

Thématiser l'orientation affective et sexuelle dès l'école primaire : nécessité ou discussion précoce ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Mélanie Baierlé**

Sous la direction de : **Prof. Dre Françoise Pasche Gossin & Dre Corinne Schmid**

Delémont & Berne, avril 2021

Remerciements

La réalisation de ce mémoire professionnel n'aurait pas été possible sans la disponibilité et l'ouverture de mes co-directrices de mémoire Corinne Schmid et Françoise Pasche Gossin. Je tiens à leur adresser mes sincères remerciements de m'avoir incitée à aller toujours plus loin dans mes réflexions et d'avoir eu le courage de suivre un travail qui aborde des questions qui peuvent encore déranger.

J'adresse mes plus vifs remerciements aux enseignant·e·s interviewés, qui ont pris le temps de partager leurs pensées, expériences et craintes avec moi et sans lequel·le·s ce travail n'existerait pas.

J'aimerais tout particulièrement remercier mon amie Marie Thiébaud pour ses relectures minutieuses et pour ses précieux conseils. À ma chère Melinda, merci pour tes remarques critiques, mais surtout pour ton soutien inconditionnel et pour tout ce que tu es.

Résumé

Parler d'orientation sexuelle à l'école primaire est souvent tabou. Sous prétexte qu'il est trop tôt pour en parler et que cela sera fait à l'école secondaire, les élèves vivent une scolarité primaire leur donnant l'impression que la seule façon d'aimer est celle hétérosexuelle. Plus tard, beaucoup de jeunes personnes appartenant à une minorité sexuelle se trouvent privées des outils qui leur permettraient de comprendre qui elles sont et qui elles aiment. Par conséquent, le processus de coming out est souvent caractérisé par de la souffrance. En effet, les jeunes bi- et homosexuel-le-s sont particulièrement vulnérables (santé mentale, suicide, consommation de substances). De plus, les personnes appartenant à une minorité sexuelle sont encore souvent victimes d'homophobie, pouvant aller jusqu'aux attaques physiques, et cela aussi en Suisse. Malgré le fait que l'école publique a pour but de promouvoir l'égalité, et malgré un plan d'étude qui mentionne des concepts comme l' « identité », le « vivre ensemble », « accueillir l'autre avec ses caractéristiques » ou encore « identifier et exprimer ses émotions », le corps enseignant de primaire n'aborde que rarement le fait qu'il existe d'autres façons d'aimer que l'hétérosexualité. Le fait que le sujet ne soit pas mentionné explicitement dans le Plan d'études romand ou pendant la formation initiale, mais également des représentations, convictions et craintes concernant la thématique en sont la cause. Quelques enseignant-e-s décident tout de même de donner une place à de la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire. Pour quelles raisons le font-elles et ils ? Quelles sont les convictions et les expériences qui les amènent à le faire ? De quelle manière confrontent-elles et ils leurs élèves à l'existence de différentes orientations affectives et sexuelles en classe ? Quelles sont les conséquences de ce choix ? Ce travail vise à mieux comprendre pourquoi et à travers quelles pratiques certaine-e-s enseignant-e-s romands thématisent la diversité des orientations affectives et sexuelles dès l'école primaire.

Cinq mots clés :

Orientation sexuelle, homophobie, prévention, discriminations, hétéronormativité

Liste des figures

Figure 1 : moyens par lesquels les enfants sont confronté-e-s à la diversité des orientations affectives et sexuelles.....	25
Figure 2 : La création d'un safe space	34
Figure 3 : stratégies de protection des enseignant-e-s	43

Liste des tableaux

Tableau 2 : extrait du guide d'entretien (axe I)	20
Tableau 3 : caractéristiques de l'échantillon	22
Tableau 1 : conditions de concrétisation des convictions	40

Liste des annexes

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 : CATEGORIES ET SOUS-CATEGORIES D'ANALYSE	V
ANNEXE 3 : CONTRAT DE RECHERCHE	VI

3.1.5	<i>Le privé : un outil pédagogique et une représentation de la diversité</i>	32
3.2	LA CREATION D'UN SAFE SPACE	33
3.2.1	<i>Quand l'homoaffectivité devient visible et acceptable</i>	34
3.2.2	<i>L'ouverture d'un champ des possibles</i>	36
3.2.3	<i>Déconstruire des normes pour en reconstruire</i>	36
3.2.4	<i>Des valeurs véhiculées</i>	37
3.2.5	<i>L'inacceptabilité des insultes homophobes</i>	37
3.3	UN COMBAT SOLITAIRE A NE PAS MENER SANS PREPARATION	38
3.3.1	<i>Un enjeu construit socialement</i>	38
3.3.2	<i>L'absence de la thématique dans la formation pédagogique</i>	39
3.3.3	<i>L'envie de faire quelque chose à son niveau</i>	39
3.3.4	<i>De l'idéal à l'action : ce qui pousse à concrétiser des convictions</i>	40
3.3.5	<i>Un combat solitaire semé d'embûches</i>	42
3.3.6	<i>Des stratégies de protection</i>	43
	CONCLUSION	45
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	49
	ANNEXES	I

Introduction

« Qui est en couple avec qui ? » Je me souviendrai toujours de cet exercice de mathématiques extrait d'un manuel scolaire de l'école primaire. Un exercice de logique qui résulte en la formation de 4 couples hétérosexuels. Ce qui m'avait le plus choquée pendant ce cours à la HEP-BEJUNE, c'était la façon dont, dans cet exercice, il était implicitement évident qu'il était uniquement possible d'être en couple avec une personne du genre « opposé ». Cet exemple n'est pas un cas isolé : il suffit de feuilleter des moyens d'enseignement et d'observer des classes d'école primaire pour remarquer que les enfants entendent parler et verront quasiment quotidiennement des représentations de l'amour hétérosexuel (des histoires avec des personnages qui tombent amoureux ou amoureuse, des comptines qui parlent de papa et maman, des anecdotes racontées par les enseignant·e·s, des jeux avec des princes et des princesses, et j'en passe). Cette réalité ne dérange pas, car elle est considérée comme la « norme ». En effet, personne n'oserait dire qu'il est trop tôt de parler aux enfants de princes qui tombent amoureux de princesses. Cependant, les situations dans lesquelles les élèves d'école primaire sont confronté·e·s à d'autres orientations sexuelles (ou plutôt affectives)¹ sont extrêmement rares, voire inexistantes. Quand une personne entend un enseignant lire à ses élèves l'histoire de deux oiseaux mâles qui s'occupent d'un oisillon, elle ressentira de la surprise, de l'étonnement, voire dans certains cas une certaine gêne : la norme vient d'être froissée.

