



# Témoigner plutôt que débattre : les interventions en milieu scolaire du GRIS-Montréal

Olivier Vallerand, GRIS-Montréal et Arizona State University

Kévin Lavoie, GRIS-Montréal et Université de Montréal

Gabrielle Richard, Université de Paris Est-Créteil

Amélie Charbonneau, GRIS-Montréal

Mickael Rolland-Dery, GRIS-Montréal et Université de Montréal

Marie-Pier Petit, Université du Québec à Montréal

Marie Houzeau, GRIS-Montréal

© Publié en 2019 par la Revue GEF, numéro 3, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

VALLERAND, O., LAVOIE, K., RICHARD, G., CHARBONNEAU, A., ROLLAND-DERY, M., PETIT, M-P. & HOUZEAU, M. (2019). Témoigner plutôt que débattre : les interventions en milieu scolaire du GRIS-Montréal. *Revue GEF* (3), 99-112. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

En tant qu'espace privilégié pour la construction identitaire et pour le développement du jugement critique, l'école québécoise a pour mission de transmettre des connaissances et des valeurs, mais aussi d'accompagner l'apprentissage d'une citoyenneté engagée. Le débat comme dispositif didactique est l'une des entrées retenues pour initier les élèves à la délibération démocratique. S'appuyant sur les savoirs coconstruits par le GRIS-Montréal, un organisme communautaire québécois « démystifiant » la diversité sexuelle et de genre, cet article présente une méthode pédagogique où le témoignage est au cœur d'une démarche de conscientisation *préalable* au débat. Il convient d'abord de déconstruire les préjugés, avant d'envisager débattre de façon critique de questions touchant à la diversité sexuelle et de genre. Le témoignage personnel offre alors des prises efficaces pour sensibiliser les élèves, en accolant à des réalités méconnues des expériences vécues qui s'éloignent des théories ou des points de vue désincarnés.

**Mots-clés** : témoignage ; intervention ; diversité sexuelle et de genre ; école ; Québec

## Introduction

En tant qu'espace privilégié à la fois pour la construction identitaire des jeunes et pour le développement de leur jugement critique, l'école québécoise a pour mission de transmettre des connaissances et des valeurs, mais aussi d'accompagner les élèves dans l'apprentissage d'une citoyenneté engagée pour le respect des droits civiques (Gouvernement du Québec, 2006). Conformément à la *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, l'école est aussi tenue d'offrir « un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui la fréquente puisse y développer son plein potentiel, à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence » (Assemblée nationale du Québec, 2012, p. 2). Les objectifs d'éducation se conjuguent donc à des impératifs de socialisation et de protection.

Le « débat » comme dispositif didactique est l'une des entrées retenues par le personnel enseignant pour initier les élèves à la délibération démocratique. Étant donné leur visibilité accrue dans l'espace public, les luttes pour la reconnaissance de la diversité sexuelle et de genre<sup>1</sup> constituent un terreau fertile pour capter l'intérêt et soulever des discussions animées. Parfois, ces discussions sont utilisées dans une optique pédagogique visant à mettre à profit l'inconfort généré par ces sujets afin d'accompagner les élèves dans une prise de conscience de leurs privilèges et de modifier les comportements problématiques (Berlak, 2004 ; Reygan & Francis, 2015 ; Richard, sous presse). L'accès au mariage civil pour les couples de même sexe, la dépathologisation des parcours trans, ou encore l'inclusion de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre dans la charte des droits et libertés comme motifs illicites de discrimination en sont des exemples. Or, comme le rappelle Simon Forrest (2018), débattre des droits de la personne, voire remettre en question l'existence même de groupes marginalisés, soulève des enjeux éthiques importants.

À partir d'une question cadrée par l'enseignant·e comme étant soi-disant litigieuse ou controversée – par exemple « Êtes-vous pour ou contre l'accès au mariage et à l'adoption pour les couples de même sexe ? » ou « Pour ou contre l'homosexualité ? », malheureusement encore trop commune – le débat comme activité pédagogique s'appuie sur la prémisse que toutes les idées peuvent être débattues, même si ses visées varient selon le domaine d'enseignement (Dupont & Panissal, 2015). Par le choc d'arguments censés représenter le processus démocratique en société, les débats sont supposés pouvoir provoquer une prise de conscience chez les élèves. Comme l'observe Elizabeth J. Meyer (2011), ces débats portent presque exclusivement sur la légitimité des luttes portées par des groupes marginalisés, contrairement aux privilèges de la norme qui font rarement l'objet d'une remise en question. En combinant des objectifs d'éducation à la vie démocratique et de capacité à débattre avec un objectif d'apprentissage des savoirs sur les questions socio-éthiques (Dupont & Panissal, 2015), le débat en milieu scolaire court cependant le risque que les idées débattues soient perçues comme ayant une valeur équivalente aux fins de l'exercice rhétorique, en dépit du fait que certains arguments soient fondés sur des opinions personnelles et des jugements de valeur. Lorsque exprimés dans un contexte de débat scolaire, ces opinions personnelles peuvent en ce sens renforcer les mécanismes d'oppression, tout comme elles risqueraient aussi de le faire dans un débat citoyen plus large.

Un débat en classe ajoute par ailleurs une pression sur les épaules des jeunes LGBT, en questionnement ou ayant un proche LGBT d'articuler et de défendre une position sur des sujets sensibles qui touchent directement à leur identité en construction (Villatte, Marcotte, Aimé & Marcotte, 2017). Elles et ils peuvent alors être les cibles de détracteurs, exacerbant leur sentiment d'isolement et de vulnérabilité au sein d'un environnement hostile ou, du moins, perçu comme étant peu inclusif à leurs yeux (Richard, Chamberland & Petit, 2013). L'apparente « neutralité » des enseignant·es lors d'un débat n'est pas nécessairement perçue par les élèves comme un devoir de réserve ; garder le silence ou ne pas réagir promptement face à certains propos discriminatoires peut en effet être interprété par les jeunes comme une adhésion tacite de leur part.

---

<sup>1</sup> Utilisé couramment dans les pays anglo-saxons sous le vocable « *Sexual and Gender Diversity* », l'expression « diversité sexuelle et de genre » évoque « un ensemble de pratiques, d'expressions et d'identités de sexe, de genre et de sexualités ayant en commun d'être dévalorisées, marginalisées et stigmatisées à l'intérieur du système hétéro- et cisnormatif » (Chamberland, Frank & Ristock, 2009, p. 2). Utilisée couramment au Québec, l'expression vise à englober la pluralité comportementale et identitaire, tout en faisant preuve d'une plus grande économie lexicale. L'acronyme LGBT est aussi couramment utilisé pour référer aux personnes et communautés lesbiennes, gaies, bisexuelles et trans (LGBT) et est généralement compris comme incluant aussi les personnes pansexuelles, non-binaires, bispirituelles ou toute autre identification non-hétérosexuelle ou non-cisgenre. Dans le présent article, ces vocables sont utilisés de façon interchangeable ; l'acronyme LGB est utilisé pour souligner les moments où l'intervention ou les questionnaires utilisés ne concernent que les personnes lesbiennes, gaies ou bisexuelles. Selon la définition du Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (2018), « genre » est utilisé ici en référence à la « représentation partagée par la majorité des membres d'une société de ce que sont l'identité et le rôle des personnes selon leur sexe, dans un continuum, et qui est influencée par des stéréotypes liés aux différences physiques, psychologiques, culturelles et comportementales perçues entre les hommes, les femmes et les personnes non binaires ».

