la pédagogie inclusive que dans la pédagogie antioppressive.

### **Vouloir-agir**

Compte tenu de la diversité qui caractérise nos salles de classe aujourd'hui, il paraît important d'enseigner deux concepts clés que sont celui de l'intersectionnalité et celui de ce qu'est un.e allié.e. Nous sommes dans un milieu minoritaire francophone ou dans un milieu d'immersion, donc nous avons déjà une double minorisation avec la langue que nous connaissons, mais il y a possiblement d'autres couches d'exclusion chez les élèves que nous croisons que nous ignorons. Il faut donc comprendre ce qu'elles signifient et en prendre conscience. En écoutant les participant.e.s interviewé.e.s, nous constatons que la pluralité des genres est peut-être mal comprise. Elle semble, en effet souvent confondue avec l'identité de la personne, comme si elles étaient inséparables l'une de l'autre.

Une pédagogie queer devrait mettre l'accent sur la façon dont un.e individu.e vit, quelle que soit cette façon, et rendre visible, notamment dans ce qui est vu à l'école, dans le matériel utilisé, la richesse des façons de vivre, des expériences de vie au jour le jour de chacun.e et ainsi, ne pas associer la diversité de genres et la diversité sexuelle aux seul.e.s membres de la pluralité des genres, mais à tout le monde, sous une lentille intersectionnelle (Hakeem, 2021). Ainsi, enseigner la pluralité des genres doit s'accompagner d'une réflexion critique sur les enjeux liés, notamment, à la race, à la classe, à l'ethnicité, etc. afin de montrer la complexité multidimensionnelle des élèves. Et ainsi éviter de tomber dans le piège de stéréotyper l'expérience d'une pluralité des genres. Comme cela, les élèves ne verront pas leur expérience intersectionnelle comme une limite ou une anomalie, mais plutôt comme un cheminement personnel important pour se trouver (Hakeem, 2021).

Par ailleurs, le concept d'allié.e a besoin d'être explicité, renforcé et enseigné. Beaucoup des personnes interrogées clament leur désir de l'être, mais ne savent pas comment l'être. Ceci peut se faire aussi bien dans les facultés d'éducation que dans les divisions scolaires, par des organismes qui ont un personnel francophone transgenre ou d'une diversité de genres. Ainsi, il serait bon que le concept d'allié.e soit clairement explicité par des gens de la communauté sur ce qu'il est et n'est pas, ce qu'il demande des personnes.

### **Savoir-agir**

Nous en sommes arrivé.e.s à une époque où l'inclusion dépasse la simple inclusion d'enfants à besoins spéciaux. L'éducation inclusive doit s'allier avec l'éducation antioppressive pour que l'on remette en question le racisme systémique, l'hétéronormativité, le patriarcat, etc. La refonte d'un cours en éducation inclusive dans le bac en éducation pour un cours en éducation antioppressive et ainsi desservir toutes les communautés opprimées. Il est important de comprendre les notions de privilège. Une section de ce cours doit être consacrée à la communauté 2SLGBTQIA+ pour y apprendre les bases en termes de vocabulaire sur les identités de genre et les orientations sexuelles, le coming out, les transitions et comment accompagner le.a jeune dans différents milieux.

Par ailleurs, l'adoption au sein de la Faculté d'une langue non genrée serait un atout. Déjà, la langue neutre est utilisée. Nous suggérons d'aller plus loin et d'être un modèle dans l'utilisation des néopronoms notamment. Nous suggérons également d'enseigner dans les cours qui s'y prêtent les changements possibles que la communauté transgenre et d'une diversité de genres propose pour que les futur.e.s enseignant.e.s

puissent à leur tour les montrer à leurs élèves. Ainsi, il existe des ouvrages qui présentent des néologismes, tel que celui de Alpheratz *La grammaire inclusive* (2018), qui explique comment construire une langue inclusive. Ce sont de tels documents qui constituent le fondement de ce qui s'en vient en termes de changements. Cette langue, un jour, vivra. Il faut que cela commence quelque part. Cela sous-entend, cependant, que les professeur.e.s de ces cours soient formé.e.s et aient accès aux ressources linguistiques requises.

### **Pouvoir-agir**

Le pouvoir-agir est surtout divisionnaire. Il faudrait imposer des formations à l'embauche des nouveaux.elles employé.e.s, de tout.e nouveau.elle employé.e. Selon les participant.e.s, cela semble être surtout le cas pour les personnes qui ont un rôle dans l'équipe de SAÉ. La chercheuse pense que cela devrait s'étendre à tout le monde. Une participante a laissé entendre qu'elle avait bénéficié d'une telle formation à son embauche qui avait fait une différence énorme. Cette formation devrait aussi présenter le protocole à suivre lorsqu'un.e élève approche un.e enseignant.e en lui demandant un changement de marqueur identitaire. La chercheuse suggère de préparer une trousse regroupant toutes ces informations que l'on remettrait à tout.e. nouvel.employé.e.

Les divisions pourraient aussi avoir en leur sein plusieurs enseignant.e.s allié.e.s dans chaque école qui seraient les ressources pour le corps enseignant de cet établissement. Ainsi, il y aurait une personne de référence à laquelle envoyer un.e jeune qui aurait des questions et qui se tiendrait au courant des avancées dans la communauté.

De plus, les écoles devraient se doter de ressources et ce, à tous les niveaux, en français. Aux dires des participant.e.s à cette étude, les ressources restent sporadiques et

inégalement réparties dans les écoles. La chercheuse est au courant que dans certaines divisions, une personne occupe un poste au niveau de l'inclusion et de l'équité. Peut-être devrait-elle avoir comme tâche de rassembler des ressources sur cette thématique. Le grand défi, dans notre cas, est peut-être que la personne ne parle pas français. Cette personne devrait avoir un relai dans les écoles auquel les enseignant.e.s pourraient se référer comme personne-contact.

Nous proposons donc que soit mise sur pied une formation pratique de deux jours durant laquelle les trois aspects du modèle Riæl seront présentés dans un premier temps, puis, dans un second temps, une mise en pratique sera offerte afin que se développe ce sentiment d'agir avec compétence qui semble tant manquer. Cette formation devra être offerte par des gens de la communauté d'une pluralité de genres, en français et devrait être obligatoire au sein de la faculté d'éducation. Cette formation pourra faire en sorte que des ambassadeur.rice.s seront ainsi présent.e.s au sein des espaces scolaires et travailleront auprès de tout le personnel qui pourra s'y référer ou y référer des élèves si besoin est. Idéalement, on pourrait ou on devrait mettre sur pied un tel programme au niveau des élèves elleux-mêmes.

### **Limites de l'étude**

Une des limites de l'étude est le nombre de participant.e.s, 16 personnes, représentant seulement trois divisions scolaires. Des 38 divisions scolaires existantes, nous n'avons contacté que les divisions scolaires ayant des écoles françaises ou d'immersion françaises ayant un nombre important d'écoles pour nous assurer un retour plus sûr de réponses. La majorité de ces personnes, 68,75 % étaient des enseignant.e.s chevronné.e.s selon la définition donnée au début de cette recherche, mais certains

cumulaient seulement 6 ans d'expérience et d'autres plus de 30 ans. La saturation des données s'est donc présentée assez tôt dans l'analyse des récits parce que la plupart étaient des gens engagés dans la cause LGBTQ et partageaient des besoins surtout abondant dans le même sens.

Ces personnes ont aussi eu des expériences personnelles avec des jeunes transgenres et d'une diversité de genres qui ont façonné leur ouverture d'esprit à la cause, ce dont nous n'avons pas pu faire fi.

Dans le cas de l'une des divisions scolaires, toutes les participant.e.s sont passé.e.s par leur direction avant de me contacter, c'est-à-dire que c'est cette dernière qui m'a fourni l'adresse courriel de la/du participant.e à contacter.

Il m'a fallu passer par les directions divisionnaires et une personne désignée par ces dernières qui a ensuite envoyé mon courriel aux directions d'école qui l'a ensuite acheminé aux enseignant.e.s. C'est un long chemin. Toutes l'ont-ils reçu?

Le temps de l'année a peut-être joué contre moi. Il s'agissait du mois de juin, temps très chargé pour les enseignant.e.s, ce qui a peut-être découragé certaines personnes de participer. Et la pandémie, le fait que nous alternions entre classes en présentiel et enseignement à distance faisait que les enseignant.e.s étaient au bout du rouleau. De surcroît, ils étaient en conflit ouvert avec le gouvernement en place qui proposait un projet de loi, le projet de Loi 64, auquel s'opposait une bonne partie du milieu de l'éducation qui allait être révolutionné par ce dernier.

Le fait aussi que la chercheuse connaisse certain.e.s des participant.e.s, ancien.ne.s étudiant.e.s ou collègues, a peut-être joué un rôle. Il aurait peut-être été nécessaire de discuter de cela en fin d'entrevue et de recueillir les propos des participant.e.s à ce sujet.

Cela a cependant aussi probablement joué en la faveur de la chercheuse, parce que les participant.e.s se sont senti.e.s plus à l'aise. La chercheuse a cherché à faire très attention à cela en restant très proche des questions d'entrevue et en notant dans son carnet de bord ses liens chaque fois qu'elle en était consciente, même si ces derniers étaient ténus.

La question du français est souvent présentée comme une limite à une telle étude, non seulement parce que cette recherche a été effectuée dans un bassin de population très petit, nous sommes en situation minoritaire au Manitoba, mais aussi et surtout parce que le français est une langue très genrée. Alors parler de la pluralité des genres sans faire face à des défis dans l'expression même tant à l'écrit qu'à l'oral de celle-ci relève de l'exploit. Dans notre contexte minoritaire, encore plus. Notre volonté de protéger la langue, qui est un facteur identitaire très marquant, est une barrière de plus. Comment laisser la langue évoluer et adopter de nouvelles formes, telles que le propose Alpheratz (2018) quand on se bat déjà pour que les jeunes apprennent les règles de base?

Enfin, la chercheuse est elle-même une personne blanche, éduquée, n'ayant pas vécu les barrières qu'elle cherche à identifier, alors elle est elle-même productrice et bénéficiaire des normes qu'elle cherche à dénoncer.

### **Réflexion finale de la chercheuse**

Être enseignant.e, c'est passionnant. Nous avons le privilège de travailler avec une diversité d'individu.e.s qui nous apprennent à grandir et à voir le monde différemment. Les enfants d'une pluralité des genres sont de plus en plus présents dans nos écoles (Key, 2023). Pour eux, ce que m'a appris ce travail de recherche, c'est que nous ne devons pas nous endormir sur nos lauriers. Oui, les lois ont changé. Oui, nous avons des politiques qui protègent de plus en plus nos jeunes d'une pluralité des genres, mais dans

leur dernière étude, Peter, Campbell et Taylor (2021) rapportent que la transphobie est encore très répandue dans nos écoles (p. 3). Ces chercheur.e.s ont aussi demandé aux élèves mêmes ce qu’iels voulaient de leurs enseignant.e.s et voici la réponse condensée de l’étude :

Les élèves demandent à leurs enseignant.e.s de comprendre pourquoi le silence entourant les sujets 2SLGBTQ est dangereux, d’arrêter de présumer de leur identité de genre ou leur orientation sexuelle, d’utiliser les bons pronoms, d’inclure des personnes 2SLGBTQ dans les exemples en classe, d’apprécier l’importance du soutien des enseignant.e.s et de reconnaître les barrières auxquelles plusieurs font face. Ces réponses ont toutes en commun que les élèves 2SLGBTQ ont besoin que les éducateur. rice.s les soutiennent, les respectent, les incluent et les valident de manière explicite et visible, exactement ce que tout.e élève dans toute école veut et ce à quoi il ou elle est en droit de s’attendre (p. 6).