Si les familles ne s'efforcent pas de construire une représentation de l'amour et/ou de la sexualité différente, les enfants apprennent très tôt, à travers l'absence de la thématization de la diversité des orientations affectives ou sexuelles, que la seule manière « possible » ou « juste » d'aimer est hétérosexuelle. Une telle vision de l'amour ou de la sexualité ne contribue certes pas à l'acceptation de soi, si l'on découvre, plus tard, que l'on est en décalage avec cette norme. Les enfants qui ne se poseront pas ces questions, mais qui côtoieront des personnes pour lesquelles cela est le cas, n'auront pas été préparé·e·s à cette réalité et risquent d'être moins tolérant·e·s, voire hostiles, envers toute une tranche de la population. Pourtant, la mission de l'école primaire dépasse la simple transmission de savoirs. L'école

¹ Dans le présent travail, j'ai décidé d'utiliser la formulation « orientation affective ou sexuelle » afin d'explicitier que lorsqu'on parle d'hétérosexualité, d'homosexualité, bisexualité, pansexualité, etc. on ne se réfère pas uniquement au côté sexuel de l'orientation « sexuelle ». En effet, il s'agit de relations, de sentiments romantiques, de tendresse, et non seulement d'attirance physique ou sexuelle. Des personnes asexuelles (qui ne sont donc pas attirées sexuellement par leurs partenaires), mais qui sont tout de même homo-/bi-/panromantiques existent, tout comme des personnes hétéroromantiques et asexuelles. Quand on dit que « Jean est en couple avec Marie », « Monique est la compagne de Jeanne », « Gaston est le petit-ami d'Annick » il semble évident qu'on ne se réfère pas uniquement au fait que deux personnes aient des relations sexuelles, bien que cela fasse, souvent, partie des relations amoureuses entre adultes ou entre adolescent·e·s.

publique vise à transmettre des valeurs, à contribuer à l'égalité des chances, à la tolérance, ainsi qu'au développement de la « personnalité équilibrée » (CIIP, 2003) des élèves. Comment peut-elle y parvenir, si la diversité des orientations affectives et sexuelles est traitée comme un sujet délicat, à éviter ?

Le présent travail s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation. Il mobilise des concepts théoriques et des études scientifiques se situant dans différentes disciplines académiques : la sociologie, les études de genre et la psychologie. Le regard porté sur mon sujet de recherche est un regard sociologique qui cherche à dégager et à comprendre les enjeux touchant à la thématique de la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire.

Plus précisément, cette recherche se penche sur les convictions et les conditions amenant des membres du corps enseignant primaire à accorder une place à la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe (le « pourquoi »). De plus, elle a pour objet les modalités à travers lesquelles les enseignant·e·s thématisent ces questions (le « comment »).

Le premier chapitre de ce travail est dédié à la problématique de ma recherche. Plusieurs concepts théoriques indispensables à sa compréhension y sont expliqués. J'y présente notamment des statistiques concernant la santé mentale et l'exposition aux violences des personnes non hétérosexuelles. De plus, cette mise en contexte est complétée par le cadre légal suisse relatif à la protection de cette minorité² et les documents officiels définissant la mission et les objectifs de l'école publique. Quelques études portant sur le traitement de la thématique dans le cadre scolaire sont également exposées dans cette première partie de mon travail. En dernier lieu, j'y explique mes objectifs de recherche.

Dans le deuxième chapitre, j'aborde ma méthodologie de recherche et les fondements sur lesquels je me suis basée. Mon échantillon et les procédures appliquées pour cette recherche qualitative y sont décrits. Les résultats de ma recherche sont détaillés et interprétés dans la troisième partie de mon travail. Dans la conclusion, je synthétise ces résultats et les mets en lien avec mes questions de recherche. De plus, j'y mène une discussion sur ma démarche et sur les limites de ma recherche. Pour finir, je présente des propositions pour des recherches futures.

² Guillaumin (1985) définit la minorité comme un groupe social qui peut, mais ne doit pas forcément être minoritaire en nombre, et qui n'a pas accès au même pouvoir que la société dominante. La personne appartenant à une minorité n'a pas les mêmes droits ou n'a pas accès aux mêmes privilèges qu'un·e membre de la société dominante, et ce en raison des caractéristiques partagées avec les autres membres de la minorité (son ethnicité, son origine, son orientation sexuelle, etc.).

Chapitre 1. Problématique

Dans ce chapitre, j'expliciterai la tension existant entre les pratiques des enseignant-e-s d'école primaire en matière de thématization des orientations affectives et sexuelles et la mission de l'école primaire. Je me pencherai sur différents concepts théoriques et je présenterai mes questions de recherche.

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Les statistiques préoccupantes concernant les risques auxquels les minorités sexuelles sont exposées soulèvent la question du rôle de l'école dans la promotion de l'égalité. Cette première section a pour but de définir mon objet de recherche et de faire ressortir son importance.

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Le 9 février 2020, le peuple Suisse a accepté la modification du Code pénal Suisse afin de mentionner explicitement l'interdiction de la discrimination en raison de l'orientation sexuelle dans le cadre légal. Les défenseurs de la modification, dont le Conseil fédéral, ont fait référence aux statistiques illustrant les problèmes rencontrés par les jeunes bi-/homosexuel-le-s en matière de santé mentale (et tentatives de suicide) et aux violences homophobes subies par cette tranche de la population. La nette acceptation lors de la votation a montré que l'opinion publique suisse est sensible à ces questions.

Depuis septembre 2020, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du canton de Vaud a mandaté la chercheuse, formatrice et consultante Caroline Dayer afin de « fixer les axes d'une politique orientée sur la prévention de l'homophobie et de la transphobie, ainsi que sur l'inclusion des personnes LGBTIQ (lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, intersexes, queer ou en questionnement) » (Bureau d'information et de communication de l'État de Vaud, 2020) dans les lieux de formation (l'école primaire incluse). Cette décision institutionnelle d'un canton suisse romand révèle la volonté d'ancrer ces questions sur le plan politique (Dayer cité dans Collet, 2021) et aura certes un impact sur d'autres régions de la Suisse. De plus, la création de ce mandat montre clairement l'importance de ces questions à l'école.

Cependant, le terme « orientation sexuelle » ou « affective » n'est pas mentionné dans le Plan d'études romand (PER), ce qui le distingue du Lehrplan21 dans lequel, en général, la sexualité, l'amour et les relations sont mentionnés de manière bien plus explicite que dans le PER. Au cycle 3, les élèves suisses alémaniques doivent pouvoir nommer les orientations sexuelles de manière non discriminante et elles et ils doivent connaître leurs propres droits et respecter

ceux des autres en ce qui concerne la sexualité. Ici, l'orientation sexuelle est également mentionnée explicitement (D-EDK, 2015a). Au cycle 1 et 2 le terme « orientation sexuelle » n'est pas utilisé, cependant l'amitié, l'affection, l'amour et la sexualité y figurent (D-EDK, 2015b).

Bien que l'orientation sexuelle/affective reste invisible dans le PER, il serait faux d'affirmer que la thématization de celle-ci n'est pas compatible avec ses objectifs. Pour illustrer mon propos, je me réfère aux finalités et objectifs de l'école publique décrits dans la déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) du 20 janvier 2003. En effet, la CIIP y déclare que « la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'École publique obligatoire » (*ibid*). En d'autres mots, l'école a non seulement comme finalité des objectifs disciplinaires (des savoirs et des savoir-faire), mais aussi la transmission de valeurs (le savoir-être et le savoir-vivre ensemble).

La CIIP (2003) déclare que l'école assure le développement de la citoyenneté, la promotion « de la correction des inégalités de chance et de réussite », « de l'intégration dans la prise en compte des différences », « du développement de la personnalité équilibrée de l'élève », ainsi que « du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération ». L'école respecte « les principes de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et les moyens de formation correspondant à ses besoins » et elle conçoit l'établissement « comme un lieu où l'élève est respecté quel que soit son âge, son origine et sa provenance et comme un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui [...] elle veille à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer ».