Ce sont entre autres ces enjeux qui sous-tendent l'approche d'intervention du Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal (GRIS-Montréal), un organisme communautaire<sup>2</sup> du Québec ayant pour mission de « démystifier »<sup>3</sup> la diversité sexuelle et de genre<sup>4</sup> dans les établissements d'enseignement et les milieux de vie pour personnes âgées. Le présent article présente la méthode pédagogique du GRIS qui place le témoignage au cœur d'une démarche de conscientisation *préalable* au débat. Dolz et Schneuwly (1998) distinguent trois types de débats : le débat d'opinion où des stratégies didactiques visent à influencer les opinions des interlocuteurs ; le débat délibératif où l'argumentation sert à prendre une décision ; et le débat visant à résoudre des problèmes et atteindre la « vérité » sur les « propriétés du monde objectif ». Dupont et Panissal (2015) soulignent cependant que les débats autour de questions socio-éthiques ne peuvent totalement s'inscrire dans ces formes, car ils requièrent une préparation plus longue qui neutralise les effets de prise de pouvoir. Nous suggérons ainsi qu'il convient de déconstruire les préjugés avant d'envisager débattre de façon critique de questions touchant à la diversité sexuelle et de genre ; vue l'importance des stéréotypes et préjugés dans la compréhension de l'orientation sexuelle et du genre par les jeunes, il apparaît risqué de ne se fier que sur le débat pour déconstruire ces préjugés. En permettant un point d'entrée sur le sujet, le témoignage personnel et intime offre alors des prises efficaces pour sensibiliser les élèves, en mettant un visage sur des réalités méconnues et en y accolant des expériences vécues qui s'éloignent des théories ou des points de vue désincarnés.

### **1. L'inclusion de la diversité sexuelle et de genre à l'école**

Malgré l'adoption d'une *Politique québécoise de lutte contre l'homophobie* à laquelle est assujéti le réseau de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2009), les écoles du Québec peinent toujours à enrayer les violences à caractère homophobe et transphobe qui s'y déploient, et ce, tant dans les salles de classe que dans les corridors et les cours de récréation. Les remarques négatives sur l'homosexualité sont monnaie courante dans les écoles secondaires de la province, puisque 86,5 % des élèves affirment entendre souvent ou à l'occasion de tels propos (Chamberland, Émond, Bernier, Richard, Petit, Chevrier, Ryan, Otis & Julien, 2011). Plus préoccupant encore, près de 38,6 % des jeunes ont vécu au moins un épisode de violence homophobe pendant l'année scolaire en cours, et 77,8% n'ont pas rapporté à une personne d'autorité l'incident dont elles ou ils ont été victimes (Chamberland, Richard & Bernier, 2013). La situation est aussi alarmante pour les jeunes trans qui sont fréquemment harcelé·es par leurs pairs sans que les adultes ne réagissent pour faire cesser ces violences (Chamberland, Baril & Duchesne, 2011).

Ces manifestations contribuent à instaurer un climat d'inconfort ou de peur qui inhibe l'acceptation et le dévoilement d'une orientation sexuelle ou d'une identité de genre non normative chez les élèves (Cénat, Blais, Hébert, Lavoie & Guerrier, 2015 ; Dorais, 2014), ou encore leur appartenance à une famille homoparentale ou transparente (Olivier, 2015; Vyncke, Julien & Jodoin, 2014). Ce constat est aussi de circonstance chez les membres du personnel scolaire, puisque plusieurs choisissent de ne pas faire un *coming out* dans leur milieu de travail, par crainte de représailles de la part de la direction, de leurs collègues, des élèves ou des parents (Richard, 2015a). Conjugué à l'absence de représentations dans le curriculum formel (Richard, 2012 ; Temple, 2005), ce silence contribue à l'invisibilité des réalités LGBT à l'école.

---

<sup>2</sup> « Organisme communautaire » est le terme utilisé au Québec pour décrire un « groupe issu de la communauté et poursuivant soit des activités bénévoles soit des activités qui, même si elles sont rémunérées, sont sans but lucratif, et ce, dans le domaine de la santé et des services sociaux » (définition de l'Office québécois de la langue française). Dans le cas du GRIS, « communauté » réfère autant à la communauté québécoise, la demande de services étant venue d'enseignant·es identifiant un besoin, que des communautés LGBT formant la majorité de son équipe de bénévoles.

<sup>3</sup> « Démystifier » est le terme utilisé par le GRIS pour définir ses activités visant à déconstruire les mythes liés à la diversité sexuelle et de genre.

<sup>4</sup> Initialement créé pour « démystifier » seulement l'homosexualité, le GRIS-Montréal a ajouté à sa mission la bisexualité en 2009 et les réalités trans et non-binaires en 2019. L'organisme suit aussi les perceptions changeantes des orientations sexuelles, par exemple en accueillant des bénévoles se définissant comme pansexuel·les.

Considérant le retour seulement récent de l'éducation à la sexualité dans les écoles du Québec et la formation des maîtres dépourvue d'un tel contenu, l'inclusion de la diversité sexuelle et de genre à l'école représente un défi de taille (Descheneaux, Pagé, Piazzesi, Pirotte & Fédération du Québec pour le planning des naissances, 2018). Les professionnels de l'éducation ne se sentent pas outillés pour aborder ces questions ni pour désamorcer des situations délicates ou conflictuelles, le cas échéant (Franco Morales, Venet & Correa Molina, 2015 ; Thibault, Lavoie & Chouinard, 2013). L'analyse de leurs conceptions et de leurs pratiques enseignantes montre que ces dernières véhiculent souvent des stéréotypes de genre, ou confortent une vision binaire et biologisante des orientations sexuelles et des identités de genre (Cyr, 2016 ; Richard, 2015b), ce qui limite le potentiel de recadrer des arguments s'appuyant sur ces mêmes stéréotypes. Discuter de ces sujets s'avère pourtant essentiel pour créer des milieux scolaires bienveillants pour les jeunes LGBT ou en questionnement (Goguen, 2015 ; Petit, Chamberland, Richard & Chevrier, 2011). Les deux tiers des écoles interrogées par le Conseil permanent de la jeunesse (2007) ont d'ailleurs fait appel à une ressource externe, soit principalement des organismes communautaires comme le GRIS, pour aborder ces sujets en classe.