Nous croyons que les propos tenus dans les analyses par les enseignant.e.s et les recommandations faites abondent dans le même sens.

Tout ceci implique cependant une formation aussi des membres du corps professoral des facultés d’éducation et des membres d’administration des divisions scolaires. L’ouverture est-elle là pour cette minorité? Notre expérience nous montre que le changement au sein même de nos cohortes demande encore plus cette formation. Comme chercheure, nous avons été transformée par cette recherche qui nous a fait comprendre que le besoin de savoir et d’être formé est criant chez les enseignant.e.s tant



novices que chevronné.e.s, que nous, comme formateur.rice.s, avons vraiment un devoir à accomplir et une formation à offrir, mais que les écoles aussi ont tout un chemin à faire pour encadrer leurs intervenant.e.s pour accueillir et accompagner les jeunes d'une pluralité de genres.

Il nous semble, d'après les propos tenus par les participant.e.s que si nous avons fait un peu de progrès par rapport à certaines minorités appartenant à la communauté 2SLGBTQIA+, il y a encore beaucoup de chemin à parcourir quand on parle des personnes d'une pluralité de genres, des connaissances que l'on a de ces dernières, de leurs besoins, de la voix qu'on leur donne vraiment dans la sphère scolaire et de la réponse des divers.e.s intervenant.e.s au sein de celle-ci. On dirait que chacun.e y va à sa manière, les protocoles n'étant pas les mêmes partout ou n'étant pas connus ou suivis par toutes. J'aimerais que l'approche transaffirmative de Pullen Sansfaçon et Médico (2021) où la voix des jeunes personnes transgenres se doit d'être écoutée et entendue soit au cœur de toute cette réflexion, et ce, quel que soit l'âge de ces individu.e.s. Beaucoup de problèmes ont lieu à cause de notre ignorance sur cette thématique. Il nous faut donc nous éduquer sur l'oppression en général et celle des personnes d'une pluralité des genres en particulier pour vraiment avoir un jour une éducation inclusive, antioppressive et transaffirmative.

### Liste de références

- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Adams, F. (2015). Transgender Students deserve equal access. College must offer counselling, educational support, and understanding. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/Transgender-Students-Deserve/233755>
- Agence de la santé publique du Canada. (2014). *Rapport de l'administrateur en chef de la santé publique sur l'état de la santé publique au Canada 2011 : Jeunes et jeunes adultes – En période de transition*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/organisation/publications/rapports-etat-sante-publique-canada-administrateur-chef-sante-publique/rapport-administrateur-chef-sante-publique-etat-sante-publique-canada-2011.html>
- Agence de la santé publique du Canada. (2012). *Rapport de l'administrateur en chef de la santé publique sur l'état de la santé publique au Canada 2012 : Le sexe et le genre – Leur influence importante sur la santé*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/organisation/publications/rapports-etat-sante-publique-canada-administrateur-chef-sante-publique/rapport-administrateur-chef-sante-publique-etat-sante-publique-canada-2012.html>

- Airton, L. (2018). *Gender: Your guide. A gender-friendly primer on. What to Know, What to Say, and What to Do in the New Gender Culture*. Adams Media.
- Airton, L. J. E. (2014). *Be(coming) the change you want to see in the world: social justice teacher education as affective craft* [Thèse de doctorat, York University]. YorkSpace.  
[https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/28286/Airton\\_Lee\\_JE\\_2014\\_PhD.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/28286/Airton_Lee_JE_2014_PhD.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). L'éducation multiculturelle au Canada. *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*, Chapitre 6, 103-121. Presses de l'Université Laval.
- Alpheratz. (2018). *Grammaire du français inclusif*. Vent solars.
- Alessandrin, A. (2018). *Sociologie des transidentités*. Le cavalier bleu.
- American Academy of Pediatrics. (2020). *Gender Identity Development in Children*.  
<https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/gradeschool/Pages/Gender-Identity-and-Gender-Confusion-In-Children.aspx>
- American Psychiatric Association. (1994). *DSM-IV Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*.
- American Psychological Association. (2015). Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychologist*, 70(9), 832-864. <https://doi.org/10.1037/a0039906>

American Psychology Association. (2020). *What is Gender Dysphoria?*

<https://www.psychiatry.org/patients-families/gender-dysphoria/what-is-gender-dysphoria>

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2009). Recherche qualitative. L'analyse qualitative des données. *Association pour la recherche qualitative*, 28(1), 1-7

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/numero\\_complet\\_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)

Anastasia S, Kim, A. S. et Del Prado, A. (2019). *It's time to talk and listen :*

*How to have constructive conversations about race, class, sexuality, ability & gender in a polarized world.* New Harbinger Publications Inc.

Apple, M. (2000) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age.*

Routledge.

Apple, M. (2011). *Education and Power.* Routledge.

Apple, M. and Beane, J. (2007). *Democratic Schools.* Heinemann.

Artiles, A. J. et Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age: the

promise of a comparative cultural-historical analysis. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives* (p. 37-62). Routledge.

Ascarate, L. (2022). IV. La phénoménologie à l'épreuve de la théorie critique. Dans :

L. Ascarate, *Imaginer selon Paul Ricœur: La phénoménologie à la rencontre de l'ontologie sociale* (p. 195-225). Hermann.

- Ashley, F. (2017). Qui est-ille ? Le respect langagier des élèves non-binaires, aux limites du droit. *Service social*, 63(2), 35-50. <https://doi.org/10.7202/1046498ar>
- Assemblée législative du Manitoba. (2019). *Loi sur les écoles publiques*.  
<https://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250f.php?ccsm=p250>
- Assemblée législative du Manitoba. (2016). *Loi sur l'appui à l'épanouissement de la francophonie manitobaine*. Loi 5. <https://web2.gov.mb.ca/bills/41-1/b005f.php>
- Assemblée législative du Manitoba. (2013). *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (milieux scolaires favorisant la sécurité et l'inclusivité)*.  
<https://web2.gov.mb.ca/bills/40-2/b018f.php>
- Audet, C. T. et Everall, R. D. (2010). Therapist self-disclosure and the therapeutic relationship: a phenomenological study from the client perspective. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(2), 327-342.
- Aussant, L. (2019). *Respecter la non-binarité de genre*.  
<https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/fr/blogue-blog/respecter-la-non-binarite-de-genre-fra>
- Baines, D. (2011). « An Overview of Anti-Oppressive Practice: Roots, Theory, Tensions »: 1-27, dans D. Baines (dir.), *Doing Anti-Oppressive Practice: Social Justice Social Work*, 2e édition, Fernwood Publishing.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

- Baril, A. (2016). “Doctor, am I an Anglophone trapped in a Francophone body?”. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 10(2), 155-172.  
<https://doi.org/10.3828/jlcds.2016.14>
- Baril, A. (2017). Intersectionality, Lost in Translation? (Re)thinking inter-sections between Anglophone and Francophone intersectionality. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, 38(1), 125-137.
- Bariteau, C. (1985). De la cueillette à l'échange sur le terrain. Dans S. Genest (dir.), *La passion de l'échange : terrains d'anthropologues du Québec* (p. 269-292) Gaétan Morin Éditeur.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*. 38(1), 23-45.  
<https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barker, M.-J. et Iantaffi, A. (2019). *Life isn't binary. On being both, beyond, and in-between*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bartholomaeus C. et Riggs D. W. (2017). *Transgender people and education*. Springer.
- Bastien Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 112-149.
- Battilana, J. et D'Aunno, T. (2009). Institutional work and the paradox of embedded agency. Dans T. B. Lawrence, R. Suddaby et B. Leca (Dir.), *Institutional work : Actors and agency in institutional studies of organizations* (pp. 31-58). Cambridge : Cambridge University Press.

- Beauchamp, D. L. (2008, 28 février). *Sexual orientation and victimization 2004* (publication n°85F0033M2008016). Centre canadien de la statistique juridique
- Bédard, M. (2003). *La famille et l'école : entre le particulier et l'universel. Les conceptions de Condorcet, Hegel, Durkheim, Parsons, et Bourdieu et Passeron* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Archimède.  
<http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/21211/ch03.html>
- Bedford, T. (2002). Queer developments in teacher education: Addressing sexual diversity, homophobia, and heterosexism. Dans R. M. Kissen (dir.), *Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (p. 133-142). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). Introduction : Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. (p. 1-16). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Belkacem, L., Gallot, F. et Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 41, 147-152.  
<https://doi.org/10.3917/tgs.041.0147>
- Bellini, C. (2012). The pink lesson plan: Addressing the emotional needs of gay and lesbian students in Canadian teacher education programs. *Journal of LGBT Youth*, 9(4), 373-396.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19361653.2012.714178>

- Bentz, V. M. et Shapiro, J. J. (1998). *Mindful Inquiry in social research*. Sage.
- Bergeron, J.-C. (2019). La communauté des élèves LGBTQ2+ est-elle reflétée dans les curriculums? *Éducation Canada*, 59(2). <https://www.edcan.ca/articles/eleves-lgbtq2-curriculums/?lang=fr>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*. Valorisation de la diversité en éducation : réflexion, états de connaissances, pistes d'action et défis contemporains (sous la direction de L. Prud'homme, S. Ramel et R. Vienneau)], XXXIX(2), 87-104. [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087\\_BERGERON.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf)
- Bhattacharya, G. (2018). *Rethinking Racial Capitalism. Questions of Reproduction and Survival*. Rowman et Littlefield.
- Biesta, G. et Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the education of Adults*. 39, 132-149
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 225, 70-88. <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>
- Bilge, S. (2013). Intersectionality Undone : Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies. *Du Bois Review : Social Science Research on Race*, 10(2), 405-424. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- Bilge, S. 2015. « Le blanchiment de l'intersectionnalité », *Recherches féministes*, 28(2), 9-32.



- Bilge, S. et Roy, O. (2010). La discrimination intersectionnelle : la naissance et le développement d'un concept et les paradoxes de sa mise en application en droit antidiscriminatoire. *Revue canadienne du Droit et Société*, 25(1), 52-74.
- Bishop, A. (2015). *Becoming an Ally. Breaking the Cycle of Oppression in People* (3<sup>e</sup> éd.) Fernwood Publishing.
- Bhopal, K. et Preston, J. (2012). Introduction: Intersectionality and 'Race' in Education: Theorising Difference. Dans K. Bhopal and J. Preston (dir.), *Intersectionality and Race in Education* (pp. 1-10). Routledge.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Black, S. (2022). Quand l'école s'engage contre l'homophobie. *Courrier international* Hors-Série, 48-50.
- Blaug, M., (1982). *La Méthodologie économique*. Economica.
- Boas, E. (2012). Walking the Line. Teaching, Being, and Thinking sexuality in Elementary School. Dans E. R. Meiners et T. Quinn (dir.), *Sexualities in Education* (pp. 131-144). Peter Lang.
- Bogdan, R. et Bilken, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An Introduction for Theories and Methods*. Allyn and Bacon.
- Boëtsch, G., Bancel, N., Blanchard, P., Chalaye, S., Robles, F., Denean Sharpley-Whiting, T., Staszak, J.-F., Tarud, C., Thomas, D. et Yahi, D. (2018). *Sexualités, Identités et corps colonisés*. CNRS Editions.