En observant le PER et ses objectifs pour le premier et deuxième cycle, au moins 4 objectifs peuvent être mis en lien avec la thématization de l'orientation sexuelle/affective :

1. Dans l'axe « identité » de la formation générale, l'objectif FG 18 (« Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes ») : les composantes « ...en identifiant ses caractéristiques personnelles » et « ...en prenant conscience des différences et des points communs » (CIIP, 2010a) ;
2. La capacité transversale « Collaboration », qui vise notamment à ce que les élèves soient capables d' « accueillir l'autre avec ses caractéristiques », et d' « identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions » (CIIP, 2010b) ;
3. La capacité transversale « Pensée créatrice », avec l'objectif « identifier et exprimer ses émotions » (*ibid*).

Comment attendre des élèves qu'elles et ils soient capables d'accueillir l'autre avec ses caractéristiques et différences si l'école n'a jamais rendu visible d'autres possibilités d'aimer que l'hétérosexualité ? Comment devenir tolérant.e envers les personnes non hétérosexuelles, si l'école n'a jamais traité ces orientations affectives et sexuelles comme légitimes ? Comment attendre des élèves qu'elles et ils puissent se comprendre ainsi que comprendre et exprimer leurs émotions, si un jour elle et ils se posent des questions concernant leur propre orientation affective ou sexuelle, si le sujet a été évité pendant toute leur enfance ? Est-ce qu'un ou quelques cours d'éducation sexuelle par des intervenant.e-s externes à l'école secondaire suffiront réellement à surmonter la tâche exigeante qu'est celle de s'accepter comme une personne en décalage avec « la norme » ?

1.1.2 Présentation du problème

Il est estimé qu'entre 5% à 10% de la population sont homo- ou bisexuels. Cela signifie qu'en moyenne, 1-2 élèves par classe appartiennent à une minorité sexuelle (Hofmann, Lüthi & Kappler, 2019). Différentes statistiques montrent que les jeunes ayant une orientation sexuelle minoritaire sont particulièrement vulnérables. Si l'on observe la prévalence annuelle de tentatives de suicide chez les 16-20 ans, une jeune femme bi- ou homosexuelle sur 7 a tenté de se suicider, 5 fois plus que les jeunes femmes hétérosexuelles de leur âge. Chez les jeunes hommes, les chiffres sont plus bas, mais les jeunes hommes bi-/homosexuels font 5 fois plus de tentatives que les hétérosexuels. De plus, les problèmes de santé psychique, mais aussi la consommation de substances légales et illégales sont plus fréquents chez ces jeunes que chez leurs pairs (Promotion Santé Suisse, 2016 ; Hofmann, Lüthi & Kappler, 2019). La probabilité d'être atteint.e par des problèmes de santé mentale est au moins 1.5 fois plus haute pour les personnes bi-/homosexuelles que pour les hétérosexuelles (Hofmann, Lüthi & Kappler, 2019).

Le débat autour de la modification du Code pénal suisse pour interdire la discrimination en raison de l'orientation sexuelle (Conseil fédéral, 2020), a rendu public le thème des violences homophobes ayant lieu en Suisse. Durant la période de la votation, plusieurs personnes bi- ou homosexuelles ont témoigné des violences homophobes vécues, les conduisant parfois même à l'hôpital. En Suisse, il n'existe pas de statistiques officielles concernant le nombre de victimes de violences homophobes, la police ne mentionnant pas ce motif lors du recensement de délits de lésions corporelles. Cependant, l'organisation faïtière des hommes gays et bisexuels en Suisse *Pink Cross* estime qu'au moins deux crimes de haine homophobe par semaine surviennent dans le pays (Roth, 2019).

L'injure homophobe fait partie de la vie quotidienne des personnes non hétérosexuelles. Selon certain.e-s auteur.e-s, elle peut être décrite comme une « structure sociale d'infériorisation »

(Mellini, 2009, p. 10). Les personnes non hétérosexuelles y sont déjà confrontées avant de découvrir leur sexualité. Elle peut être décrite comme violence symbolique (dans le sens de Bourdieu, 1998), car, à travers elle, la domination de l'hétérosexualité sur l'homosexualité est signifiée. Même si une personne non hétérosexuelle n'a jamais été insultée personnellement, elle sait que le risque existe. L'injure et la violence homophobe constituent une épée de Damoclès au-dessus de la tête de chaque personne non hétérosexuelle, mais aussi des personnes hétérosexuelles qui pourraient être perçues comme allant à l'encontre des normes de genre.

Et à l'école primaire ?

À l'école primaire, il n'est pas inhabituel d'entendre un enfant insulter un autre en le traitant de « pédé ». Rares sont les fois où un·e enseignant·e primaire parle d'un homme qui aime un homme ou encore d'une famille avec deux mamans. Encore plus rares sont les enseignant·e·s non hétérosexuel·le·s qui parlent de leur compagne ou compagnon avec le même naturel que le font tant d'enseignant·e·s hétérosexuel·le·s³. Dans les comptines, dans la dénomination des coins de jeu (« jouer à maman et papa »), dans les albums : les enfants voient souvent uniquement des représentations de l'hétérosexualité, sans être confronté·e·s au fait qu'il existe d'autres orientations affectives et sexuelles. Une ethnographie de Gansen (2017) illustre comment l'hétéronormativité⁴ « traverse » (*ibid*, p. 260) les classes d'école enfantine et son influence sur les comportements des enfants. La sociologue décrit comment certain·e·s enseignant·e·s interprètent le comportement des enfants différemment, selon leur genre (si deux filles se tiennent par la main, il s'agit des meilleures amies ; pour un garçon et une fille, le même comportement est interprété comme le fait d'être amoureuse et amoureux) et comment, dans certains cas, l'expression de tendresses entre filles et garçons est encouragée. Les enfants apprennent à interpréter les situations à travers le prisme de l'hétérosexualité : si un enfant s'entend bien avec un enfant du genre « opposé », les enseignant·e·s catégorisent la relation (Gansen décrit des enseignant·e·s qui demandent à une enfant de trois ans « Où est ton *mari* Carson ? »). Les enseignant·e·s d'école enfantine seraient alors, en plus des parents et des médias, des agents de socialisation sexuelle et sexuée : elles et ils transmettent aux enfants à quel genre elles et ils appartiennent et avec quel genre elles et ils sont censé·e·s avoir des relations amoureuses.

Sous le prétexte que c'est « encore trop tôt », l'école primaire s'abstient souvent de rendre visible la diversité des orientations affectives et sexuelles. Les interventions thématiques

³ Ou étant en couple avec quelqu'un du genre « opposé ».

⁴ Le fait de traiter l'hétérosexualité comme norme. Dans la section 1.2 du présent travail, je m'intéresserai plus en détail à ce concept.

l'orientation affective et sexuelle se restreignent à l'école secondaire, dans une optique de prévention de l'homophobie⁵. Il se pose alors la question : est-ce suffisant d'uniquement s'attaquer au sujet à l'adolescence ? L'école primaire est un lieu de socialisation. Elle crée les bases pour le développement intellectuel, affectif et social des enfants, et ce dans tant de domaines. À l'école primaire, on s'intéresse aux professions, bien que les enfants ne doivent pas encore en choisir une à leur âge. Dans une optique d'enseignement spiralaire, on crée les bases pour élargir les connaissances dans différentes disciplines. Pourquoi serait-ce différent en ce qui concerne la compréhension de soi et le vivre-ensemble dans une société plurielle, composée de personnes ayant différentes orientations sexuelles ?