## **2. L'intervention du GRIS-Montréal**

Le GRIS-Montréal a développé depuis 1994 une formule d'intervention basée sur le témoignage dans les écoles primaires et secondaires, à l'invitation des écoles (Vallerand, Charbonneau, Lavoie & Houzeau, 2016). Cette formule s'est construite par l'expérience, en utilisant la rétroaction du personnel enseignant et des jeunes rencontrés, la réflexion critique des bénévoles au sein même de l'organisme, ainsi qu'en partenariat avec des chercheur·es universitaires, par exemple au sein de l'équipe Cultures du témoignage dirigée par Maria Nengeh Mensah, professeure à l'École de travail social et à l'Institut de recherches et d'études féministes (IREF) de l'Université du Québec à Montréal.

Chaque intervention en classe est réalisée par une équipe composée de deux adultes s'identifiant comme lesbienne, gai, bisexuel·le ou pansexuel·le, ou ayant vécu un parcours trans. Les écoles peuvent choisir soit un atelier sur l'orientation sexuelle, soit un atelier sur l'identité de genre, ou accueillir les deux ateliers. Pendant une période scolaire (soit 75 minutes, en moyenne), ces bénévoles répondent aux questions des élèves à travers leur vécu, dans le but de déconstruire les idées reçues et les stéréotypes concernant les orientations non hétérosexuelles et les identités de genre. Parmi ces questions qui leur sont les plus souvent posées, on note : « Comment et quand avez-vous su que vous étiez gai, lesbienne, bisexuel·le, pansexuel·le ou trans ? Comment vos parents et vos amis ont-ils réagi ? Dans votre couple, qui fait l'homme et qui fait la femme ? Peut-on savoir l'orientation sexuelle d'une personne en la croisant dans la rue ? Est-ce que vos enfants se font harceler à l'école ? ».

Chaque intervenant·e est formé·e par l'organisme pendant trois jours, en plus d'être invité·e par la suite à participer de façon régulière à des séances de formation continue. Ce processus touche principalement deux volets : développer et vérifier les habiletés à communiquer en public et comprendre mieux la diversité des expériences personnelles liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre afin d'apprendre à en parler d'une façon qui défait des préjugés. Les bénévoles doivent ainsi démontrer qu'ils peuvent utiliser leurs vécus personnels, mais aussi celui des autres bénévoles et de leurs amis et familles, afin d'ancrer la conversation dans des expériences concrètes évitant le recours à la théorie ou à des arguments abstraits. Puisque la présence du GRIS est souvent une des rares occasions d'aborder la diversité sexuelle et le genre dans un contexte scolaire, les bénévoles sont formés pour aborder une variété d'aspects dans un court laps de temps, en ouvrant leurs réponses au-delà des questions posées et en essayant d'éviter les confrontations avec les élèves afin de développer une relation positive aidant l'apprentissage.

Dans une perspective de recherche communautaire (Demange, Henry & Préau, 2012), les ateliers sont immédiatement précédés et suivis d'un questionnaire permettant de comparer les niveaux d'aise des jeunes rencontrés par rapport à des situations liées à la diversité sexuelle et de genre. Les recherches développées par le GRIS à partir de ces questionnaires, limités jusqu'à récemment à la bisexualité et l'homosexualité, mais intégrant maintenant les réalités trans et non-binaires, ont permis de constater que le fait de connaître

une personne LGB est associé à une plus grande ouverture à la diversité sexuelle (Vallerand, Marcotte, Lavoie, Charbonneau & Houzeau, 2018), ce qui corrobore les résultats d'autres études menées à ce sujet (Hooghe, Claes, Harell, Quintellier & Dejaghère, 2010; Schwartz, 2011). Ainsi, offrir des modèles positifs aux jeunes représente pour les membres de l'organisme une stratégie d'action porteuse, puisqu'elle mène à une aisance plus grande des élèves (Vallerand, Charbonneau & Houzeau, 2017) en leur permettant de se familiariser avec des réalités parfois méconnues qui peuvent susciter un sentiment d'inconfort (Mensah, Charlebois, Vallerand, Wesley, Monteith, 2017).

### 3. Méthodologie

La combinaison de différents corpus permet de présenter une lecture globale et diversifiée de la perception des témoignages des bénévoles du GRIS par les élèves. Cette analyse ne vise pas à démontrer une « réussite objective » des témoignages ou des projets discutés, mais plutôt à offrir des pistes de réflexion sur le potentiel du témoignage dans la préparation au débat, ainsi qu'à souligner certains points de vigilance pouvant limiter l'impact de la mise en débat de thèmes liés à la diversité sexuelle et de genre dans le contexte scolaire québécois.

Une première recherche, réalisée en 2015 par l'équipe interne de recherche du GRIS, portait sur l'évaluation d'un projet-pilote lié à la mise en œuvre par le GRIS d'une semaine d'activités sur le genre et la diversité sexuelle dans les écoles primaires du Québec. Parmi les méthodes utilisées pour évaluer ce projet, trois entretiens de groupe ont été menés deux semaines après la fin des activités dans les deux écoles participantes, d'abord auprès du personnel enseignant (10 et 12 personnes), puis auprès des partenaires (7 personnes : conseillers pédagogiques, direction des écoles, etc.) qui pouvaient réagir aux observations du personnel enseignant. La méthode du groupe de discussion permet des échanges spontanés et rend possible la mise en commun ainsi que la création de consensus ou de divergences afin qu'émerge une compréhension plus nuancée de la réalité et de ses enjeux. L'évaluation portait principalement sur les activités proposées, mais la rétroaction a permis de comprendre les forces de la méthode d'intervention par témoignage ainsi que certaines résistances.