- Bonnet, C. (2014). Les trois étapes de la perception. Dans J.-F. Dortier (dir.), *Le cerveau et la pensée : Le nouvel âge des sciences cognitives* (p. 213-221). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2014.01.0213>
- Bouchard, L., Colman, I. et Batista, R. (2018). Santé mentale chez les francophones en situation linguistique minoritaire. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 24(2), 74-96. <https://doi.org/10.7202/1053864ar>
- Boronski, T. et Hassan, N. (2015). *Sociology of Education*. Sage.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage.
- Braga, C. (2015). *A Phenomenological Study of the Perceptions of Beginning Counselors about the Development of the Therapeutic Alliance over the Practicum Experience* [Thèse de doctorat, University of South Carolina – Columbia]. Scholar Commons. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3122>
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora: Contesting identities*. Routledge.
- Bungun, B., Lee, J., Lenon, S., Martin, L., Torres, S. et Waller, M.-K. (2006). *Intersectional Feminist Frameworks : An Emerging Vision*. [https://www.criaw-icref.ca/images/userfiles/files/Intersectional%20Feminist%20Frameworks-%20An%20Emerging%20Vision\(2\).pdf](https://www.criaw-icref.ca/images/userfiles/files/Intersectional%20Feminist%20Frameworks-%20An%20Emerging%20Vision(2).pdf)
- Burke, S. Z. et Milewski, P. (dir.). (2012). *Schooling in transition Readings in Canadian History of Education*. University of Toronto Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.

- Butler, J. (2009). *Ces corps qui comptent. De la matérialité et des limites discursives du « sexe »*. Éditions Amsterdam.
- Butler, J. (2022). Quand le genre trouble le monde. *Courrier international*. Hors-Série, 4-7.
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité vers une conception dynamique de l’agir. *Revue de linguistique et de didactique des langues*. 39. 133-150. <https://doi.org/10.4000/lidil.2747>
- Cardi, F. (2007). Durkheim, les paysans, l’école. *Revue française de pédagogie*. 158. <https://doi.org/10.4000/rfp.367>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Professionnalisation et ingénierie de formation : résonances et divergences*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212>
- Case, K. A. et Colton Meier, S. (2014). Developing Allies to Transgender and Gender-Nonconforming Youth: Training for Counselors and Educators. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 62-82. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.840764>
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l’éducation*, 39(4), 1–32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>

- Centrale des syndicats du Québec. (2012). *Rappel historique de l'évolution de la condition homosexuelle de l'Antiquité au Moyen Âge jusqu'à aujourd'hui, principalement au Canada et au Québec*.  
[https://www.lacsq.org/fileadmin/user\\_upload/microsites/homophobie2011/nouveau\\_x\\_documents/rappel\\_historique\\_evolution\\_condition\\_homosexuelle.pdf](https://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/microsites/homophobie2011/nouveau_x_documents/rappel_historique_evolution_condition_homosexuelle.pdf)
- Chadderton, C. (2012). Problematising the role of the white researcher in social justice research. *Ethnography and Education*, 7(3), 363-380.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2012.717203>
- Chagnon, R. (2014). Constats sur la difficile intégration d'une analyse intersectionnelle en droit canadien : le traitement de la polygamie dans l'affaire Bountiful. *Nouvelles pratiques sociales*, 26 (2), 187–199. <https://doi.org/10.7202/1029270ar>
- Chamberland, L. et Puig, A. (2016). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*.  
<https://chairehomophobie.uqam.ca/upload/files/Guide%20final%20fran%C3%A7ais%20graphiste%202.pdf>
- Chamberland, L., Richard, G. et Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducatives*, 8(Juin), 99-114.  
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1567>

- Chambre de commerce gaie du Québec. (2014). *Lexique LGBT sur la diversité sexuelle et de genre au milieu de travail*. <https://cclgbtq.org/wp-content/uploads/2015/12/Lexique-LGBT.pdf>
- Chang-Ross, A. (2010). *Racial Queer : Multiracial College Students at the Intersection of Identity, Education and Agency* [Thèse de doctorat, University of Texas at Austin]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://search-proquest-com.uml.idm.oclc.org/pqdt/docview/847373587/256115C2754D4A6FPQ/1?accountid=14569>
- Clément-Guillotin, C., Cambon, L., Chalabaev, A., Radel, R., Michel, S. et Fontayne, P. (2013). Social value and asymmetry of gender and sex categories in physical education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63(2), 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.12.004>
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road. Race, diversity, and social justice in teacher education*. Teachers College Press.
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Presse.
- Commission ontarienne des droits de la personne. (2001). Approche intersectionnelle de la discrimination : Pour traiter les plaintes relatives aux droits de la personne fondées sur des motifs multiples. <https://www.ohrc.on.ca/fr/approche-intersectionnelle-de-la-discrimination-pour-traiter-les-plaintes-relatives-aux-droits-de-la>

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2010).

*L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion.*

[http://www.crepug.qc.ca/IMG/pdf/Memoire\\_CREPUQ-education\\_inclusion.pdf](http://www.crepug.qc.ca/IMG/pdf/Memoire_CREPUQ-education_inclusion.pdf)

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves.*

*S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.*

<http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>

Cook, M. (2019). *Gender identity – Beyond Pronouns and Bathrooms*. Nomad Press.

Cormier, G. (2020). Perspectives et définitions scolaires de l'identité linguistique en milieu minoritaire : comment les établissements scolaires de langue française répondent-ils aux besoins des élèves du 21<sup>e</sup> siècle face aux nombreuses transformations sociales, culturelles et démographiques en cours? *Éducation et francophonie*, 48(1), 53–72. <https://doi.org/10.7202/1070100ar>

Côté, D. et Gratton, D. (2000). L'approche ethnographique. Illustration dans le contexte de la réadaptation en santé mentale. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 51-71). Les Presses de l'Université du Québec.

Crenshaw, K. et Bonis, O. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du Genre*, 51-82

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Sage.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color, 43, *Stanford Law Review* 1241-99. Women of Color at the Center: Third National Conference on Women of Color and the Law.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, 1989 *University of Chicago Legal Forum* 139-67. *The Politics of Law: A Progressive Critique* 195-217 (2nd ed., edited by David Kairys, Pantheon, 1990).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing Among Five Approaches* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.). Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., Hansons, W. E., Clark Plano, V. L. et Morales-Escoto, A. (2007). Qualitative research designs : Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Curwood, J. S., Schliesman, M. et Horning, K. T. (2009). Fight for your right: Censorship, selection, and LGBTQ literature. *English Journal*, 98(4), 37-43.
- Dansforth, S. (dir.). (2017). *Becoming a great inclusive educator*. Peter Lang.

- Das Nair, R. et Butler, C. (dir.). (2012). *Intersectionality, Sexuality, and Psychological Therapies. Working with Lesbian, Gay and Bisexual Diversity*. Blackwell.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67–85. <https://doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Davies, A. W. J. (2018). Boy do cry: What conversations about gender are crucial in schools. Éducation Canada. <https://www.edcan.ca/articles/boys-do-cry/>
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents (5<sup>e</sup> ed.)*. de boeck
- Delphy, C. (2005). Féminisme et marxisme. Margaret Maruani éd., *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. La Découverte, « TAP / Hors Série », 2005, 32-37. doi: 10.3917/dec.marua.2005.01.0032. <https://www.cairn.info/femmes-genre-et-societes--9782707144126-page-32.htm>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (dir.). (2015). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Éditions Multimondes.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research (5<sup>e</sup> éd.)*. Sage.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (4<sup>e</sup> éd.)*. Sage.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research (2<sup>e</sup> éd.)*. Sage.



- Deschênes, E. (2018). Développer la compétence culturelle chez les enseignants : mission impossible? *Éducation Canada*, 62(1) <https://www.edcan.ca/articles/developper-la-competence-culturelle-chez-les-enseignants/?lang=fr>
- Deschênes, M. (2021). Une année sous le thème de l'agentivité. École branchée : enseigner à l'ère du numérique. <https://ecolebranchee.com/devprof-agentivite-des-enseignants/>
- De Villers Grand-Champs, G. (2003). La dimension éthique de la fonction d'éducateur. *Éducation et francophonie*, 30(1), 112-131.
- Dion, M.-F., Martin, V., Dupuis, M., Lemire, C. et Lamontagne, J. (2021). Référentiel: SOUTIEN AUX ÉLÈVES TRANS\* Pour favoriser des milieux sains, sécuritaires et inclusifs dans le respect des droits et des libertés. Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys  
[https://sre.servicessmb.com/wpcontent/uploads/2021/05/Referentiel\\_SoutienEleve\\_sTrans\\_PropositionB-MontageCompleet\\_VF-PagesSimpl....pdf](https://sre.servicessmb.com/wpcontent/uploads/2021/05/Referentiel_SoutienEleve_sTrans_PropositionB-MontageCompleet_VF-PagesSimpl....pdf)
- Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). *Apprendre et grandir ensemble*.  
<https://www.dsfm.mb.ca/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=103879#:~:text=II%20existe%2024%20%C3%A9coles%20de,durant%20les%20cours%20d'anglais.>
- Division scolaire Louis-Riel. (2022). *Policy ACH Diversity, Equity and Inclusion Receives First Reading*. <https://www.lrsd.net/ci/p/7396>
- Dlamini, S. N. (2008). *New directions in African Education: Challenges and possibilities*. University of Calgary Press.
- Donalek, J. G. et Soldwisch, S. (2004). Demystifying nursing research : An introduction to qualitative research methods. *Urologic Nursing*, 24(4), 354-367.

- Dorais, M. (2019). *Nouvel éloge de la diversité sexuelle*. VLB.
- Drakenberg, M. et Malmgren, T. V. (2013). School Principals' Perceptions of 'Basic Values' in the Swedish Compulsory School System in Regard to Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(2), 118–128. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.2304/csee.2013.12.2.118>
- Drescher, J. et Byne, W. (2012). Gender Dysphoric/Gender Variant (GD/GV) Children and Adolescents: Summarizing What We Know and What We Have Yet to Learn, *Journal of Homosexuality*, 59(3), 501-510.  
<https://doi.org/10.1080/00918369.2012.653317>
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2006). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*. 31(3) 497-518.  
<https://doi.org/10.7202/013907ar>
- Duchesne, H. et AuCoin, A. (2011). Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 50-70.  
<https://doi.org/10.7202/1007727ar>
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme; la culture comme distance et mémoire*. Hurtubise et Fidès.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.  
<https://doi.org/10.7202/016282ar>
- Durkheim, É. (1963). *Sociologie et Philosophie*. Presses universitaires de France.

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France.

[http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/education\\_socio/education\\_socio.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html)

Dyson, A. (2009). Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives* (pp. 63-88). Routledge.