Comme le notent DePalma et Atkinson (2010), la prévention de l'homophobie dans les écoles est souvent comprise comme une réaction à des incidents homophobes plutôt que comme une réflexion au sujet des facteurs culturels et institutionnels qui contribuent à l'émergence de cette violence (notamment une réflexion autour de l'hétéronormativité). Selon Richard (2016), l'école se rend ainsi complice dans la perpétuation de normes liées au genre et à l'orientation sexuelle. De plus, il est intéressant de noter que même au niveau secondaire, quand l'on examine la façon dont l'homosexualité ou les relations entre personnes du même genre sont abordées en éducation sexuelle, l'on peut constater un traitement différentiel entre l'hétérosexualité et la non-hétérosexualité. En effet, Aurore Le Mat (2001) décrit comment les intervenant-e-s en éducation sexuelle et les infirmières et infirmiers scolaires répondent ouvertement aux questions des élèves sur les pratiques sexuelles hétérosexuelles. À l'inverse, les questions sur la sexualité homosexuelles sont évitées sous prétexte qu'il ne faut pas parler de pratiques concrètes dans ce cadre. Ici aussi, l'hétéronormativité laisse des traces.

Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités

Depuis les écrits de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, la sociologie française a rendu attentif au rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970). Selon les auteurs, l'école privilégierait implicitement les classes dominantes, l'habitus⁶ de ces derniers leur permettant de mieux répondre aux attentes du système scolaire. Des recherches plus récentes corroborent cette idée, bien qu'en nuancant la théorie bourdieusienne (Duru-Bellat, 2003). L'écart entre les performances des enfants de milieu favorisé et les enfants de milieu défavorisé augmente au cours de leur scolarité, venant

⁵ À l'école secondaire, les initiatives pour prévenir l'homophobie en milieu scolaire sont nombreuses. Les cantons de Vaud et de Genève se sont notamment unis pour créer une plateforme à l'intention des jeunes et de leur entourage ainsi que des enseignant-e-s (www.mosaic-info.ch).

⁶ Selon Bourdieu, l'habitus est un système de dispositions de l'individu (sa manière d'être, ses goûts). L'habitus est une manifestation de la position sociale de l'individu. Cf. Bourdieu (1980)

confirmer l'idée que l'école joue un rôle dans la reproduction des inégalités sociales. Dans le domaine des questions de genre, il a été souligné que l'école, n'étant pas neutre, prend « activement part [...] à la construction d'individus répondant aux rôles sexués traditionnels » (Fassa, Fueger, Lamamra, Chaponnière, & Ollagnier, 2010). Les auteures se réfèrent à un « *curriculum caché* » (p. 8), des savoirs et valeurs transmis sans faire partie du curriculum officiel. La « neutralité », exigée dans le contexte scolaire, amènerait le corps enseignant à « répéter ce qui se passe hors de l'école » (p. 9), car cela est considéré comme « normal » et « neutre », et donc à reproduire les inégalités de genre. Cette « illusion de neutralité » (*ibid*) serait donc à l'origine de la résistance des enseignant·e·s contre l'exigence de repenser leurs pratiques afin de contribuer à diminuer ces inégalités. De manière similaire, Duru-Bellat (2008) décrit comment l'école fonctionne comme « une caisse de résonance d'inégalités prévalant dans la société » et qu'elle serait « sexiste par abstention » (p. 147), car elle est « niché[e] [...] dans une société structurée par des rapports sociaux » (p. 137).

Si l'école participe à perpétuer, ou même à augmenter, les inégalités liées à l'origine socio-économique et liées au genre, qu'en est-il avec des autres inégalités ? Est-ce que « l'illusion de neutralité » de l'école primaire contribue à l'homophobie et aux difficultés liées à un coming out ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'intérêt du présent objet de recherche est de mieux comprendre les enjeux en lien avec la thématisation de la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire : Dans quelle mesure et pour quelles raisons l'école primaire contribue-t-elle à une vision hétéronormée de l'amour et des relations ? Que se passe-t-il si des enseignant·e·s décident de briser le tabou de l'orientation affective et sexuelle ?

Dans la foulée, ces réflexions pourront servir à mieux orienter l'action professionnelle des différents acteurs du système éducationnel et à s'interroger sur la responsabilité de l'école primaire dans la promotion de l'égalité des personnes ayant différentes orientations affectives ou sexuelles.

1.2 État de la question

Cette section abordera différents concepts théoriques centraux pour ma recherche : la construction identitaire des personnes non hétérosexuelles, l'hétéronormativité, le développement psychosexuel de l'enfant et les convictions des enseignant·e·s. De plus, quelques études en lien avec mon objet de recherche seront présentées.

1.2.1 Une construction identitaire complexe

Pour beaucoup de personnes non hétérosexuelles, le processus de découverte et d'acceptation de soi est marqué par la souffrance. La honte, la solitude, la peur, la culpabilité et l'effort de cacher son identité afin d'éviter la stigmatisation, font partie de ce parcours souvent douloureux. À l'inverse, réussir à formuler ce que l'on ressent et ce que « l'on est » est vécu comme une « libération, une source de joie » (Dayer, 2010, p. 107). L'impossibilité de s'identifier à d'autres personnes et le manque d'informations font que la construction identitaire des personnes bi- et homosexuelles « s'élabore en creux » (p. 105). Le ou la bi-/homosexuel-le est socialisé-e dans un monde auquel elle ou il n'appartient pas : les couples que l'on voit, les insultes que l'on entend, les images véhiculées par les médias poussent à croire qu'une seule orientation sexuelle existe ou qu'une seule est acceptable.

Bourdieu (1998), qui s'est intéressé à l'homosexualité masculine, parle d'une violence symbolique subie par les homosexuels. La catégorisation stigmatisante et l'insulte (réelle ou potentielle) forcent l'homosexuel à adopter la perception des dominants (les hétérosexuels). Il vit son expérience sexuelle dans la honte et il balance entre la « peur d'être perçu, démasqué, et le désir d'être reconnu des autres homosexuels » (p. 130).

Mellini (2009) explique que la construction identitaire homosexuelle est complexe. La chercheuse a mené des entretiens biographiques avec des hommes homosexuels afin de comprendre le « travail identitaire » que les homosexuels « sont appelés à produire sur leur identité sexuelle » (p. 6). Cette construction identitaire se fait dans un contexte contradictoire, dans lequel l'on peut parler d'une normalisation de l'homosexualité (l'homosexualité devient plus visible qu'avant, pour nombre de personnes elle est une option comme une autre). D'un autre côté, elle est encore traitée comme une sexualité déviante, car elle s'écarte de la « norme sociale de l'hétérosexualité » (p. 4). En effet, la présomption de l'hétérosexualité est la norme, et « [a]ucun individu hétérosexuel ne doit se présenter en tant que tel au cours des différentes interactions de la vie quotidienne » (*ibid*), *a contrario*, la personne non hétérosexuelle doit faire son coming out dans les situations les plus banales⁷.