Afin de recueillir les impressions des élèves rencontrés, une recherche a été réalisée par deux chercheuses externes entre avril 2012 et janvier 2013 en deux phases. Cette recherche portait exclusivement sur la perception des différentes orientations sexuelles. La première phase fut réalisée à l'aide d'un questionnaire distribué auprès de 227 élèves de 13 à 16 ans ayant assisté trois mois auparavant à une intervention du GRIS et provenant de douze classes dans sept écoles diversifiées sur les plans géographique, socioéconomique et ethnoculturel. Un premier questionnaire utilisé lors de l'intervention combinait le questionnaire régulier du GRIS avec l'échelle d'homonégativité moderne<sup>5</sup> et trois questions ouvertes. Le second questionnaire, distribué trois mois plus tard, ajoutait une échelle de modification des comportements homophobes et une quinzaine de questions ouvertes portant sur la nature des informations retenues, le niveau d'aise quant aux sujets abordés, les intervenant·es rencontrés et l'appréciation générale de l'intervention. Quatre entretiens collectifs et un individuel ont ensuite été réalisés avec 16 élèves de ces mêmes groupes d'âge ayant assisté à des interventions au cours des trois mois précédant l'entrevue. Ces élèves ont été recrutés par l'entremise de personnes contacts dans les établissements scolaires en essayant de rejoindre une diversité de profils susceptibles de poser des regards différents sur l'homosexualité et la bisexualité, incluant certains élèves se définissant comme homophobes. Les entrevues portaient sur la manière dont les élèves avaient vécu l'intervention du GRIS-Montréal, incluant leur réaction à l'annonce de l'intervention, ce qu'elles et ils en avaient retenu, du suivi éventuel par les enseignant·es et des changements dans les manières d'agir des

---

<sup>5</sup> « L'échelle d'homonégativité moderne » a été initialement développée par Morrison et Morrison (2002) puis traduite, adaptée et validée auprès d'un public adolescent par une équipe de chercheur·es québécois·es dirigé·e·s par Line Chamberland dans le cadre d'une enquête sur l'homophobie en milieu scolaire (Chamberland, Emond, Bernier, Richard, Petit, Chevrier, Ryan, Otis & Julien, 2011). L'échelle constitue une mesure des attitudes et des perceptions négatives envers l'homosexualité.

élèves. Les entrevues ont été analysées avec une approche principalement ouverte et inductive. Dans cet article, les citations extraites des entretiens sont identifiées par ces pseudonymes et par l'orientation sexuelle indiquée par chaque élève, alors que les citations extraites de questionnaires ne mentionnent que le sexe de l'élève et son attirance sexuelle (plutôt que son orientation) puisque seules ces informations font partie du questionnaire utilisé.

#### **4. Comprendre le contexte d'intervention : les élèves sont-ils prêts à débattre de diversité sexuelle et de genre ?**

Les discussions avec le personnel enseignant et avec les élèves permettent de comprendre le contexte dans lequel intervient le GRIS. Les connaissances, attitudes préalables et craintes des jeunes et du personnel enseignant, ainsi que les résistances par rapport à la remise en question des normes de genre et de sexualité permettent de mettre en lumière certaines des conditions qui doivent être prises en compte lors de débats sur ces sujets.

##### ***4.1 Connaissances et attitudes préalables des élèves***

Dans le contexte québécois où l'éducation à la sexualité ne fait plus l'objet d'un cours spécifique depuis le retrait des cours de formation personnelle et sociale au début des années 2000, il est particulièrement frappant d'observer par les recherches réalisées par le GRIS depuis 25 ans que les élèves sont à un niveau très bas dans leurs connaissances par rapport à la diversité sexuelle. Ainsi, l'analyse continue des réponses aux questions « Que pensez-vous de l'homosexualité ? » et « Que pensez-vous de la bisexualité ? » du questionnaire montre que souvent les jeunes ne savent pas vraiment ce que sont l'homosexualité, la bisexualité ou l'hétérosexualité, et ce, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire (Charbonneau, Vallerand, Marcotte, Acosta & Houzeau, 2015, p. 13). Malgré une présence plus visible des personnes LGBT dans la sphère publique, certains élèves soulignent leur manque d'informations concrètes sur le sujet : « [La visite du GRIS] était la première fois [qu'on me parlait d'homosexualité]. C'était la première fois que j'avais une discussion avec des vraies personnes homosexuelles auxquelles je pouvais vraiment me confier et poser mes questions » (Thierry, 14 ans, hétérosexuel). Les attitudes personnelles des élèves ne s'appuient généralement pas sur des faits ou des connaissances théoriques, mais plutôt sur le peu entendu à la maison, dans les médias ou dans la cour d'école, souvent basé sur des préjugés : « Les gais et les lesbiennes, on dirait qu'ils ont tous le même destin. [...] Je n'ai jamais vu un gai qui était accepté par ses parents » (Azhar, élève de 18 ans, hétérosexuel). Il n'est pas étonnant alors d'observer ce que les élèves retiennent des interventions du GRIS, selon l'analyse combinée de questionnaires et d'entretiens par Petit et Richard (2013, p. 19-23) :

- les gais, lesbiennes et bisexuel·les sont des personnes normales ;
- les personnes LGB ne correspondent pas nécessairement aux stéréotypes véhiculés à leur sujet ;
- la divulgation d'une orientation sexuelle homosexuelle et bisexuelle est une étape souvent difficile à vivre ;
- on peut être LGB et fier·ère/heureux·se de l'être ;
- certaines personnes LGB ont déjà vécu des expériences (amoureuses ou sexuelles) avec des personnes de l'autre sexe.

L'apparente limite de ces apprentissages montre que les élèves partent de très loin et que leur conception de la diversité sexuelle et de genre s'appuie sur bien peu d'éléments.

##### ***4.2 Connaissances, attitudes préalables et craintes du personnel enseignant***

L'absence de cours spécifique sur la sexualité et le genre sous-entend aussi que l'éducation à ce sujet repose sur les épaules de plusieurs membres du personnel enseignant d'une école, même si elles ou ils n'ont parfois jamais eu de formation spécifique sur le sujet. Le personnel enseignant rencontré par le GRIS souligne ainsi l'insécurité et les craintes qui découlent de cette non-préparation. Même si les enseignant·es sont ouvert·es à la diversité sexuelle, elles et ils mentionnent avoir « peur [...] de voir [la] réaction [des élèves], de ne peut-être pas être capable de répondre adéquatement à leurs questions » (enseignant rencontré dans le cadre d'un

projet-pilote au niveau primaire). Cette impression de n'être pas assez outillé·es ou ne pas pouvoir parler de ce thème parce qu'ils sont cisgenres ou hétérosexuel·es peut ainsi parfois les mener à ne pas oser réagir ou reprendre des affirmations qu'elles et ils savent erronées.

L'intervention du GRIS devient un moment privilégié pour « briser la glace » et faire passer la gêne des élèves face au sujet de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. Lors de la réalisation d'activités subséquentes sur le sujet, les élèves sont prêts à en parler et ils peuvent aller plus en profondeur dans leur réflexion. Une enseignante rencontrée mentionne par exemple que la présence du GRIS agit comme facilitant et suscite la curiosité des jeunes : c'est « la partie que j'ai appréciée le plus, [...] parce que ça nous a donné l'opportunité de parler du sujet en premier, donc de briser la glace. Après avoir eu toutes les réponses à leurs questions, j'ai senti les élèves plus zen, ils étaient capables de poser des questions, sans être gênés. » Au contraire, des enseignant·es ayant choisi de réaliser une activité avant la visite des bénévoles du GRIS mentionnent que la réflexion des élèves n'étaient pas assez poussées.