Educaloi. (2020). *Rapport d'activités 2017-2018*. <https://www.educaloi.qc.ca/rapport-dactivites-2017-2018>

Éducation et formation Manitoba. (s.d) *Loi sur les écoles publiques. Services aux élèves. Principes du Manitoba en Matière d'inclusion*.

<https://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html>

Éducation Manitoba. (2011). Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba.

[https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp\\_positif/docs/complet.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/docs/complet.pdf)

Éducation et formation Manitoba. (2017a). *Soutien aux élèves transgenres ou d'une diversité de genres dans les écoles du Manitoba*. Ministère de l'éducation.

<https://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html>

Éducation et formation Manitoba. (2017b). *Écoles sûres et accueillantes : une approche de planification à l'échelle de l'école pour favoriser la sécurité et l'appartenance*.

[https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/approche\\_plan/docs/document\\_complet.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/approche_plan/docs/document_complet.pdf)

Edward, O. J. L., Macdonald, S.-A., Caron, R. et Fontaine, A. (2017). Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social. *Intervention*, 7-19.

<https://revueintervention.org/numeros-en-ligne/145/promouvoir-une-perspective-anti-oppressive-dans-la-formation-en-travail-social/>

Ehrensaft, D. (2012). *Gender Born, Gender Made: Raising Healthy Gender-Nonconforming Children* (3<sup>e</sup> éd.). The Experiment LLC.

El Hage, F. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36,

<http://journals.openedition.org/edso/1048>. doi: <https://doi.org/10.4000/edso.1048>

Emerson, R. M. (1981). Observational Field Work Annual. *Review of Sociology*, 7, 351-378.

Equaldex. (2022). *LGBT Rights in Manitoba*.

<https://www.equaldex.com/region/canada/manitoba>

Fabian, S. C., Felices-Luna, M. et Kilty, J. M. (2014). *Demarginalizing voices: commitment, emotion, and action in qualitative research*. UBC Press.

Faderman, L. (2015). *The Gay Revolution. The Story of this Struggle*. Simon and Schuster.

Flanagan, T., Benson, F. J. et Fovet, F. (2014). A multi-perspective examination of the barriers to field-placement experiences for students with disabilities. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 7(2). <https://doi.org/10.22329/celt.v7i2.3993>

Foley, B. (2019). Intersectionality: A Marxist Critique. *New Labor Forum*, 28(3), 10-13. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.1177/1095796019867944>

Fondation Jasmin Roy. (2017). Rapport de recherche préparé pour la Fondation Jasmin Roy. <https://fondationjasminroy.com/initiative/sondage-realites-lgbt/>

- Fone, B. (2000). *Homophobia. A history*. Henry Hold and Company.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. Dans R. Rose (dir.), *Confronting obstacles to Inclusion. International responses to developing inclusive education* (155-170). Routledge.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.
- Fournier, P. (2023, 8 juin). Droits des personnes LGBTQ+ : le Canada toujours parmi les meneurs au monde. *L'actualité*. <https://lactualite.com/politique/droits-des-personnes-lgbtq-le-canada-toujours-parmi-les-meneurs-au-monde/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope – Reliving pedagogy of the oppressed*  
Paolo Freire. Bloomburry.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm Publishers.
- Gálvez Abarca, P. (2019). Les avantages de se rapprocher d'une autre culture. *Synergies Chili*, 15(15), 89-126.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation*.  
Revue des résultats de recherche. Rapport préparé pour EFA Global Monitoring Report. UNESCO.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.). (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, S., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005).

*Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature.*

<http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2004b?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=543c08fe8338f7807871366358217e8e>

Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). (2019).

*The 2017 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in our Nation's Schools.*

<https://www.glsen.org/research/2017-national-school-climate-survey-0>

Gérin-Lajoie, D. (2003). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario.

*Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*.

University of California Press.

Giroux, H. (2007). Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy. Dans P.

McLaren et J. L. Kincheleo (dir.), *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (p. 1-9).

Peter Lang.

Giroux, H. (1997). Pedagogy and the Politics of hope: Theory of Hope, Culture, And

Schooling: A Critical Reader. Westview Press.

Giroux, H. (1979). Schooling and the Culture of Positivism: Notes on the Death of

History, *Educational Theory*, 29(4), 263-284.

Giroux, H. (2013). *On Critical Pedagogy*. Continuum.

- Gohier, C. (2003). Les finalités de l'éducation. ACELF. *Éducation et francophonie*, 30(1), 1-6.
- Gohier, C. (2003). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*, 30(1), 7-25.
- Goldstein, T. (2019). *Teaching Gender and Sexuality at School: Letters to Teachers*. Routledge.
- Gottfried, I. (2019). *Seeing gender. An illustrated Guide to Identity and Expression*. Chronicles Books.
- Goudeau, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités? Égalité des chances, réussite, psychologie sociale*. PUG et UGA Éditions.
- Gouvernement du Canada. (2020). *Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants dans les programmes d'immersion et de français langue seconde*.  
<https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/financement/langues-officielles/recrutement-enseignants-francais-immersion.html>
- Gouvernement du Manitoba. (2021). *Loi sur l'appui à l'essor de la francophonie manitobaine*. <https://web2.gov.mb.ca/bills/40-5/b006f.php>
- Gouvernement du Manitoba. (2019). *Affichons nos couleurs*.  
<https://affichonsnoscouleurs.ca/themes/discrimination>
- Gouvernement du Manitoba. (s.d.) Éducation et Apprentissage de la petite enfance.  
<https://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html>
- Grace, A. P. (2015). *Growing into resilience. Sexual and Gender Minority Youth in Canada*. University of Toronto Press.
- Greenough, C. (2020). *Queer Theologies. The basics*. Routledge.

- Grandena, F. et Landry, P.-L. (2022). *La guerre est dans les mots et il faut les crier*.  
Queer Tryptique.
- Grossman, A.H., Haney, A.P., Edwards, P., Alessi, E.J., Ardon, M. and Howell, T.J.  
(2009) Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Talk about Experiencing  
and Coping with School Violence: A Qualitative Study. *Journal of LGBT Youth*, 6,  
24-46. <http://dx.doi.org/10.1080/19361650802379748>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of  
Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233-252.  
<http://www.jstor.org/stable/30219846>
- Gulli, C. (2014). What happens when your son tells you he's really a girl? *Maclean's*.  
<https://www.macleans.ca/society/health/what-happens-when-your-son-tells-you-hes-really-a-girl/>
- Guojonsdottir, H., Cacciattolo, M., Dakich, E., Davies, A., Kelly, C. et Dalmau, M. C.  
(2008). Transformative pathways: Inclusive pedagogies in teacher education.  
*Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 165-182.  
<https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782503>
- Guyaz, M., Martin, B. et Tinembart, S. (2019). La formation au genre des futurs  
enseignantes et enseignants à l'épreuve des normes et des valeurs. *Éthique en  
éducation et en formation*, (7), 75-93. <https://doi.org/10.7202/1066659ar>
- Hammersley. (1992). *What's wrong with ethnography?* Routledge.
- Hancock, A.-M. (2007). Intersectionality as a Normative And Empirical Paradigm.  
*Politics and Gender*, 3(2), 248-254. <https://doi.org/10.1017/S1743923X07000062>



- Hakeem, A. (2018). *TRANS. Exploring Gender Identity and Gender Dysphoria*. Trigger Press.
- Hakeem, H. (2021). Vers une pédagogie queer : analyse des perceptions d'élèves de 12<sup>e</sup> année du secondaire au sujet de la diversité sexuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 197-223. <https://doi.org/10.7202/1083984ar>
- Halperin, David (2000). *Saint Foucault*, Trad. de D. Eribon, Coll. « Les grands classiques de l'érotologie moderne », EPEL, 1<sup>re</sup> édition.
- Harari, Y. N. (2018). *21 leçons pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Albin Michel.
- Harper, E. et Kurtzman, L. (2014). Intersectionnalité : regards théoriques et usages en recherche et en intervention féministes : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1029259ar>
- Harry, B. (2002). Trends and issue in serving culturally diverse families of children with disabilities. *The Journal of Special education*, 36(3), 131-138.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in Education settings*. State University of New York Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heine, A. (2018). Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation? *Éducation et francophonie*, 46(2), 168-188. <https://doi.org/10.7202/1055567ar>
- Hempel-Jorgensen, A. (2015). Learner agency and social justice: what can creative pedagogy contribute to socially just pedagogies? *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 531-554. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1082497>

- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. 3<sup>e</sup> éd. (p. 35-61). Éditions du Renouveau pédagogique ERPI.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Routledge.
- Houle, A.-A., Dupuis, A., Dionne, P., Lane, J. et Therriault, D. (2021). L'apport du journal de bord en évaluation de programmes dans une perspective de pérennisation : le cas du programme HORS-PISTE. *Canadian Journal of Program Evaluation/ Revue canadienne d'évaluation de programme*.  
<https://evaluationcanada.ca/sites/default/files/cjpe.70931.pdf>
- Iantaffi, A. et Barker, M.-J. (2021). *Unique en mon genre. Explorer les identités trans et non-binaires*. Améthystes Éditions.
- Iantaffi, A. et Barker, M.-J. (2021). *Vous n'êtes pas binaires (Personne ne l'est). Voir le monde au-delà des normes de genres, sexualités et relations*. Améthystes Éditions.
- Ioverno S. et Russell S. T. (2021). Homophobic bullying in positive and negative school climates: The moderating role of gender sexuality alliances. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 353–366. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.1007/s10964-020-01297-9>
- Institut de recherche en santé du Canada. (2020). Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe? *Gouvernement du Canada*. <https://cihr-irsc.gc.ca/f/48642.html>

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2019, 21 octobre).

*L'intimidation vécue par les jeunes de la diversité sexuelle ou de genre.*

<https://www.inspq.qc.ca/intimidation/personnes-de-la-diversite-sexuelle-ou-de-genre/jeunes#:~:text=Selon%20l'enqu%C3%AAte%20PAJ%2DLGBTQ,d%C3%A9clarent%20que%20les%20%C3%A9pisodes%20d>

Irrera, O. et Vaccaro, S. (dir.). (2017). *La pensée politique de Foucault*. Éditions Kimé.

Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative.

Dans Poupart, J.(dir.). Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 211-249). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière édition.

Jackson, A.Y. (2003). Rhizovocality. *Qualitative Studies in Education*, 16(5), 693-710.

Jaunait, A. et Chauvin, S. (2013). Intersectionnalité. *Dictionnaire, Genre et science politique*. 286-297.

Jeffrey, B. et Woods, P. (2008). *Creative Learning in the Primary School*. Routledge.

Jimenez, K. P. (2014). Off the script. A Study for Uncovering Gender-Bending Truths in the Classroom. Dans E. J. Meyer et D. Calson Off (dir.), *Gender and sexualities in education – A reader* (pp. 257-271). Peter Lang.

Jeunes identités créatives. (s.d.). <https://jeunesidentitescreatives.com/>

Johnson, C., Council, L. T. et Choi, C. (2019). *Intersection Allies: We make room for all*. Dottir Press.

Kahn. E. (2016). The Schools Transgender Students Need. *Educational Leadership*,74(3), 70-73.