Les personnes homosexuelles ont à gérer des tensions identitaires afin de concilier différentes facettes de leur identité : l'identité ressentie (ici : l'attraction physique/émotionnelle), l'identité désirée (qui l'on aimerait être), l'identité engagée (ce que l'on fait) et l'identité assignée (quelle identité les autres personnes nous assignent). Les stratégies identitaires que les homosexuels sont forcés à employer dans leur quotidien doivent leur existence au caractère potentiellement

⁷ En répondant à de simples questions comme « Avec qui tu as été faire du ski ? » ou encore en remplissant un formulaire où l'on ne peut pas cocher « marié-e », si l'on se trouve dans un partenariat enregistré.

stigmatisant de l'homosexualité (Mellini, 2009). L'auteure se réfère ici aux théories de Goffmann (1975) sur la stigmatisation et souligne le fait que l'homosexualité agit comme un stigmaté latent : l'individu homosexuel peut dissimuler son stigmaté, cependant, il reste « discréditable » ; si son stigmaté était découvert, il en subirait les conséquences. De plus, la dissimulation ne va pas sans effort, voilà pourquoi elle parle d'un *travail* identitaire. Elle décrit 4 stratégies identitaires : le déni (tension entre l'identité ressentie et l'identité engagée et désirée), la clandestinité (vivre son homosexualité, mais uniquement dans des milieux gays ou en cachette), l'arrangement (être « out » pour des personnes précises) et l'affichage (cohérence entre toutes les facettes identitaires). Dans le cas de la clandestinité, et dans une certaine mesure aussi de l'arrangement, l'individu doit « trancher net entre *deux mondes : le monde hétérosexuel et le monde homosexuel* » (Mellini, 2009, p. 13), ce qui lui permet d'éviter d'éventuels rejets en lien avec son orientation sexuelle. En contrepartie, il doit sans cesse contrôler ses mots, ses actions, ses gestes afin de ne pas dévoiler son identité. Ainsi, ces stratégies sont « très coûteuses en termes de maîtrise de soi et de contrôle des informations » (p. 22).

1.2.2 L'hétéronormativité ou l'hétérosexisme

Homophobie, hétéronormativité ou hétérosexisme ? Ces trois termes se ressemblent, mais ne sont pas équivalents. Tous les trois peuvent cependant être rencontrés quand l'on s'intéresse aux structures sociales marginalisant les orientations sexuelles non hétérosexuelles. Dayer (2013), inspirée de Fassin (1999), fait la distinction entre homophobie et hétérosexisme. L'homophobie est décrite comme l'hostilité générale qui peut se décliner « sur un continuum de violences plus ou moins explicites » (Dayer, 2013, p. 56). L'hétérosexisme est un principe de division du monde social, un système de pensée qui promeut l'hétérosexualité au détriment de l'homosexualité. Il repose sur l'idée que l'homme serait fait pour la femme. Pour d'autres auteur-e-s, les termes hétérosexisme et hétéronormativité sont interchangeables. Ce terme popularisé par la féministe lesbienne Monique Wittig dans son livre *La pensée straight* (1992) se réfère au fait que l'hétérosexualité est traitée comme la norme, la seule option possible. Par conséquent, d'autres formes d'amour et de sexualité sont rendues invisibles, ou alors marginalisées. Dans ce sens, l'hétérosexualité est un « modèle normatif de référence en matière de comportements sexuels » (Mellini, 2009, p. 3).

Les souffrances vécues par les minorités sexuelles ne sont pas uniquement explicables par des actes homophobes explicites (insultes, violences physiques et sexuelles), mais bien par des structures sociales invisibles et souvent subtiles, traversant leur quotidien. L'invisibilisation de la diversité des orientations affectives et sexuelles prive les personnes appartenant à une minorité sexuelle de s'identifier à des modèles positifs. Leur orientation affective ou sexuelle

est soit simplement invisible, elle est présentée comme un sujet à éviter, ou alors comme quelque chose d'inférieur à l'hétérosexualité⁸. Selon Dayer (2013), c'est l'hétérosexisme et non pas l'homophobie qui explique une grande part des souffrances auxquelles les personnes non hétérosexuelles peuvent être confrontées au cours de leur vie.

Dans ce travail, j'utiliserai le terme homophobie pour me référer à des actes hostiles explicites envers les personnes identifiées comme ou présumées bi-/homosexuelles⁹. De plus, j'utiliserai le terme hétéronormativité pour me référer au phénomène que l'hétérosexualité est traitée comme la seule option légitime. Par conséquent, la diversité des orientations affectives et sexuelles est rendue invisible dans bien des contextes sociaux. L'hétéronormativité se produit souvent de manière implicite, sans que cela soit intentionnel de la part des acteurs qui participent à son maintien.

1.2.3 Le développement psychosexuel de l'enfant

Au début du siècle passé, Sigmund Freud a brisé le tabou de la sexualité infantile. Le fondateur de la psychanalyse a affirmé dans son ouvrage *Trois essais sur la théorie sexuelle* que les êtres humains ont des pulsions sexuelles dès leur naissance (Freud, 1923). Plus d'un siècle après sa parution, la sexualité chez les enfants reste un sujet qui dérange. La représentation des enfants comme êtres asexualisés persiste. En effet, une partie de notre société s'oppose vigoureusement à l'éducation sexuelle au cycle 1. La crainte est celle de la « sexualisation précoce » des enfants, comme le décrit notamment l'Association *Initiative de protection* qui avait été à l'origine d'une initiative populaire fédérale en 2013 (voir le site www.initiative-de-protection.ch).

Cependant, cette représentation de l'enfant est en opposition avec les connaissances scientifiques à ce sujet : de fait, le développement de la sexualité chez l'être humain commence déjà avant la naissance de l'individu, dans le ventre de sa mère et se poursuit tout au long de sa vie. Bien évidemment, la sexualité infantile ne peut pas être envisagée à travers le prisme de la sexualité adulte. Elle se forme pour une grande part sur la base de processus qui ne sont pas sexuels. Ainsi, le contact physique avec les personnes de référence (les câlins, les caresses, les bisous, etc.) a un impact sur la capacité d'accepter et partager des tendresses physiques plus tard dans la vie. Les enfants expérimentent très tôt le plaisir sexuel en découvrant leurs parties génitales, elles et ils sont curieux de découvrir et comparer les corps nus et apprennent dès le plus jeune âge, en observant les réactions des adultes, quels

⁸ Cela est notamment le cas quand on utilise des mots comme « gouine » ou « pédé » pour insulter une personne ; le message implicite est alors clair pour la personne qui est en train de construire son identité : il ne faut pas être « pédé » ou « gouine », si l'on veut avoir une place dans cette société.

⁹ Ou toute autre orientation sexuelle non hétérosexuelle.

types de relations sont acceptés ou non. Les jalousies, les cœurs brisés, le fait de tomber amoureux ou amoureux et les amitiés très intenses font partie de l'enfance. Dès le plus jeune âge, les enfants posent des questions concernant la reproduction et la grossesse. Elles et ils veulent savoir qui est en couple avec qui et observent attentivement les rôles de genre. Vers 6-7 ans, les enfants se montrent discrets et discrètes, mais leur curiosité envers la sexualité augmente et elles sont tout ouïe quand le sujet apparaît. Pendant la deuxième moitié de la scolarité primaire, les enfants commencent à se poser des questions de plus en plus concrètes concernant la sexualité et le fait d'être amoureux ou amoureux devient un thème central de leur réalité (Quindeau & Brumlik, 2012 ; Sielert, 2015). En d'autres termes, la sexualité infantile prend différentes formes à différents stades de développement. Déjà avant la puberté, les êtres humains se posent une série de questions et ils font leurs premiers apprentissages dans le domaine de l'amour, des relations et de la sexualité.