Certains membres du personnel enseignant ou de direction véhiculent aussi parfois des préjugés qui peuvent teinter leurs interactions avec les élèves ou leur enseignement. L'évaluation du projet-pilote dans des écoles primaires a ainsi souligné le risque que les objectifs de déconstruction de préjugés soient bloqués par les propres préjugés du personnel enseignant et le piège du discours de la normalité. Par exemple, si l'on pense aux jouets genrés, le message transmis par l'enseignant·e pourrait se déformer et laisser l'impression qu'il existe des jouets spécialement faits pour les filles et pour les garçons, mais qu'il est acceptable de jouer avec des jeux de garçons lorsqu'on est une fille (Charbonneau, Vallerand, Marcotte, Acosta & Houzeau, 2015, p. 6-7). De plus, certains bénévoles du GRIS mentionnent que des enseignant·es leur soulignent leurs préférences pour des intervenant·es ne correspondant pas à ce qui est considéré appartenir aux stéréotypes de l'inversion de genre – le plus souvent en lien avec des intervenants hommes, qu'on souhaite « non efféminés » –, des intervenant·es issu·es d'une minorité ethnoculturelle ou des intervenant·es ayant connu un parcours de vie difficile (Petit & Richard, 2012, p. 11) :

Je me rappelle qu'un prof m'a dit : « tu ne corresponds pas du tout à l'image que j'ai des lesbiennes. Tu es quand même féminine. Moi je croyais qu'elles étaient toutes masculines [...] L'autre intervenante qui est venue la semaine passée était très masculine, mais toi [tu] nous montres un bon exemple ! » (Élise, intervenante lesbienne, 25 interventions à son actif)

Si ces demandes peuvent être comprises dans une perspective de montrer des exemples remettant en question certains préjugés – le « gai efféminé », l'association de l'homosexualité ou de la bisexualité avec la culture européenne ou nord-américaine – elles s'inscrivent cependant dans une logique d'opposition où le « bon gai » et la « bonne lesbienne » sont présenté·es comme permettant de normaliser la diversité sexuelle, de la rapprocher d'un système hétéronormatif tout en marginalisant les personnes ne correspondant pas à cette logique. De telles rétroactions montrent qu'il peut être difficile pour un·e enseignant·e d'intégrer la diversité des réalités LGBT à son enseignement. Par extension, il est légitime de se questionner sur la capacité de ces enseignant·es de modérer un débat pendant lequel ces questions surgiraient.

#### **4.3 Résistances par rapport à la remise en question des normes de genre et de sexualité**

Il est aussi intéressant de comprendre les résistances de certain·es élèves rencontré·es par le GRIS et leur impact potentiel quant à la réception d'une discussion sous forme de débat. Sans surprise, plusieurs élèves aux attitudes plus négatives envers l'homosexualité et la bisexualité mentionnent ne pas penser que des cours portant sur la diversité sexuelle pourront changer leur opinion, mais certain·es soulignent cependant qu'ils ne sont pas complètement fermés à participer à la discussion : « Moi, ça ne m'a pas dérangé. Je sais déjà que je suis contre [l'homosexualité]. [...] Pour les questions, c'était *nice* » (Azhar, 18 ans, hétérosexuel). Ces démonstrations affirmées d'homophobie sont parfois expliquées par les élèves comme étant liées à leur éducation culturelle et sociale : « Ma façon de voir l'homosexualité est restée celle qu'elle était, parce qu'on m'a inculqué des valeurs et une mentalité depuis que je suis petite et cela, on n'est pas prêt de le changer » (fille de 13 ans, protestante pratiquante, attirée par les garçons). Dans d'autres cas, comme

le rapporte une élève rencontrée par Petit et Richard (2013), l'attitude négative par rapport à l'homosexualité est venue plus récemment – c'est-à-dire un an avant que le GRIS vienne visiter sa classe – en réaction à un cours où le sujet fut abordé. Une dynamique de renforcement engendrée par la combinaison d'arguments homophobes et d'un climat de classe globalement hostile peut ainsi avoir un impact majeur sur la réception d'une discussion ou d'un débat sur l'orientation sexuelle :

Avant, ça ne me dérangeait vraiment pas d'avoir un ami gai. Mais l'année dernière, on a eu des grosses discussions, des débats. J'ai vraiment été choquée. Depuis, je suis devenue un peu homophobe. J'étais dans une classe où la plupart [des élèves], on va dire tout le monde, étaient contre. Moi, au début, je m'en foutais, ça ne me dérangeait vraiment pas. Mais [leurs arguments] m'ont fait réfléchir et je me suis dit [que c'était fini]. (Samira, 17 ans, hétérosexuelle)

D'autres élèves soulignent que la présence du GRIS peut à leur avis avoir l'effet opposé, c'est-à-dire permettre d'apprendre sur les personnes LGB et diminuer les malaises ou attitudes homophobes :

C'est une chance [d'avoir eu le GRIS], parce que s'il y a une personne qui n'aime vraiment pas les homosexuels et qui n'a pas eu d'intervenants du GRIS dans sa classe, elle va peut-être rester comme ça toute sa vie. [...] Alors que, comme c'est le cas dans ma classe, après le cours avec les personnes du GRIS, il y en a qui ont carrément changé d'avis. Alors moi, je crois qu'on a été chanceux. (Thierry, 14 ans, hétérosexuel)

#### ***4.4 Appréciation de la formule du témoignage***

Ces commentaires permettent de constater que, malgré les résistances de certains élèves, un grand nombre apprécie la formule du témoignage présentée par le GRIS. Elles et ils sont particulièrement marqués par l'accent mis sur le vécu – plus susceptible de capter l'attention que la théorie –, par l'assurance et le dynamisme se dégageant des bénévoles et par le fait de pouvoir poser toutes les questions sans être limité à un thème précis. L'analyse des commentaires des jeunes rencontrés permet ainsi de constater que le témoignage ouvre la porte à trois types de réflexion : des réflexions sur les insultes homophobes et leurs impacts, des réflexions sur les droits des personnes LGB, et des réflexions de type « se mettre dans la peau de » (Petit & Richard, 2013, p. 41-45). Le témoignage permet ainsi de quitter la sphère des idées abstraites et de mettre un visage sur les impacts de l'homophobie et de la transphobie :

[L'insulte « c'est fif »], je dirais que ça me choque plus [qu'avant]. Ça me rend plus fâchée. Avant, je le remarquais un peu moins, mais là, je suis moins à l'aise avec les gens qui disent ça. Parce que j'ai connu quelqu'un qui a dit : « Moi, ça me blesse ». C'est moins : « Ça va peut-être blesser quelqu'un ». C'est plus concret : « Je sais que ça va vraiment faire mal à quelqu'un, à des gens en particulier ». (Marianne, 14 ans, en questionnement)

Ces impacts peuvent être particulièrement bénéfiques pour les jeunes LGBT en leur offrant des modèles et des espoirs pour leur futur :

La fille, elle voulait des enfants, et elle était fiancée, alors ça m'a donné du courage. [J'ai vu] que ça ne pouvait pas être si dur que ça de trouver la femme de ta vie. (Ariane, 17 ans, lesbienne)

Je me suis dit que ce serait une belle opportunité pour moi d'en apprendre davantage sur cette réalité qui est la mienne et dont je n'avais que très peu de connaissances à l'époque. C'était également pour moi une opportunité de rencontrer pour la première fois des personnes issues de la communauté LGB à qui je pouvais poser toutes les questions qui me tracassaient. (Étienne, intervenant gai ayant assisté plus jeune à une intervention du GRIS.)