- Kaplan, R. et Kaplan, A. (2020). *Double challenge. Being LGBTQ and a minority*. Mason Crest.
- Karsenti, T. et Grégoire, P. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants dans un contexte d'intégration des TICE : le cas du Québec, *Distances et médiations des savoirs*, 11. <http://journals.openedition.org/dms/1140>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.) (dir.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Keenan, H. B. (2017). Unscripting Curriculum: Toward a Critical Trans Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 87(4), 538– 56.  
[https://www.thequeermathematicsteacher.com/wp-content/uploads/2021/10/Unscripting-Curriculum\\_-\\_Toward-a-Critical-Trans-Pedagogy.pdf](https://www.thequeermathematicsteacher.com/wp-content/uploads/2021/10/Unscripting-Curriculum_-_Toward-a-Critical-Trans-Pedagogy.pdf)
- Kearns, L.-L., Mitton-Kukner, J. et Tompkins, J. (2014). LGBTQ Awareness and Allies : Building Capacities in a Bachelor of Education Program. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-26.
- Key, A. (2023). *Trans children in today's schools*. Oxford University Press.
- Kilty, J. M., Felices-Luna, M. et Fabian, S. C. (dir.). (2014). *Demarginalizing voices. Commitment, Emotion, and action in qualitative research*. UBC Press.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy*. P. Lang.

- Kitchen, J. et Bellini, C. (2012). Addressing lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer (LGBTQ) issues in teacher education: Teacher candidates' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 444-460.
- Kitchen, J., Tidwell, D. et Fitzgerald, L. (dir.). (2016). *Self-study and Diversity II. Inclusive Teacher Education for Diverse World*. Sense Publishers.
- Kosciw, J. G., Gretak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., Danischewski, M. A. (2016). *The 2015 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., et Truong, N. L. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*.  
<https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-10/GLSEN-2017-National-School-Climate-Survey-NSCS-Full-Report.pdf>
- Kruger, D. (1988). *An introduction to phenomenological psychology* (2<sup>e</sup> éd.). Juta.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <http://www.jstor.org/stable/1170593>
- LaFrance, J. et Crazy Bull, C. (2009). Researching ourselves back to life: Taking control of the research agenda in Indian country. Dans D. M. Mertens et P. E. Ginsberg (dir.), *Handbook of Social Research Ethics* (pp. 580–613). Sage.

- Lamothe, R. (2017). *Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicas*.  
<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/36224>
- La Presse canadienne. (2022, 6 juin). *Suicide : les jeunes transgenres plus à risque d'idées et de tentatives*.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1888804/adolescence-transgenres-enquete-suicide-canada>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé-Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- LeBlanc, I. (2018). Sans distinction d'identité de genre? Les enjeux d'un langage neutre/indifférencié au Nouveau-Brunswick. *Recherches féministes*, 31(2), 159-175. <https://doi.org/10.7202/1056247ar>
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent? Comment développer son professionnalisme? *Pédagogie collégiale*. 24(2), 27-31.
- Lee, E. O. J., Macdonald, S.-A., Caron, R. et Fontaine, A. (2017). Promouvoir une perspective anti-oppressive dans la formation en travail social. Dans *Intervention*, 145, 7-19. <https://revueintervention.org/numeros-en-ligne//145/promouvoir-une-perspective-anti-oppressive-dans-la-formation-en-travail-social/>

Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.

<https://doi.org/10.7202/029480ar>

Leroux, M. (2019). Vers un peu plus de bienveillance envers les nouveaux collègues.

*Formation et profession*. 27(3), 125-127. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a186>

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Presses de l'université du Québec.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative*.

*Fondements et pratiques*. Éditions Nouvelles.

Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton.

Letts, W. J. (2002). Revisioning multiculturalism in teacher education: Is it queer? Dans

R. M. Kissen (dir.), *Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (pp. 119-131). Rowman & Littlefield Publish.

Levet, B. (2016). *La Théorie du Genre ou le Monde rêvé des anges*. Le livre de poche.

LEXIE. (2021). *Une histoire de genres. Guide pour comprendre et défendre les transidentités*. Marabout.

Lincoln, Y. S. et Cannella, G. S. (2009). Ethics and the Broader

Rethinking/Reconceptualization of Research as Construct. *Cultural Studies ↔*

*Critical Methodologies*, 9(2), 273–285. <https://doi.org/10.1177/1532708608322793>

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies,

Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Dans Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 97-234.

- Linhares, E. and Reis, P. (2020). Initiatives d'activisme en formation initiale de professeurs : préparer à l'action et à la transformation, *RDST*.  
<http://journals.openedition.org/rdst/3208>
- Linville, D. (2017). Introduction: Queering Education. *Occasional Paper Series*, (37).  
DOI: <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1176>
- Lips, H. (2019). *Gender. The Basics*. Routledge.
- Lugg, C. (2016). *US public schools and the Politics of Queer Erasure. The cultural and social Foundations of education*. <https://doi.org/10.1057/9781137535269.0005>
- Macherey, P. (2014). La Théorie critique : une rationalité sous tension. *Methodos*.  
<https://doi.org/10.4000/methodos.3754>
- Macgillivray, I. K. et Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170-188.
- Maillé, C. (2022). Intersectionnalité. *L'Encyclopédie canadienne*.  
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/intersectionnalite>
- Maisuria, A. (2012). A critical appraisal of critical race theory (CRT): Limitations and opportunities. Dans K. Bhopal et J. Preston (dir.), *Intersectionality and race in education* (pp. 76-96). Routledge.
- Mangin, M. (2020). Transgender Students in Elementary Schools: How Supportive Principals Lead. *Educational Administration Quarterly*. 56(2), 255–288.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X19843579>



- Mangin, M. M. (2022). Teachers' Strategies for Supporting Transgender and/or Gender-Expansive Elementary School Students. *Educational Researcher*, 51(5), 324–335. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.3102/0013189X221084666>
- Manning, K., Meyer E. J. et Pullen Sansfaçon A. (2018). Introduction. Dans E. J. Meyer et A. Pullen Sansfaçon (dir.). (2018). *Supporting Transgender and Gender Creative Youths : Schools, Families, and Communities in Action* (1-8). Peter Lang.
- Martin, C. L. et Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues. *Cognitive Perspectives on Gender Development. Current Directions in Psychological Science. American Psychological Society*, 13(2). 67-70. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x>
- Mascary, S. (2017). La prise en compte de l'interculturel en milieu scolaire : regards, enjeux et stratégies. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal. Maitrise en travail social. <https://archipel.uqam.ca/9520/>
- Massacrier, C. et Rassial, J.-J. (2019). De la déconstruction du genre au posthumain : quels enjeux pour la psychanalyse? *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.* 22(2), 314-332. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2019v22n2p314.9>
- Massaquoi, N. (2015). Queer Theory and Intersectionality. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (Second edition), 765-770. <https://www-sciencedirect-com.uml.idm.oclc.org/science/article/pii/B9780080970868280732?via%3Dihub#section-cited-by>

- Massot, P. et Feisthammel, D. (1997). *Conduites professionnelles, conduites de management. Un outil de développement des compétences*. Liaisons.
- Mazouz, S. (2019). Intersectionnalité, *Anthropen*, Université Laval.  
<https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.111>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an Interactive approach* (2<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Mayen, P. (2009). Expérience. Dans : J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 139-141). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0139>
- Maypole, J. et Davies, T. G. (2001). Students' perceptions of constructivist learning in a community. *Community College Review*, 29(2), 54-79.
- Mbengue, A. et Vandangeon-Derumez, I. (1999). *Positions épistémologiques et outils de recherche en management stratégique*.  
<https://ficops.hypotheses.org/files/2015/02/mbengue.pdf>
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality Perspective. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.
- McGillivray, I. K. et Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59, 170–188.10.1177/0022487107313160
- Mcginn, D. (2023). What it is like to be an LGBTQ2S+ teen in Canada today? Talking to young activists on life in a increasingly hateful world: LGBTQ2S+ teens and activitst say more education and more forceful activism is needed to protect their rights and ensure their safety. PROQUEST database.  
<https://theglobeandmail.com/canada/article-trans-teens-canada-2023/>

- McQuillan M. T. et Leininger J., (2021). Supporting gender-inclusive schools: Educators' beliefs about gender diversity training and implementation plans. *Professional Development in Education*, 47(1), 156–176. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.1080/19415257.2020.1744685>
- Meiners, E. R. et Quinn, T. (dir.). (2012). *Sexualities in Education*. Peter Lang.
- Menvielle, E. (2012). Foreword. Dans D. Ehrensaft (dir.), *Gender born, gender made: Raising healthy gender-nonconforming children* (pp. ix-xi). The Experiment.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. et Grenier, R. S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for discussion and analysis*. Wiley.
- Meyer, E. J. et Calson, D. (dir.). (2014). *Gender and sexualities in education*. Peter Lang.
- Meyer, E. J. et Keenan, H. (2018). Can policies help schools affirm gender diversity? A policy archaeology of transgender-inclusive policies in California schools, *Gender, and Education*, 30(6), 736-753. doi: 10.1080/09540253.2018.1483490
- Meyer, E. J. et Leonardi, B. (2018). Teachers' professional learning to affirm transgender, non-binary, and gender-creative youth: experiences and recommendations from the field. *Sex Education*, 18:4, 449-463. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1411254>

- Meyer, E. J. et Pullen Sansfaçon, A. (2018). *Supporting Transgender and Gender Creative Youths. Schools, Families, and Communities in Action* (Édition révisée). Peter Lang.
- Meyer, E. J. et Pullen Sansfaçon, A. (2014). *Supporting Transgender and Gender Creative Youths: Schools, Families, and Communities in Action*. Peter Lang.
- Meyer, E. J., Quantz, M., Taylor, C. et Peter, T. (2019) Elementary Teachers' Experiences with LGBTQ-inclusive Education: Addressing Fears with Knowledge to Improve Confidence and Practices. *Theory Into Practice*, 58:1, 6-17.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1536922>
- Meyer, E. J., Tilland-Stafford, A. et Airton, L. (2016). *Transgender and gender-creative students in PK-12 schools: what can we learn from their teachers*, TransgenderandGender-CreativeStudentsinPK12Schools\_WhatWeCanLearnFromTheirTeachers.pdf
- Medico, D. et Pullen Sansfaçon, A. (2019, 18 février). Enfants et adolescents trans et non binaires, une question émergente. Dans A. Alessandrin (dir.), *Actualité des trans studies*. 39-47. Éditions des Archives.
- Medico, D. et Pullen Sansfaçon, A. (2017). Pour des interventions anti-oppressives auprès des jeunes trans : nécessités sociales, évidences scientifiques et recommandations issues de la pratique. *Service social*, 63(2), 21-34.  
<https://doi.org/10.7202/1046497ar>

Miller, s., Mayo, C. et Lugg, C. A. (2018). Sex and gender in transition in US schools:

Ways forward. *Sex Education*, 18(4), 345–359.

doi:10.1080/14681811.2017.1415204

Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-

Brunswick. (2019). *Insertion professionnelle du personnel enseignant novice dans*

*les écoles francophones du Nouveau-Brunswick*. [https://www.aefnb.ca/wp-](https://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2019/10/Programme_d_insertion_professionnelle_Sept_2019.pdf)

[content/uploads/2019/10/Programme d insertion professionnelle Sept 2019.pdf](https://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2019/10/Programme_d_insertion_professionnelle_Sept_2019.pdf)

Ministère de l'Éducation et de la formation. (2017). Une vision renouvelée 2017, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/vision/index.html>

Ministère de la Justice du Québec. (2017). *Plan d'action du gouvernement de lutte contre*

*l'homophobie et la transphobie (2017-2022). Sensibilisation, formation des*

*intervenants, création de milieux sécuritaires et inclusifs gouvernement du Québec*.