1.2.4 Les convictions des enseignant-e-s

L'enseignement mis en place, les méthodes auxquelles on a recours et le comportement que l'on a en tant qu'enseignant-e sont le résultat de différents facteurs. Nos connaissances, notre degré de motivation et notre capacité d'autorégulation ont notamment une influence sur notre comportement. Ce que l'on pense être juste ou faux, adapté ou inadapté, efficace ou inefficace va également impacter notre enseignement. Voilà pourquoi Baumert et Kunter (2006) proposent un modèle des compétences professionnelles des enseignant-e-s, qui comprend les *convictions* des enseignant-e-s. Les convictions agissent comme un filtre sur notre perception et influencent notre comportement (Wilde & Kunter, 2016). Les enseignant-e-s réfléchissent beaucoup à leur enseignement et au système scolaire. Souvent, elles et ils ont des opinions fortes sur certains sujets (sur le statut des enfants allophones en classe, sur l'inclusion scolaire, sur l'importance de l'autorité, etc.), sans que leurs opinions soient forcément fondées sur des connaissances scientifiques. Les enseignant-e-s sont avant tout des êtres humains, avec une histoire personnelle, avec des valeurs et avec des expériences. Cela les influence aussi dans leur profession.

Wilde et Kunter (2016) décrivent quatre caractéristiques des convictions des enseignant-e-s :

- 1) Il n'est souvent pas facile de les différencier du savoir ;
- 2) Les convictions sur un sujet concret (p. ex. l'inclusion) ne sont pas isolées, mais font partie d'un système de convictions plus larges. Elles sont activées par des contextes spécifiques et peuvent parfois être contradictoires ;
- 3) Les convictions sont explicites (l'enseignant-e-s peut les nommer) ou implicites. Ainsi, si l'on questionne un-e enseignant-e sur ses convictions, le phénomène de la désirabilité sociale est à prendre en compte. Le comportement d'un-e enseignant-e

peut être modulé par certaines convictions, sans qu'elle ou il l'admette (à la personne qui demande ou même à soi-même) ;

- 4) En général, l'on postule que les convictions sont stables : il est difficile de les changer. Des convictions plus anciennes et plus ancrées sont plus stables que celles que l'on a acquises plus tard et de manière plus isolée (elles sont moins intégrées dans un système de convictions). Ces dernières sont plus dynamiques et donc plus faciles à modifier.

Les convictions peuvent se rapporter à la propre personne (le propre rôle, le sentiment d'efficacité en tant qu'enseignant·e), au contexte d'enseignement (convictions didactiques, épistémologiques, attentes envers les élèves, etc.), au système scolaire (réformes, standards, etc.) et à la société (vision de l'éducation, notion de morale) (Wilde & Kunter, 2016). Certaines convictions sont « naïves ». Elles reflètent des croyances populaires ou des conclusions découlant d'expériences personnelles. D'autres peuvent être décrites comme des croyances « professionnelles ». Elles se basent sur des connaissances scientifiques. Des croyances peuvent donc être plus au moins bien fondées (Schlax, 2016).

Bien qu'il semble évident que les convictions modulent le comportement des enseignant·e-s, il est intéressant de noter qu'une série d'études n'a pas réussi à démontrer un lien entre les convictions des enseignant·e-s et leur enseignement. Les auteurs en tirent la conclusion que le comportement n'est pas uniquement influencé par les convictions, mais aussi par d'autres facteurs. Ainsi, il semblerait que les convictions des personnes de référence de l'enseignant·e en question et leur perception du contrôle de la situation ont un impact sur leurs choix. Par exemple, un·e enseignant·e peut craindre l'opinion des collègues (convictions des personnes de référence) ou alors avoir l'impression de ne pas avoir assez de connaissances dans un domaine (perception de contrôle). De plus, le phénomène de la désirabilité sociale et la difficulté d'opérationnaliser les convictions des participant·e-s peuvent expliquer ces résultats surprenants (Wilde & Kunter, 2016).

1.2.5 Les enseignant·e-s et les questions liées à l'orientation affective ou sexuelle

Les convictions du personnel enseignant influencent-elles si ce dernier accorde une place à la thématique de l'orientation affective ou sexuelle en classe ? De fait, le PER ne mentionne pas explicitement ces termes et n'oblige donc pas à visibiliser la diversité d'orientations affectives et sexuelles. Cela donne une grande marge de manœuvre aux enseignant·e-s. En vue du fait qu'elles et ils aient été socialisés dans un contexte hétéronormatif, il semble évident que les enseignant·e-s qui décident de donner une place à ces questions le font de manière consciente, parce qu'elles et ils ont certaines convictions.

Dans le contexte de la migration, les études ont montré que si les enseignant·e·s ont une attitude positive envers la diversité culturelle et ethnique dans une classe, elles et ils seront plus enclins à mettre en œuvre un enseignement qui prend en compte cette diversité (Gebauer & McElvany, 2020). À mon savoir, il n'existe pas d'études comparables concernant l'attitude positive envers les orientations affectives et sexuelles minoritaires, mais il est fort probable que l'effet soit semblable.

Il existe cependant différentes études qui se sont penchées sur les représentations des enseignant·e·s et les mécanismes pouvant les empêcher de thématiser la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école. Ainsi, DePalma et Atkinson (2006) ont montré que le sujet est souvent évité à cause de la représentation des enfants en tant qu'êtres asexuels et d'une vision hypersexualisée de l'homosexualité prévalent chez certains enseignant·e·s. De manière semblable, DePalma et Jennett (2010) montrent que les enseignant·e·s peuvent éviter d'aborder les orientations sexuelles, car dans leur représentation, celle-ci sont forcément étroitement liées à des *activités* sexuelles. Cela expliquerait leur réticence d'en parler dès l'école primaire. De plus, les éventuelles peurs des parents et des élèves d'aborder ces thèmes servent de prétexte pour éviter la discussion (DePalma & Atkinson, 2006). D'autres enseignant·e·s veulent éviter les réactions de parents qui ont de strictes convictions (religieuses) qui pourraient entrer en conflit avec la thématisation de l'orientation sexuelle à l'école primaire (DePalma & Jennett, 2010). Flores (2014) décrit les défis rencontrés par des enseignant·e·s qui veulent aborder la diversité d'orientations affectives et sexuelles en classe et ses conclusions qu'elle en tire concernant la collaboration avec les parents. Pasquier (2011) explique qu'aborder les orientations sexuelles dès l'école primaire peut être conçu par certaines personnes comme un danger pour l'équilibre psychique des enfants, qui seraient trop jeunes pour s'y confronter. Dans d'autres cas, l'on se réfère au fait qu'il s'agit d'une question touchant aux valeurs et que ce type de questions devrait uniquement être traité par les parents, l'école ayant uniquement la fonction de transmettre des savoirs didactiques. Pour d'autres personnes encore, le fait d'aborder ces questions à l'école serait une forme d'imposition « totalitariste » de la part de groupes minoritaires (les mouvements LGBTIQ*).

En ce qui concerne les réactions des enseignant·e·s face à des injures homophobes, Pasquier (2014) montre que certain·e·s enseignant·e·s minimisent les conséquences que celles-ci ont. Elles sont souvent perçues comme une insulte « comme une autre », sans que cela devienne une occasion de parler des orientations affectives et sexuelles.