Ces deux derniers commentaires soulignent aussi que, contrairement à d'autres sujets plus éloignés du quotidien des élèves, le débat sur la diversité sexuelle et de genre touche directement certains élèves, à un moment charnière de leur développement. Au-delà de l'aspect pédagogique de l'outil « débat », il importe



de s'assurer du bien-être et de la sécurité de ces élèves et de bien encadrer toute discussion sur la diversité sexuelle et de genre.

### **5. Le témoignage comme condition préalable au débat informé sur la diversité sexuelle et de genre**

Les observations des bénévoles et les commentaires formulés par les élèves et les membres du personnel enseignant permettent de comprendre que les discussions sur la diversité sexuelle et de genre se tiennent au Québec dans un contexte global de résistance à interroger les normes en matière de genre et de sexualité. Sur un arrière-fond de curriculum (formel comme informel) laissant encore la part belle aux stéréotypes de genre se déploient les appréhensions des élèves – dont plusieurs possèdent des connaissances limitées sur ces thématiques – et des enseignant·es – inconfortables à l'idée de questionner les idées reçues sans avoir reçu la formation pour le faire ou sans toujours bénéficier d'un appui institutionnel fort.

Ces éléments contextuels démontrent l'importance de discuter de ces sujets en classe, afin de « faire taire le silence » (Richard, 2019) et de s'assurer que les jeunes soient mis en contact avec des personnes vivant des réalités différentes des leurs, mais également la nécessaire prudence face au risque de cristalliser les perceptions négatives de certains jeunes ou de nuire au bien-être des jeunes LGBT. Bref, il s'agit de proposer aux établissements scolaires une séquence d'activités permettant de créer un contexte productif pour discuter de ces sujets. L'approche en deux temps développée par le GRIS peut favoriser la création d'un tel contexte. D'abord un travail d'information des élèves sur les réalités LGBT fait sortir les tensions autour de la thématique et favorise la création d'un climat de classe positif favorable aux apprentissages subséquents plus factuels. Ensuite, un travail de formation et d'outillage du personnel enseignant, réalisé dans l'optique de faciliter ces apprentissages, vise notamment à répondre aux craintes légitimes de ne pas être à la hauteur pour discuter de sexualité et de genre. Ce dernier point est particulièrement important si débat il y a, puisque l'opinion de la personne modératrice a un impact sur la tenue d'un débat, et plus particulièrement dans un contexte scolaire où cette personne est en position d'autorité, voire incarne « la vérité » (Giroux, 1988).

Par ailleurs, le débat nécessite que chaque participant·e possède une certaine connaissance préalable du sujet, sans quoi il risque de se faire sur des généralités, voire sur des positions contradictoires ou négatives non-fondées. Les rétroactions obtenues par le GRIS laissent croire que le programme scolaire général n'informe pas systématiquement les élèves sur les notions liées au genre et à la sexualité et que les enseignant·es ne reçoivent que rarement une formation susceptible de les épauler dans l'évocation en classe de ces sujets ou de leur permettre de recadrer des propos problématiques. Les conditions optimales à la mise en place d'une séquence d'intervention progressive et réfléchie étant donc rarement présentes, on peut se demander s'il n'est pas plus pertinent de privilégier le témoignage qui met l'accent sur des modèles ancrés dans des expériences vécues, plutôt que de courir le risque qu'une vision négative émerge d'un débat autour de questions perçues comme étant relativement abstraites ou théoriques par les élèves.

Au moins quatre raisons justifient d'avoir recours en priorité au témoignage. Premièrement, le témoignage positionne d'emblée la discussion sur le terrain de l'expérientiel. Les bénévoles du GRIS mobilisent en effet leur vécu personnel et celui de leurs proches LGBT pour répondre, essentiellement à la première personne, aux questions des élèves. Alors que le débat et l'enseignement traditionnel privilégient la voix d'un·e expert·e ou l'émergence d'une voix dominante, les bénévoles du GRIS ne se positionnent pas comme des spécialistes sur un sujet, mais plutôt comme des personnes expertes de leur propre vécu. Ce faisant, l'intervention évite les culs-de-sac argumentatifs que peuvent constituer le recours aux données scientifiques paraissant asséner une vérité venue d'en haut (de surcroît avec des élèves qui ne sont pas nécessairement au fait des connaissances scientifiques sur l'orientation sexuelle ou sur l'identité de genre) ou à des références religieuses (où chaque parti est susceptible de rester braqué sur ses positions). Non seulement l'évocation d'une « vérité » au sujet de la diversité sexuelle et de genre, qu'elle soit scientifique ou religieuse, peut engendrer des discussions stériles, mais ces recours même sont largement craints par les enseignant·es qui cherchent à faire preuve de neutralité et à respecter les croyances de leurs élèves (Richard, 2019). Face à cette impasse, le témoignage constitue une porte de sortie, dans la mesure où il est compliqué pour les élèves

moins ouverts à la diversité sexuelle et de genre de s'inscrire en faux face aux expériences d'une autre personne.

Deuxièmement, le témoignage offre un contexte d'apprentissage favorable dans la mesure où il permet de neutraliser, le temps d'une période de cours, les rapports de pouvoir opérant au sein de la salle de classe ; d'abord entre élèves, puis entre les élèves et leurs enseignant-es. En encourageant la prise de parole des élèves, le débat est propice au monopole de la conversation par les voix fortes de la classe, par les élèves qui possèdent l'aise ou la popularité pour faire entendre leur voix, ou encore par celles et ceux qui cherchent à attirer l'attention et à se faire valoir auprès de leurs pairs (Fine, 2008). La formule débat contribue donc à maintenir la hiérarchie et les relations de pouvoir existant dans une classe. Les commentaires d'élèves colligés par le GRIS démontrent d'ailleurs sans contredit qu'elles et ils sont plus nombreux à se sentir à l'aise avec l'intervention par témoignage, par rapport à quand elles et ils sont appelées à se positionner dans un débat. L'approche par témoignage permet également de retirer les enseignant-es de l'équation lors de l'émergence des tensions liées au fait d'aborder la diversité sexuelle et de genre en classe, souvent pour une première fois. Cette mise à distance de l'enseignant-e présente deux types d'avantages. D'abord, sa relative absence (généralement, elle ou il est présent-e en classe sans prendre la parole) neutralise dans une certaine mesure le rapport hiérarchique entretenu avec ses élèves, qui sont alors mieux à même de participer à l'exercice en posant les questions sans craindre d'être jugé-es par la personne qui les note. Ensuite, cette condition de présence passive constitue une circonstance optimale pour les enseignant-es, dans la mesure où ces sujets cristallisent chez plusieurs leurs plus grandes résistances (crainte de perdre le contrôle de sa classe, de passer soi-même pour gai, lesbienne, bisexuel-le ou trans).