[https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/contenu/documents/Fr\\_francais/\\_centredoc/publications/ministere/plans-](https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais/_centredoc/publications/ministere/plans-actions/Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-2022.pdf)

[actions/Plan\\_action\\_gouvernemental\\_lutte\\_contre\\_homophobie\\_transphobie\\_2017-2022.pdf](https://www.justice.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/contenu/documents/Fr_francais/_centredoc/publications/ministere/plans-actions/Plan_action_gouvernemental_lutte_contre_homophobie_transphobie_2017-2022.pdf)

Ministère de la justice. (2020, 16 avril). La Charte canadienne des droits et libertés.

<https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/>

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2015). *Diversité des genres et de la*

*sexualité : Approfondissement du débat*.

<https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKewiUmOrI9YbpAhV2Ap0JHfesCtIQFjABegQIAxAB&url=https%3A%2F%2F>

[Fpublications.saskatchewan.ca%2Fapi%2Fv1%2Fproducts%2F75990%2Fformats%2F84996%2Fdownload&usg=AOvVaw3kFJAjt7tlfzlvKIipnA9](http://publications.saskatchewan.ca/?api%2Fv1%2Fproducts%2F75990%2Fformats%2F84996%2Fdownload&usg=AOvVaw3kFJAjt7tlfzlvKIipnA9)

Minter, S. P. (2012). Supporting Transgender Children: New Legal, Social, and Medical Approaches. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 422-433.

<https://doi.org/10.1080/00918369.2012.653311>

Mitchell, D. (2009). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives*. Routledge.

Mitton-Kukner, J., Kearns, L.-L. et Tompkins, J. (2016). Pre-Service Educators and Anti-Oppressive Pedagogy: Interrupting and Challenging LGBTQ Oppression in Schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-34.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1020047>

Mittler, P. (2013). *Overcoming exclusion – Social Justice Through Education*. Taylor and Francis.

Morrison, K. A., Holly H. Robbins et Dana Gregory Rose. (2008). Operationalizing Culturally Relevant Pedagogy: A Synthesis of Classroom-Based Research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452.

<https://doi.org/10.1080/10665680802400006>

Morrow, R. A. (1983). La Théorie critique de l'École de Francfort : implications pour une sociologie de la littérature. *Études françaises*, 19(3), 35-49.

<https://doi.org/10.7202/036801ar>

Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Mullaly, B. (2010). *Challenging Oppression and Confronting Privilege*. Oxford University Press.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110–138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Murray, O. J. (2011). "Outing" *Queer Issues in Teacher Preparation Programs: How Pre-Service Teachers Experience Sexual and Gender Diversity in Their Field Placements*. [Thèse de doctorat, Portland State University].  
<https://pdfs.semanticscholar.org/ede0/ec2b0f4064dec701f619390e5b0b1340715f.pdf>
- Murray, O. J. (2015). *Queer inclusion in Teacher Education. Bringing Theory, Research, and Practice*. [Thèse de l'Université Laval]. Archimède.  
<http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/21211/ch03.html>
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our Schools Should Teach*. Cambridge University Press.
- Ntebutse, J.-G. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Association de recherche en soins infirmiers*, (124), 28-38.  
<https://cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2016-1-page-28.htm>
- Organisation de coopération et de développement économique. (2022). *L'Équité dans l'éducation*. <https://www.oecd.org/stories/education-equitable/>
- Organisation de coopération et de développement économique. (2015) Nouveaux enseignants : Quel soutien ? [https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/nouveaux-enseignants\\_5js01701100r-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/nouveaux-enseignants_5js01701100r-fr)

Office québécois de la langue française (OQLF). (2012). Fiche terminologique

« formation initiale ».

[https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=1199681](https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1199681)

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.

(s.d.). *Pratiques anti-oppressives auprès des jeunes trans*. <https://beta.otstcfq.org/l-ordre/evenements-et-campagnes/le-travail-social-dans-tous-ses-etats/pratiques-anti-oppressives-aupres-des-jeunes-trans>

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

(UNESCO). (1994). <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/>

O'Reilly, L. et Cara, C. (2000). La phénoménologie de Husserl. Application de la méthode Investigation relationnelle *Caring* pour mieux comprendre l'expérience infirmière d'« être avec » la personne soignée en réadaptation. Dans M. Corbière et N. Larivière. (dir.). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.

Ouellet, S. (2021). Soutenir la pratique réflexive d'un enseignant non autochtone en communauté : expérience d'accompagnement en contexte autochtone. *Pratiques d'enseignement et de formation*. 26-28. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38147/ouellet-soutenir-pratique-reflexive-non-autochtone-communaute-2021.pdf?sequence=2



- Page, M. (2016). LGBTQ inclusion as an outcome of critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 115-142.
- Page, M. (2017). From Awareness to Action: Teacher Attitude and Implementation of LGBT-Inclusive Curriculum in the English Language Arts Classroom, *Sage journals*, 7(4), 1-15. <https://doi.org/10.1177/25824401773994>
- Pantić, N. et Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pasquier, G. et Richard, G. (2018). Une méta-analyse de récits de pratiques de formatrices et de formateurs : l'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre. *Recherches féministes*. 31(1). 141-160. <https://id.erudit.org/iderudit/1050658ar>
- Pascoe, C. (2013). Notes on a Sociology of Bullying: Young Men's Homophobia as Gender Socialization. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1, 87-103. <https://muse.jhu.edu/article/525552/pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Payne, E. C et Smith, M. J. (2018). Refusing Relevance: School Administrator Resistance to Offering Professional Development Addressing LGBTQ Issues in Schools. *Educational Administration Quarterly*. 54(2), 183–215
- Perron, A., Holmes, D. et Jacob, J. D. (2014) The Politics of Threats in Correctional and Forensic settings: the specificities of Nursing Research. Dans J.- M. Kilty, M. Felices-Luna et S. C. Fabian (dir.). *Demarginalizing voices. Commitment, Emotion, and Action in Qualitative Research*. (p. 147-172). UBC Press.

- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity – one’s own. *Educational Researcher*, 17(7), 17–21.
- Peter, T., Campbell, C.P. et Taylor, C. (2021). *Encore dans chaque classe de chaque école : dernier rapport sur la deuxième enquête nationale portant sur l’homophobie, la biphobie et la transphobie dans les écoles au Canada. Points clés à retenir*. Fonds Egale Canada pour les droits de la personne.
- Pierre, A. (2016). Intersectionnalité, Entrée.  
<https://liguedesdroits.ca/lexique/intersectionnalite/>
- Pijl, S.J., Meijer, C. J. W. et Hegardy, S. (1997). *Inclusive education: A global Agenda*. Routledge.
- Pinar, W. F. (1998). *Queer Theory in Education*. Erlbaum.
- Pires, A. P. (1997). Épistémologie et théorie. Dans J. Poupart (dir.), Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3 -52). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière édition.
- Plummer, K. (2005). Critical humanism and Queer theory: living with the tensions. Dans Yvonna Lincoln et Norman Denzin. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3<sup>rd</sup> Edition.
- Poncelet, L. (2001). L’ethnographie et l’analyse des systèmes-mondes. *Anthropologica*, 43(1), 43-69. [http://www.jstor.org/stable/25606009?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/25606009?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Potvin, M. (2017). L’éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des

élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97-121.

<https://doi.org/10.7202/1042939ar>

Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, S., D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 381-447). Éditions Multimondes.

Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin éditeur/Chenelière édition.

Pullen Sansfaçon, A. et Medico, D. (2021). *Jeunes trans et non binaires. De l'accompagnement à l'affirmation*. Les éditions du remue-ménage.

Pullen Sansfaçon, A., Baril, A. O. J., E, Vigneau, M.-E., Ens Manning, K. et Faddoul, M. (2020). On vous tolère, mais on ne vous accepte pas. Lutttes pour la reconnaissance des jeunes trans dans un contexte cisnormatif. *Canadian social Work Review/Revue canadienne de service social*, 37(1), 43-61. <https://doi.org/10.7202/1069981.ar>

Pullen Sansfaçon, A. et Bellot, C. (2016). L'éthique de la reconnaissance comme posture d'intervention pour travailler avec les jeunes trans. *Éthique et pratiques dans le champ de l'intervention sociale et de la santé : nouveaux enjeux, nouveaux contextes*, 28(2), 38-53.

Pullen Sansfaçon, A. et Boucher-Guèvremont, S. Présentation. *Intervention*, 145, 3-5.

[https://revueintervention.org/wp-](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2017/04/ri_145_2017.1_presentation_0.pdf)

[content/uploads/2017/04/ri\\_145\\_2017.1\\_presentation\\_0.pdf](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2017/04/ri_145_2017.1_presentation_0.pdf)

Pumphrey, M. W. (1959). *The teaching of values and ethics in social work education*. Council on social work education.

- Puri, M. et Abraham, G. (2004). *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators, and Planners. Within Walls, Without Boundaries*. Sage.
- Radio-Canada (2016, 10 mars). *L'enseignement clandestin du français au Manitoba sous la loi Thornton*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/768772/interdiction-francais-ecoles-manitoba-loi-thornton-1916-education>
- Raffestin, C. (2019). *Pour une géographie du pouvoir*. ENS Éditions.
- Rainbow Health Ontario. (2022). *Rainbow Health Ontario*.  
<https://www.rainbowhealthontario.ca/>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF Éditeur.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Reyssier, S. (2022). L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain. *Savoirs*, 59, 95-110. <https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.3917/savo.059.0095>
- Ribau, C., Lasry, J.-M., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La Phénoménologie : Une approche scientifique des expériences vécues. *Association de recherche en soins infirmiers*, (81), 21-27. <https://cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-2-pge-21.htm>
- Richard, G. (2015). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle : analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11405>

- Richard, G. (2016). « Il y a au moins trois gais dans la classe » : apports d'une analyse des pratiques enseignantes pour comprendre l'hétéronormativité à l'école. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 107-124. <https://doi.org/10.7202/1039176ar>
- Richard, G. (2018, 6 juin). Cinq pistes de lutte contre l'homophobie. Conférence prononcée à l'Université d'été sur la diversité sexuelle et la pluralité des genres, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.
- Richard, G. (2019, 15 mai). L'école canadienne peut faire mieux pour ses élèves LGBT! *Du chemin à parcourir. Éducation Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/ecole-eleves-lgbt/?lang=fr>
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les éditions du remue-ménage.
- Richard, G. (2015). Taire ou exposer la diversité sexuelle? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. *Genre, société et sexualité*. <https://doi.org/10.4000/gss.3365>
- Richard, G. (2014). Pratiques enseignantes et diversités sexuelles à l'école secondaire. Naviguer en eaux troubles. *Revue du cremis*, 7(2), 11-16.
- Richard, G. (s.d.). Comment parler en classe d'identité de genre et d'orientation sexuelle dans une perspective antioppressive? *Féministe/Oppression*, 16-18.
- Richard, G. et Alessandrin, A. (2019). Politiques éducatives et expériences scolaires des jeunes trans au Québec et en France : un panorama. Educational policies and school experiences of trans youth in Quebec and in France : an overview. 21, *Genre, société et sexualité*. <https://doi.org/10.4000/gss.5650>

- Richards, C., Bouman, W. P. et Barker, M.-J. (2017). *Genderqueer and non-binary genders*. Palgrave Macmillan.
- Robertson, L.A., and Culhane, D. (2005). *In Plain Sight: Reflections on Life in Downtown Eastside Vancouver*. Talonbooks.
- Rodriguez, C. O. (2018). *Decolonizing Academia. Poverty, Oppression and Pain*. Fernwood Publishing.
- Rollet, J. (1988). Michel Foucault et la question du pouvoir. *Archives de Philosophie*, 51(4), 647–663. <http://www.jstor.org/stable/43035403>
- Rondeau, K. (2011). L’autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au coeur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48–70. <https://doi.org/10.7202/1084830ar>
- Rose, R. (dir.). (2010). *Confronting obstacles to Inclusion. International responses to developing inclusive education*. Routledge.
- Rose, R. (2010). Curriculum considerations in meeting special education needs. Dans L. Florian (dir.). *The SAGE handbook of Special Education* (pp. 295-306). Sage.
- Rousseau, N., Dionne, C., Bergeron, L., Boutet, M. et Vézina, C. (2010). La pratique inclusive au Québec. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.). *Des écoles en mouvement. Inclusion d’élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l’école* (p. 307-331). Presses de l’Université d’Ottawa.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Rapport de recherche Programme actions concertées. Les enjeux de l’intégration et de l’inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*.