La haute école pédagogique de Zurich, en collaboration avec le centre interdisciplinaire d'études de genre de l'université de Berne, a publié un rapport de recherche sur l'acceptation

de la diversité sexuelle et de genre dans des contextes pédagogiques en Suisse allemande. Les auteures en sont venues à la conclusion que ces thèmes devraient être abordés de manière systématique dans les formations des enseignant·e·s afin d'éviter que ce soient uniquement les personnes déjà sensibles à ces sujets qui le fassent (Hoffmann, Lüthi & Kappler, 2019). En effet, si les formations continues proposées sont facultatives, uniquement les personnes qui s'intéressent déjà à ces sujets les suivront. Une étude menée à Berlin a montré que le corps enseignant est davantage disposé à thématiser la diversité sexuelle (et de genre) en classe et à réagir dans des situations de discrimination s'il a été confronté à ces sujets durant sa formation (Klocke, Salden & Watzlawik, 2018 cité·e·s dans Hoffmann, Lüthi & Kappler, 2019).

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

Dans cette section, mes deux questions de recherche ainsi que les objectifs ayant guidée ma recherche sont présentés.

1.3.1 Identification de la question de recherche

Au cours de leur scolarisation, les occasions durant lesquelles les enfants entrent en contact avec l'existence de différentes orientations affectives ou sexuelles sont rares ou même inexistantes. Plus souvent, l'école participe à perpétuer l'idée qu'il existe une seule façon d'aimer : celle entre un homme et une femme. Implicitement, les enfants entendent dire qu'il existe une seule façon *légitime* d'aimer, ce que plusieurs auteur·e·s qualifient d'hétéronormativité ou hétérosexisme. En vue des statistiques au sujet des taux de suicide chez les jeunes personnes non hétérosexuelles, ainsi que du caractère frappant de la prévalence de problèmes de santé mentale dans cette tranche de la population, la question du rôle de l'école dans la protection de cette minorité spécialement vulnérable se pose.

Comme le déclare la CIIP (2003), la mission de l'école primaire dépasse la simple transmission de savoirs et l'apprentissage de savoir-faire. L'école transmet des valeurs (notamment l'égalité, la tolérance, la non-discrimination) et vise à former la personnalité de ses élèves. Les enfants sont censé·e·s y acquérir les outils leur permettant de mieux comprendre leur identité, leurs émotions et sentiments.

Comme précédemment vu, le Plan d'étude romand, bien qu'on y trouve des concepts touchant à la question, ne mentionne pas explicitement l'orientation affective ou sexuelle. Cependant, certain·e·s enseignant·e·s décident de thématiser la question dès l'école primaire, et cela malgré le fait qu'elles ou ils soient une minorité et qu'elles et ils risquent de s'exposer à une série de réactions négatives en s'y hasardant. Ce qui m'amène à mes questions de recherche :

1. *Pourquoi certain-e-s enseignant-e-s d'école primaire en Suisse romande thématisent en classe d'autres orientations affectives et sexuelles que l'hétérosexualité ?*
2. *De quelle manière ces enseignant-e-s thématisent-elles et ils la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe ?*

1.3.2 Objectifs de recherche

À travers mon travail, je cherche à mieux comprendre les raisons qui amènent certain-e-s enseignant-e-s d'école primaire romands à aborder la diversité d'orientations affectives et sexuelles en classe. De plus, je vise à identifier à travers quelles modalités elles ou ils le font. Quatre objectifs de recherche découlent de mes deux questions de recherche :

- I. Le premier objectif du présent travail consiste à identifier les **motivations et convictions** de quelques enseignant-e-s d'école primaire romands qui ont décidé de thématiser la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe.

Pourquoi est-ce un sujet important pour elles et eux ? Comment légitiment-elles et ils leur pratique malgré le fait que le sujet ne soit pas mentionné explicitement dans le PER ? Quels sont les buts qu'elles et ils poursuivent ?

- II. Le deuxième objectif consiste à dégager d'éventuels **expériences et tournants** qui peuvent amener les enseignant-e-s à thématiser la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe.

Les enseignant-e-s ont-elles et ils toujours donné une place à ces questions ou est-ce que quelque chose les a amené-e-s à le faire à un moment donné de leur carrière ?

- III. Le troisième objectif consiste à dégager les **pratiques réelles et les moments pédagogiques** qui permettent aux enseignant-e-s de thématiser la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe.

Le font-elles et ils de manière implicite (notamment en incluant des matériaux avec des personnages non hétérosexuels), ou de manière explicite : en parlant de sujets tels que l'orientation sexuelle ou affective, les différentes façons d'aimer, la diversité des modèles familiaux, l'histoire des mouvements LGBTIQ*, les droits des personnes LGBTIQ* en Suisse, la violence homophobe, etc. ? S'agit-il de réactions à des remarques des élèves ou plutôt à des moments planifiés volontairement ?

- IV. Le quatrième objectif consiste à identifier d'éventuels **empêchements** à la thématisation de la diversité des orientations affectives et sexuelles ressentis par quelques enseignant·e·s d'école primaire romands.

Les enseignant·e·s se sentent-elles et ils libres d'amener le sujet comme elles et ils le souhaitent ou se sentent-elles et ils limité·e·s ? Quelles craintes persistent ? Comment gèrent-elles et ils le risque d'être confronté·e·s aux réactions négatives des parents, de la direction, des collègues ?

Chapitre 2. Méthodologie

Ce chapitre décrit la démarche dans laquelle la présente recherche s'inscrit et les principes méthodologiques auxquels je me suis référée. Les étapes nécessaires à la mise en œuvre de ma recherche y sont présentées ainsi que l'échantillon et le corpus auxquels j'ai eu recours.

2.1 Fondements méthodologiques

Quatre fondements méthodologiques ont guidé ma recherche : l'approche inductive, l'approche qualitative, l'approche à visée heuristique, ainsi que la création de catégories conceptualisantes selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2013). Dans les sections qui suivront, je décrirai brièvement ces fondements méthodologiques avant d'élucider les étapes suivies pour obtenir les catégories qui me permettront de répondre à mes questions de recherche.

2.1.1 Une approche inductive

Pour répondre à mes questions de recherche, j'ai interviewé des enseignant·e·s d'école primaire romands qui ont déjà thématisé la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe. Ces entretiens ont été la base d'un travail inductif structuré. L'approche inductive vise à « donner un sens » (Blais & Martineau, 2006, p. 3) aux données brutes que l'on a à disposition. La lecture détaillée des données est le début d'un processus qui permet de les condenser. Cela permet de structurer les résultats de la recherche et de les interpréter. L'approche inductive est un type de raisonnement, qui permet de « partir de faits rapportés ou observés » et d'aboutir à « une idée par généralisation » (*ibid*, pp. 4-5).

2.1.2 Une approche qualitative

J'ai choisi d'inscrire ma recherche dans une démarche qualitative. Comme Paillé et Mucchielli (2013) l'expliquent, une recherche peut être dite « qualitative » selon deux sens : premièrement, si l'on a recours à des données qualitatives comme des témoignages ou des notes de terrain, et deuxièmement, si l'on analyse des données de manière qualitative. Les auteurs décrivent l'analyse qualitative comme « une activité de l'esprit humain tentant de faire

du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer. Cette activité fait appel à des processus qui sont ceux de la pensée qualitative de l'être humain ordinaire pensant avec intelligence le monde autour de lui » (*ibid*, p. 11). Le présent mémoire a donc recours à une approche qualitative dans les deux sens décrits ci-dessus : j'ai eu recours à des témoignages d'enseignant·e·s (donc des données qualitatives) et je les ai analysés de manière qualitative afin de faire émerger les pratiques réelles, les buts, les convictions, les empêchements, etc. en lien avec mes questions de recherche.