Troisièmement, le fait que le format débat risque d'inciter les voix les plus fortes à exprimer leur opinion, parfois en exagérant afin de mieux se faire entendre, peut avoir un autre impact. En effet, il devient difficile pour les jeunes prenant part au débat, ou y assistant, de bien juger l'ouverture (ou la fermeture) de leur milieu aux réalités LGBT, mais surtout de percevoir le soutien qu'elles et ils peuvent recevoir du corps professoral. En effet, en voyant la personne qui lui enseigne encourager des prises de position contradictoires sur la sexualité et le genre, il peut être difficile pour un-e élève en questionnement ou en exploration sur les plans de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre de prévoir ses réactions en cas de besoin. Le témoignage a bien sûr aussi ses limites dans ce contexte, car il peut laisser percevoir une plus grande ouverture du milieu qu'elle l'est vraiment, par exemple si l'enseignant-e a accepté l'intervention à contrecœur, à la demande de la direction, ou encore si les élèves homophobes restreignent leurs commentaires négatifs aux questionnaires plutôt que de les exprimer à voix haute. C'est pour s'outiller face à ces limites que le GRIS forme ses bénévoles afin qu'elle et ils utilisent les pistes présentes dans les questions pour transformer l'expérience vécue en éléments permettant de rendre concrètes des idées générales et de déconstruire des préjugés, et ce, même si les questions sont déstabilisantes, maladroites, difficiles à comprendre, voire agressives.

Quatrièmement, et peut-être principalement, le témoignage permet d'établir un contexte propice, en informant les élèves et en interpellant leur empathie, au développement d'une intervention basée sur la pédagogie critique. La pédagogie critique cherche à combattre les dynamiques oppressives, non en misant sur un discours de tolérance ou de diversité, mais en interrogeant les normes sociales en vigueur dans une société et à une époque donnée, en mettant en évidence leur caractère construit et en ébranlant leur allant-de-soi. Des décennies de lutte active contre le sexisme, l'homophobie et – plus récemment – la transphobie dans le système éducatif ont mis en évidence les limites d'une approche visant à combattre les préjugés sans prendre en compte le caractère profondément hétéronormatif de l'école elle-même (McNeill, 2013). Cela passe nécessairement par la prise de conscience de l'existence de normes binaires au cœur de notre système social (Richard, sous presse), par la remise en question de leur prétendue naturalité, puis par leur éventuel ébranlement dans les perceptions des jeunes.

## **6. Le vécu comme outil de prise de position publique**

Le GRIS et ses bénévoles invitent les jeunes à approcher les questions de genre et de sexualité non pas comme des matières à comprendre de façon théorique et factuelle ou comme des thèmes servant à l'apprentissage d'habiletés d'expression orale, mais plutôt en tant qu'expériences de la vie quotidienne. En plus de ces interventions, l'organisme encourage par le biais d'un concours les élèves à développer eux-mêmes des activités de lutte contre l'homophobie et la transphobie. L'accent est ainsi mis sur l'importance de déconstruire les hiérarchies sociales traditionnelles, sur la nécessité que chacun-e soit impliqué-e ; le travail de prévention est l'affaire de tou.tes et non pas seulement du personnel enseignant ou des personnes travaillant dans des organisations communautaires ou politiques. De telles activités deviennent aussi un moyen supplémentaire d'encourager la participation et l'expression personnelle.

Une des suggestions parfois faite pour améliorer l'approche par témoignage du GRIS concerne justement cet aspect : « Ce serait le fun d'entendre les opinions des autres. [...] S'ils font juste nous parler, on ne va pas vraiment retenir, alors que si on participe, on va avoir un sentiment d'être plus utiles, et moins d'être là [juste] parce que des gens veulent nous parler » (Marianne, 14 ans, en questionnement sur ses attirances sexuelles). Si le débat – idéalement sur des thèmes connexes à l'orientation sexuelle ou la diversité sexuelle plutôt que sur ceux-ci directement – peut apparaître de prime abord comme une façon de favoriser cette interaction et d'améliorer les apprentissages par la participation, les activités parallèles du GRIS semblent montrer une autre voie où les élèves sont plutôt appelé·es à construire à partir des témoignages, à apprendre en agissant, en prenant position dans l'espace public.