[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_RousseauN\\_rapport\\_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9)

- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'université du Québec.
- Roy, J. (2019). *Intégrer les réalités LGBT au curriculum*. Éducation Canada.  
<https://www.edcan.ca/articles/realites-lgbt/?lang=fr>
- Rufin, D. et Payet, J.-P. (2017). C'est quoi, pour vous, être enseignant? *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 2(20), 13-22. <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2017-2-page-13.htm>
- Ryen, A. (2011). Ethics and Qualitative Research. *Qualitative research: Issues of theory, methods and practice* (p. 416-438). Sage.
- Ryle, R. (2018). *Questioning gender. A sociological Exploration* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Sale, J., Lohfeld, L. et Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate : Implications for Mixed-Methods Research. *Quality and Quantity*, (36), 43-53.
- Sapir, O. (2022). Les enfants transgenres ne sont pas très différents des autres. *Courrier international*. Hors Série, 55-56.
- Savoie-Zacj, L. et Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *La recherche en éducation : étapes et approche* (3<sup>e</sup> édition). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Sayed, Y., Soudien, C. et Carrim, N. (2003). Discourses of exclusion and inclusion in the South: Limits and possibilities. *Journal of Educational change*, (4), 231-248.
- Schaufeli, W. (2021, 27 octobre). Engaging Leadership: How to promote Work Engagement? *Positive Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754556>
- Schneider, M. S. (dir.) (1997). *Pride and Prejudice: Working with lesbian, gay, and bisexual youths*. Central Toronto Youth Services.
- Schneider, M. S. et Dimito, A. (2008). Educators' Beliefs about Raising Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Issues in the Schools: The Experience in Ontario, Canada, *Journal of LGBT Youth*, (5)4, 49-71. doi: [10.1080/19361650802223003](https://doi.org/10.1080/19361650802223003)
- Schwandt, T. A. (2007). *Dictionary of qualitative inquiry* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Sears, J. (2005) *Youth, Education and sexualities: An international encyclopedia*. Greenwood.
- Sebbah, F. (2001). Chapitre 3. La question de la limite. Dans : F. Sebbah, *L' épreuve de la limite: Derrida, Henry, Levinas et la phénoménologie* (pp. 73-83). Presses Universitaires de France.
- Sensoy, Ö et DiAngelo, R. (2017). *Is every one really equal? An Introduction to Key concepts on Social Justice Education*. Teachers College Press.
- Shane, K. (2020). *The Educator's Guide to LGBTQ+ inclusion. A Practical Resource for K-12 Teachers, Administrators, and School Support Staff*. Jessica Kingsley Publishers.



- Shank, G. D. (2006). *Qualitative research: A personal skills approach* (2<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305–319. <https://doi.org/10.1177/160940691000900401>
- Smith, D., Frey, N., Pumpian, I. et Fisher, D. (2017). *Building Equity, Policies and practices to Empower all learners*. ASCD.
- Smith, B. G. (2019). *Women's Studies: The basics* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Schmitz, R. S., Robinson, B. A., Tabler, J.-A., Welch, B. et Rafaqut, S. (2019). LGBTQ+ Latino/a Young People's Interpretations of Stigma and Mental Health: An Intersectional Minority Stress Perspective. *Society and Mental Health*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/2156869319847248>
- Short, D. (2017). *Am I safe here? LGBTQ teens and bullying in schools*. On point Press.
- Snapp, S. D., Burdge, H., Licona, A. C., Moody, R. L. et Russell, S. T. (2015). Students' Perspectives on LGBTQ-Inclusive Curriculum, *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 249-265. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1025614>
- Société Canadienne de pédiatrie. (2022). *L'identité de genre*. <https://soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/behavior-and-development/gender-identity>
- Sönser Bren, M. et Blumenfeld, W. J. (dir.). (2005). *Butler matters: Judith Butler's impact on feminist and queer studies*. Ashgate.
- Statistique Canada. (2017, 25 octobre). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016* (composante de la publication no 11-001-

X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm?indid=14428-1&indgeo=7>

Statistique Canada. (2019, 10 décembre). *La langue française au Manitoba, 2001 à 2016 : faits et chiffres* (publication no 89-657-

X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2019014-fra.htm>

Statistique Canada. (2021, 15 juin). Un portrait statistique des différentes communautés LGBTQ2+ du Canada.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/210615/dq210615a-fra.htm>

Statistique Canada. (2021, 2 novembre). *Genre de la*

*personne*. [https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var\\_f.pl?Function=DEC&Id=410445](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=410445)

Statistique Canada. (2022, 27 avril). *Le Canada est le premier pays à produire des données sur les personnes transgenres et les personnes non binaires à l'aide du recensement* (composante de la publication no 11-001-

X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220427/dq220427b-fra.htm>

Statistique Canada. (2022, 29 juin). Lutter contre l'homophobie, la transphobie et la

biphobie. *StatsCAN Plus*. <https://www.statcan.gc.ca/o1/fr/plus/1294-lutter-contre-lhomophobie-la-transphobie-et-la-biphobie>

Syms, J. et AbiHanna, R. (2019, 16 mai). Validation et mise en valeur de l'identité des élèves LGBTQ2+ dans les écoles de la Nouvelle-Écosse. Inclusion et sécurité pour tous dans le milieu scolaire. *Éducation Canada*. 59(2).

<https://www.edcan.ca/articles/inclusion-et-securite/?lang=fr>

Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation.

(2017). *Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non binaires. Guide pour les établissements d'enseignement.* [https://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/brochure\\_jeunes\\_trans\\_web-2.pdf](https://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/brochure_jeunes_trans_web-2.pdf)

Tableau statistique canadien. (2020).

<https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/economie/comparaisons-economiques/interprovinciales/tableau-statistique-canadien.pdf>

Taylor, C., Peter, T., Campbell, C., Meyer, E., Ristock, J. et Short, D. (2015).

*Rapport final du projet Chaque prof sur l'éducation inclusive des personnes LGBTQ dans les écoles de la maternelle à la douzième année au Canada.*  
*Manitoba Teachers' Society.*

<https://winnspace.uwinnipeg.ca/xmlui/bitstream/handle/10680/1263/Chaque%20prof%20rapport%20final%20WEBc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taylor, C. et Peter, T. (dir.). (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. <https://egale.ca/awareness/still-in-every-class/>

Taylor, A.B., Chan, A., Hall, S. L., Pullen Sansfaçon, A. et Saewyc, E. M. (2020). *Être*

*en sécurité, être soi-même 2019 : Résultats de l'enquête canadienne sur la santé*

*des jeunes trans et non-binaires.* <https://www.saravyc.ubc.ca>

- The Alberta Teachers' Association. (2017). *Prisme. Trousse d'outils pour créer un espace protégé propice aux discussions sur les minorités sexuelles et la variance de genre*.  
[https://legacy.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/PD-80-15eF%20PRISME%20Guide%20Sec%20Edition\\_2019%2001-web.pdf](https://legacy.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/PD-80-15eF%20PRISME%20Guide%20Sec%20Edition_2019%2001-web.pdf)
- Tompkins, J., Kearns, L.-L. et Mitton-Kükner, J. (2017). Teacher candidates as LGBTQ and social justice advocates through curricular action. *McGill Journal of Education*, 52(3), 677-698. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9356/7302>
- Trotter, J. (2009). Ambiguities around sexualities : An approach to understanding harassment and bullying of young people in British schools. *Journal of LGBT Youth*, 6(1), 7-23. <http://dx.doi.org/10.1080/19361650802377700>
- Tunac De Petro, K., Jackson, C., Campbell, E. Gilley, J. et Ciarelli, B. (2016). Creating Trans-inclusive Schools: introductory activities that Enhance the critical consciousness of future educators. *International Journal Of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 293-301.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Inclusion et éducation : tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.
- Van der Maren, J. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.

Veale, J., Saewyc, E., Frohard-Dourlent, H., Dobson, S. et Clark, B. (2015). *Être en sécurité, être soi-même : Résultats de l'enquête canadienne sur la santé des jeunes trans.*

[http://apsc-saravyc.sites.olt.ubc.ca/files/2018/03/SARAVYC\\_Trans-Youth-Health-Report\\_FR\\_Final\\_Web2.pdf](http://apsc-saravyc.sites.olt.ubc.ca/files/2018/03/SARAVYC_Trans-Youth-Health-Report_FR_Final_Web2.pdf)

Veenstra, G. (2013). The Gendered Nature of Discriminatory Experiences by Race, Class, and Sexuality: A Comparison of Intersectionality Theory and the Subordinate Male Target Hypothesis. *Sex Roles*, 68(11-12), 649-659.

<https://doi.org/10.1007/s11199-012-0243-2>

Verrette, M. (2016). *Question des écoles du Manitoba.*

[https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/ecoles-du-manitoba-question-des?gclid=CjwKCAjw6fyXBhBgEiwAhhZskj-Cif9\\_gYjNqDNZRfA5mlgazcVLtR3GfRn9iqc-Vb87ncqySmmBRoCUQkQAvD\\_BwE](https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/ecoles-du-manitoba-question-des?gclid=CjwKCAjw6fyXBhBgEiwAhhZskj-Cif9_gYjNqDNZRfA5mlgazcVLtR3GfRn9iqc-Vb87ncqySmmBRoCUQkQAvD_BwE)

Voirol, O. (2012). Quel est l'avenir de la théorie critique? *Questions de communication.*

<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.6601>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? *Vie pédagogique*, 90, 45-49.