## Références

- Assemblée nationale du Québec (2012). *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Berlak, A. (2004). Confrontation and pedagogy: Cultural secrets and emotion in antioppressive pedagogies. Dans M. Boler (dir.), *Democratic dialogue in education: Troubling speech, disturbing silence* (p. 123-144). New York: Peter Lang.
- Cénat, J.-M., Blais, M., Hébert, M., Lavoie, F. & Guerrier, M. (2015). Correlates of bullying in Quebec high school students: The vulnerability of sexual-minority youth. *Journal of Affective Disorders*, 183(1), 315-321.
- Chamberland, L., Baril, A. & Duchesne, N. (2011). *La transphobie en milieu scolaire au Québec*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L., Émond, G., Bernier, M., Richard, G., Petit, M.-P., Chevrier, M., Ryan, B., Otis, J. & Julien, D. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec. Portrait de la situation, impacts et pistes de solution*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chamberland, L., Richard, G. & Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & Éducatives*, 8, 99-114.
- Chamberland, L., Frank, B. & Ristock, J. (2009). *Diversité sexuelle et constructions de genre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charbonneau, A., Vallerand, O., Marcotte, S., Acosta, L.E. & Houzeau, M. (2015). *Au-delà de la tolérance, combattre l'homophobie dès l'école primaire*. Montréal : GRIS-Montréal.
- Cyr, G. (2016). *L'intégration de l'éducation à la sexualité par les enseignants de science et technologie au secondaire : analyse des conceptions et des pratiques* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Demange, E., Henry, E. & Préau, M. (2012). *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire. Un guide méthodologique*. Paris : ANRS/Coalition Plus.
- Descheneaux, J., Pagé, G., Piazzesi, C., Pirotte, M. & Fédération du Québec pour le planning des naissances (2018). *Promouvoir des programmes d'éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice. Méta-analyse qualitative intersectionnelle des besoins exprimés par les jeunes*. Montréal : Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal et Fédération du Québec pour le planning des naissances.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dorais, M. (2014). *De la honte à la fierté : 250 jeunes de la diversité sexuelle se révèlent*. Montréal : VLB éditeur.
- Dupont, P. & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9(2), 27-49.
- Fine, Gary Alan (2008). Adolescence as a cultural toolkit: High school debate and the repertoires of childhood and adulthood. *The Sociological Quarterly*, 45(1), 1-20.
- Forrest, S. (2018). Time for straight talking: challenges and opportunities in teaching and learning about sexuality and homophobia in schools. Dans M. Cole (dir.), *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, Race, Sexuality, Disability and Social Class* (p. 157-191). New York, NY: Routledge.
- Franco Morales, F., Venet, M. & Correa Molina, E. (2015). La relation entre les connaissances et les attitudes concernant la diversité sexuelle chez les futurs enseignants au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 277-300.
- Giroux, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport: Bergin & Garvey.
- Goguen, Y. (2015). Pour l'amour de nos jeunes : le droit d'être libre de discrimination et de violence à caractère homophobe et transphobe à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 46(1), 201-228.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2009). *Ensemble vers l'égalité sociale : politique québécoise de lutte contre l'homophobie*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Hooghe, M., Claes, H., Harell, A., Quintelier, E. & Dejaghère, Y. (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada: A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57(3), 384-400.
- Mensah, M.N., Charlebois, J.B., Vallerand, O., Wesley, S. & Monteith, K. (2017) Militer par le témoignage public : défis et retombées pour les communautés sexuelles et de genres. *Reflète*, 23(1), 82-118.
- McNeill, T. (2013). Sex education and the promotion of heteronormativity. *Sexualities*, 16(7), 826-846.
- Meyer, E. J. (2011). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. New York, NY: Springer.
- Morrison, M.A. & Morrison, T.G. (2002). Development and Validation of a Scale Measuring Modern Prejudice toward Gay Men and Lesbian Women. *Journal of Homosexuality* 43(2), 15-37.
- Olivier, A. (2015). Je leur dis que j'ai deux mamans? Carrières de (non-)publicisation de l'homoparentalité à l'école en France. *Enfances Familles Générations*, 23, 52-70.
- Peter, T., Taylor, C. & Chamberland, L. (2015). A queer day in Canada: Examining Canadian high school students homophobia in two large-scale studies. *Journal of Homosexuality*, 62(2), 186-206.
- Petit, M.-P. & Richard, G. (2012). *Des interventions auprès des jeunes pour démystifier l'homosexualité et la bisexualité. Des recherches ciblées pour évaluer ce que les jeunes en retiennent. Volet 2 : Analyse des impacts des réponses des jeunes rencontrés sur les intervenants bénévoles du GRIS-Montréal*. Montréal : Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal.
- Petit, M.-P. & Richard, G. (2013). *Des interventions auprès des jeunes pour démystifier l'homosexualité et la bisexualité. Des recherches ciblées pour évaluer ce que les jeunes en retiennent. Volet 1 : Évaluation des impacts à moyen terme des interventions du GRIS-Montréal sur les élèves du secondaire qui y sont exposés*. Montréal : Groupe de recherche et d'intervention sociale de Montréal.
- Reygan, F., & Francis, D. (2015). Emotions and pedagogies of discomfort: Teachers' responses to sexual and gender diversity in the Free State, South Africa. *Education as Change*, 19(1), 101-119.
- Richard, G. (2012). L'éducation aux « orientations sexuelles » : les représentations de la diversité sexuelle dans le curriculum formel de l'école secondaire québécoise. *Journal of the Canadian Association for the Curriculum Studies*, 10(1), 28-52.
- Richard, G. (2013). La délicatesse nécessaire à l'intervention en matière d'orientation sexuelle : récits de pratiques d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. *Reflète*, 19(1), 119-152.
- Richard, G. (2015a). Taire ou exposer la diversité sexuelle? Impacts des normes de genre et de l'hétéronormativité sur les pratiques enseignantes. *Genre, sexualité et société*, 13, [en ligne]. doi: 10.4000/gss.3365
- Richard, G. (2015b). The pedagogical practices of Quebec high school teachers relative to sexual diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143.
- Richard, G. (2019). Quels enjeux relatifs au genre et à l'orientation sexuelle à l'école ? Définitions et constats, *Séminaire de formation de l'Éducation nationale : La lutte contre le sexisme et les LGBTphobies : un enjeu pédagogique et de pilotage au quotidien*, Paris, 26 mars 2019.
- Richard, G. (sous presse). Troubling genders, disturbing sexualities: The perilous territory of the pedagogy of discomfort for teaching LGBTQ issues. Dans E. Brockenbrough, J. Ingrey, W. Martino & N.M. Rodriguez (dir.), *Teaching LGBTQ+ Studies in Education: Theoretical Perspectives*. New York : Palgrave Macmillan.
- Richard, G., Chamberland, L. & Petit, M.-P. (2013). L'inclusion de la diversité sexuelle à l'école : les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 375-04.
- Temple, J. R. (2005). People who are different from you: heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 271-294.
- Thibault, S., Lavoie, K. & Chouinard, V. (2013). Les pratiques émergentes de lutte contre l'homophobie dans les milieux scolaires et jeunesse de l'Outaouais. *Reflète*, 19(1), 153-184.
- Vallerand, O., Charbonneau, A., Lavoie, K. & Houzeau, M. (2016). Vingt ans d'intervention de démystification de l'homosexualité et de la bisexualité dans les écoles : transformations des publics, transformations des approches. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 276-287.

- Vallerand, O., Charbonneau, A. & Houzeau, M. (2017). Démystifier l'homosexualité et la bisexualité dans les écoles : impacts de la formule par témoignage du GRIS-Montréal. Dans M. N. Mensah (dir.), *Le témoignage sexuel et intime, un levier de changement social?* (p. 115-133). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Vallerand, O., Marcotte, S., Lavoie, K., Charbonneau, A. & Houzeau, M. (2018). GRIS-Montréal, témoin et acteur de l'évolution des attitudes des élèves du secondaire envers la diversité sexuelle. *Revue Jeunes et Société*, 3(1), 21-55.
- Villatte, A., Marcotte, J., Aimé, A. & Marcotte, D. (2017). Construction identitaire, intimidation homophobe et soutien familial perçu d'adultes émergents lesbiennes, gais, bisexuelles ou bisexuels au Québec. *Revue Jeunes et Société*, 2(2), 116-140.
- Vyncke, J., Julien, D. & Jodoin, É. (2014). Systemic heterosexism and adjustment among adolescents raised by lesbian mothers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46(3), 375-386.