<http://www.3evoie.org/telechargementpublic/primaire/prim012.pdf>

- Watson, B. (2013). What is education? The inhibiting effect of three agendas in schooling. *Journal of Beliefs and Values*, 30(2), 133-144.  
<https://doi.org/10.1080/13617670903175022>
- Webb, S., Burke, P. J., Nichols, S. Roberts, S., Stahl, G., Threadgold, S. et Wilkinson, J. (2017). Thinking with and beyond Bourdieu in widening higher education participation. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 138-160.  
<https://doi:10.1080/0158037X.2017.1302926>
- Weis, L. et Fine, M. (2000). *Speed bumps: A student-friendly guide to qualitative research*. Teachers College Press.
- Wells, K. (2019). Eight common myths and misconceptions about LGBTQ2 youth. *Ed Can network*. <https://www.edcan.ca/articles/the-straight-facts/>
- Welman, J. C. et Kruger, S. J. (1990). *Research methodology for the business and administrative sciences*. International Thompson.
- Wilde, A. et Avramidis, E. (2011). Mixed Feelings: Towards a Continuum of Inclusive Pedagogies. *Education*, 39(1), 83-101.
- Wimberly, G. L., Wilkinson, L. et Pearson, J. (2015). LGBTQ student achievement and educational attainment. Dans G. L. Wimberly (dir.). *LGBTQ issues in education: Advancing a research agenda* (pp. 121-139). American Educational Research.
- Wotherspoon, T. (2018). *The sociology of Education in Canada Critical perspectives* (5<sup>e</sup> éd.). Oxford.
- Wright Schultz, J. (2015). *Trans/portraits- Voices from transgender communities*. Dartmouth College Press.

Yarbrought, E. (2018). *Transgender mental Health*. American Psychiatric Association Publishing.

## ANNEXE 1 – Gabarit de questions

Titre du projet de recherche : **Perceptions et expériences des enseignant.e.s novices et chevronné.e.s œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves transgenres ou d'une diversité des genres**

1. Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel?
2. Pouvez-vous parler de vos expériences en lien avec des élèves transgenres ou d'une diversité de genres au sein de l'école
3. Pouvez-vous parler de vos expériences positives comme enseignant.e concernant des élèves transgenres ou d'une diversité de genres au sein de la salle de classe?
4. Pouvez-vous parler de vos expériences négatives comme enseignant.e. concernant des élèves transgenres ou d'une diversité de genres au sein de la salle de classe?
5. Pouvez-vous me parler de la culture de votre milieu scolaire concernant la communauté LGBTQ?
6. Pouvez-vous me parler de la culture de votre milieu scolaire concernant plus particulièrement les élèves transgenres ou d'une diversité de genres?
7. En repensant à vos études en éducation, quels facteurs dans votre formation ont facilité votre formation concernant vos expériences avec les élèves transgenres ou d'une diversité de genres?
8. En repensant à vos études en éducation, qu'est-ce qui a manqué dans votre formation concernant les élèves transgenres ou d'une diversité de genres?
9. En quoi le fait d'être dans un milieu minoritaire francophone peut-il jouer un rôle concernant les élèves transgenres ou d'une diversité de genres?
10. Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter?



## ANNEXE 2 – Formulaire de recrutement

Titre du projet de recherche : **Perceptions et expériences des enseignant.e.s chevronné.e.s et finissant.e.s œuvrant au sein d'écoles francophones et d'immersion manitobaines concernant les élèves transgenres ou d'une diversité des genres**

Cher.ère Participant.e potentiel.le,

Je poursuis mes études doctorales à l'Université du Manitoba et vous contacte au sujet de mon projet de thèse portant sur le phénomène d'être un.e enseignant.e chevronné.e ou débutant.e œuvrant au sein d'une école française ou d'immersion. Je m'intéresse à recueillir leurs perceptions ainsi que leurs expériences concernant les élèves transgenres et d'une diversité de genres.

Pour prendre part à cette étude, vous devez avoir été en contact au moins une fois avec un élève transgenre ou d'une diversité de genres.

Les questions de recherche suivantes vont guider la recherche :

1. Quels sont les facteurs de formation favorisant l'accueil des élèves transgenres et d'une diversité de genres?
2. Quels sont les facteurs de formation favorisant l'accompagnement des élèves transgenres et d'une diversité de genres?
3. Quels sont les facteurs de formation inhibant l'accueil des élèves transgenres et d'une diversité de genres?
4. Quels sont les facteurs de formation inhibant l'accompagnement des élèves transgenres et d'une diversité de genres?

Si vous acceptez de prendre part à cette recherche, je vous demanderai d'assister à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure (1 h). Si nécessaire, nous pourrions en prévoir une seconde. Sachez que les entrevues seront enregistrées sous format MP4. Il est important que vous soyez à l'aise avec ce processus.

La confidentialité sera maintenue tout au long du processus : les enregistrements ainsi que les retranscriptions de ces dernières seront gardés dans une filière fermée à clé chez moi et seront transcrites chez moi également, par moi-même. La fiche de consentement et toute autre forme de donnée qui identifie directement les participant.e.s seront gardées dans un espace séparés, lui aussi sous clé. L'ordinateur que j'utilise pour travailler sur ce projet est protégé par un mot de passe que moi seule connaît. Toute information permettant d'identifier un.e participant.e sera codée de façon à protéger cette personne. Enfin, toutes les données seront détruites une fois que la recherche aura été complétée et que la période requise aura été écoulée.

Sachez également que ce projet répond aux règles d'éthique des projets de recherche :

- Vous avez le droit de vous en retirer à n'importe quelle étape;
- Vous avez le droit de poser des questions à n'importe quel moment sans préjudice.

Les risques de prendre part à cette recherche sont minimes. Vous pouvez être assurés du respect de votre anonymat et de la confidentialité de vos propos. Si je devais citer ces derniers, je le ferais en m'assurant de masquer votre identité. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Manitoba.

Si vous devez avoir des plaintes au sujet d'une procédure, vous pourriez appeler le Secrétariat de déontologie de l'Université du Manitoba (204) 474 – 7122.

Si vous voulez me poser des questions, je me tiens à votre disposition à l'Université de Saint-Boniface, au (204) 237-1818, poste 334. Vous pouvez également contacter ma directrice de thèse, madame Hélène Archambault, Ph. D., à son courriel [harchambault@ustboniface.ca](mailto:harchambault@ustboniface.ca).

Vous ne recevrez aucune compensation en échange de votre participation à ce projet de recherche, mais si vous le désirez, vous pouvez demander à recevoir un résumé de la recherche, une fois que celle-ci sera complétée.

Si vous acceptez de m'aider à mener à terme ce projet, ce que j'apprécierais grandement, en devenant un.e participant.e, veuillez signer la lettre de consentement ci jointe, la numériser et me la renvoyer avant le X.

Veillez agréer, cher.ère participant.e, l'expression de mes sincères salutations.

Sylvie Berthelot-Dilk  
Étudiante au doctorat  
Faculté d'éducation, Université du Manitoba

## ANNEXE 3 – Certificat d'éthique



University  
of Manitoba

Research Ethics and Compliance

Human Ethics - Fort Garry  
208-194 Dafoe Road  
Winnipeg, MB R3T 2N2  
T: 204 474 8872  
humanethics@umanitoba.ca

### PROTOCOL APPROVAL

**To:** Sylvie Berthelot-Dilk (Advisors: H. Archambault & N. Piquemal)  
Principal Investigator

**From:** Andrea Sz wajcer, Chair  
Research Ethics Board 2 (REB 2)

**Re:** Protocol # R2-2021:032 (HS24795)  
Perceptions and experiences of seasoned and graduating teachers  
working in Manitoba's French and immersion schools with respect to  
gender-diverse students

**Effective:** May 13, 2021

**Expiry:** May 13, 2022

**Research Ethics Board 2 (REB 2)** has reviewed and approved the above research.

REB 2 is constituted and operates in accordance with the current [Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans – TCPS 2 \(2018\)](#).

This approval is subject to the following conditions:

- i. Approval is granted for the research and purposes described in this application only.
- ii. Any changes to this research must be approved by the Human Ethics Office (HEO) before implementation.
- iii. Any deviations to the research or adverse events must be reported to the HEO immediately.
- iv. This approval is valid for one year only. A Renewal Request Form must be submitted and approved prior to the above expiry date.
- v. A Study Closure Form must be submitted to the HEO when the research is complete prior to the above expiry date, or if the research is terminated.
- vi. The University of Manitoba (UM) may request to audit your research documentation to confirm compliance with this approved protocol, and with the UM [Ethics of Research Involving Humans](#) policies and procedures.

**Funded Protocols:** Email a copy of this Protocol Approval, with the corresponding UM Project Number, to [ResearchGrants@umanitoba.ca](mailto:ResearchGrants@umanitoba.ca)

## ANNEXE 4 – Courriel aux divisions scolaires

Courriel de la division scolaire

Objet : Projet de recherche doctoral

Bonjour Nom de la direction,

Je m'appelle Sylvie Berthelot-Dilk et je poursuis mes études doctorales à l'Université du Manitoba sous la supervision de madame Hélène Archambault, [harchambault@ustboniface.ca](mailto:harchambault@ustboniface.ca).

Je vous contacte au sujet de mon projet de thèse portant sur le phénomène d'être un.e enseignant.e chevronné.e ou débutant.e oeuvrant au sein d'une école française ou d'immersion. Je m'intéresse à recueillir les perceptions ainsi que les expériences de ces enseignant.e.s concernant les élèves transgenres et d'une diversité de genres.

J'en suis à l'étape de recrutement de participant.e.s pour mon projet de recherche. Je me demande si vous accepteriez que j'entre en contact avec les écoles d'immersion de votre division scolaire afin de recruter des membres enseignants et voir si certain.e.s d'entre ielleux accepteraient d'y prendre part.

J'y joint également une affiche de recrutement que vous pourriez mettre dans la salle du personnel si vous le souhaitez.

D'avance, je vous remercie de l'appui que vous m'apportez dans ce projet. Voici mes coordonnées si vous avez des questions à me poser.

Sylvie Berthelot-Dilk  
Université du Manitoba  
[dilk@umanitoba.ca](mailto:dilk@umanitoba.ca)

## ANNEXE 5 – Courriel aux directions d'école

Courriel de la direction

Objet : Projet de recherche doctoral

Bonjour Nom de la direction,

Je m'appelle Sylvie Berthelot-Dilk et je poursuis mes études doctorales à l'Université du Manitoba sous la supervision de madame Hélène Archambault.

Je vous contacte au sujet de mon projet de thèse portant sur le phénomène d'être un.e enseignant.e chevronné.e ou débutant.e oeuvrant au sein d'une école française ou d'immersion. Je m'intéresse à recueillir ses perceptions ainsi que ses expériences concernant les élèves transgenres et d'une diversité de genres.

J'en suis à l'étape de recrutement de participant.e.s pour mon projet de recherche. Je me demande si vous accepteriez de transmettre le document joint à ce courriel aux membres enseignants de votre établissement afin de voir si certain.e.s d'entre ielleux accepteraient d'y prendre part.

J'y joint également une affiche de recrutement que vous pourriez mettre dans la salle du personnel si vous le souhaitiez.

D'avance, je vous remercie de l'appui que vous m'apportez dans ce projet. Voici mes coordonnées si vous avez des questions à me poser.

Sylvie Berthelot-Dilk  
Université du Manitoba  
[dilk@umanitoba.ca](mailto:dilk@umanitoba.ca)