2.1.3 Une approche à visée heuristique

De Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) expliquent que l'approche à visée heuristique prétend « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p. 165). Selon les auteurs, l'approche heuristique ne vise pas à juger la pertinence ou la bonne application de pratiques, mais à *comprendre* et à connaître les pratiques enseignantes. Aussi dans ce travail, le but sera de comprendre, de rendre visible et de découvrir les convictions, pratiques, empêchements, etc. de quelques enseignant·e·s romands d'école primaire qui ont décidé de thématiser l'existence de différentes orientations affectives et sexuelles en classe. Jamais il ne s'agira de juger leur pertinence.

2.1.4 L'analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes

Pour analyser les entretiens menés, j'aurai recours à une « analyse à l'aide des catégories conceptualisantes ». Elle est décrite dans l'ouvrage de Pierre Paillé et Alex Mucchielli *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2013). Le processus, inspiré par la théorie ancrée de Barney Glaser et Anselm Strauss (1967/2017), consiste à atteindre progressivement un niveau de conceptualisation et d'interprétation des données à chaque fois plus élevé. Pour cela, les témoignages, expériences et phénomènes rencontrés sont reformulés et théorisés. Il s'agit alors de dépasser la stricte synthèse du contenu du matériau pour « accéder directement au sens » (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 316). À l'aide de catégories, la chercheuse ou le chercheur peut rendre manifeste ce qu'elle ou il a rencontré sur le terrain.

L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes est un travail progressif d'induction. Il s'agit de faire émerger le sens des matériaux. Pour cela, il faut fonctionner selon une logique de montée en généralité : nous partons des catégories utilisées en début d'analyse qui sont encore collées au discours et aux mots pour ensuite, plus loin dans l'analyse, créer des catégories de plus en plus théorisantes et conceptuelles (Paillé & Mucchielli, 2013).

2.2 Nature du corpus

Des entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s romands ayant déjà abordé la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe ont formé la base pour mon analyse. Dans ce qui suit, j'expliquerai ce choix méthodologique, les étapes suivies pour sa mise en œuvre ainsi que mon échantillon.

2.2.1 Des entretiens semi-directifs

J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs, afin de permettre aux personnes interviewées d'amener davantage d'éléments que ce que j'avais pu envisager. En effet, les questions sont formulées de telle manière que les personnes puissent nous surprendre avec leurs témoignages et faire part de manière naturelle de leurs points de vue et réflexions. Des relances m'ont permis de couvrir les différents aspects de mes questions de recherche et étaient uniquement utilisées si cela semblait nécessaire. Lors des entretiens, j'ai présenté du matériel pédagogique aux personnes interviewées. Après une brève présentation, je les ai invitées à les feuilleter, à me dire ce qu'elles en pensaient et si elles pouvaient s'imaginer de l'utiliser en classe. Il s'agissait de deux albums de jeunesse sur la thématique de l'orientation affective/sexuelle¹⁰, d'une proposition d'activité sur la diversité affective/sexuelle pour le cycle 1 créée par une organisation LGBTIQ* néerlandaise¹¹ et de trois activités tirées des brochures *L'école de l'égalité* créées par la Conférence romande des bureaux de l'égalité¹² sur les injures (cycle 2) ou mots qui blessent (cycle 1), ainsi qu'une proposition de débat sur les inégalités (dont la discrimination en lien avec l'orientation sexuelle) pour des élèves de 7-8H.

2.2.2 Le guide d'entretien

À l'aide de ma problématique et de mes objectifs de recherche, j'ai dégagé 4 axes principaux de recherche qui m'ont permis de construire un guide d'entretien. Les 4 axes suivants ont permis de structurer les questions auxquelles je voulais des réponses lors de l'entretien :

- I. Façon d'aborder le sujet de la diversité de l'orientation affective/sexuelle à l'école.
- II. Raisons pour thématiser l'orientation affective/sexuelle à l'école.
- III. Comment les élèves réagissent-elles et ils ?
- IV. Quels types de résistances les enseignant·e·s rencontrent-elles et ils ?

Le guide d'entretien complet se trouve dans l'annexe 1 de ce travail. À titre d'exemple, je partage ici un extrait des questions et relances que j'avais prévues pour l'axe I :

¹⁰ *Keine Angst in Andersrum. Eine Geschichte vom anderen Ufer* de Olivia Jones Familie. *Das sind wir!* de Felicity Brooks

¹¹ Pour accéder à la brochure *Hand in Hand* : <https://www.cochaaglanden.nl/wp-content/uploads/2013/09/Hand-in-hand-DEF.pdf>

¹² Pour accéder aux brochures : <https://egalite.ch/projets/lecole-de-legalite/>

Tableau 1 : extrait du guide d'entretien (axe I)

FAÇON D' ABORDER LE SUJET DE LA DIVERSITÉ DE L' ORIENTATION AFFECTIVE/SEXUELLE À L' ÉCOLE.	Est-ce que vos élèves sont confronté-e-s , en classe, avec le fait qu'il existe différentes orientations affectives et sexuelles ? Veuillez m'expliquer par quel biais ?	Mentionner la diversité des possibilités, quand l'on parle de relations de couple/amour/famille en classe ?
	De quelle manière parlez-vous avec vos élèves du fait qu'il existe différentes orientations affectives et sexuelles ?	Utiliser du matériel pédagogique ou des histoires avec des personnages non hétéros ?
	Est-ce que vous abordez le sujet uniquement spontanément, quand des occasions s'y prêtent (des remarques des élèves, l'actualité [votations, coming out de stars, autres ?]) ou planifiez-vous le sujet dans votre enseignement ?	Réaction à des injures homophobes ?
	Abordez-vous le sujet de manière plus implicite, en traitant d'autres thématiques (la famille, l'amour, la diversité, la tolérance ou encore en lisant de temps	Actualité suisse : plusieurs votations et débats politiques sur l'inclusion des personnes non hétéro (loi contre la

2.2.3 Procédure

Pour la prise de contact, j'ai eu recours aux réseaux sociaux. J'ai partagé un message expliquant ma recherche et le fait que je recherchais des personnes prêtes à participer à un entretien dans trois groupes Facebook :

1. Le groupe « LGBTIQ+ Suisse Romande »
2. Le groupe « Enseigner à l'école publique autrement »
3. Le groupe « Enseignants des années 1 à 4 HarmoS »

Dans ma publication, j'ai mentionné le fait que les enseignant-e-s pouvaient, mais ne devaient pas forcément être LGBTIQ+ pour participer à la recherche. J'ai expliqué mes objectifs de recherche ainsi que le fait que les témoignages seraient anonymisés, que les enregistrements seraient détruits par la suite et que la recherche était menée selon le *Code d'éthique des Hautes Écoles pédagogiques* (CDHEP, 2002).

Dans le dernier groupe, personne n'a réagi à mon message. Dans le deuxième, une seule personne s'est manifestée et dans le premier, la publication a été commentée et « aimée » par beaucoup de personnes (dont plusieurs qui m'ont priée de leur envoyer le travail par la suite). Cependant, uniquement deux enseignant-e-s ont manifesté leur disposition à participer

à la recherche, dont une personne que je considère comme une amie. J'ai donc décidé de ne pas l'interviewer pour cette raison. Une personne m'a conseillé de parler avec une de ses connaissances, avec qui j'ai mené un entretien. Cependant, je n'ai pas utilisé les témoignages parce qu'elle enseigne au cycle 3 et au gymnase. Deux autres enseignant-e-s qui avaient vu mes publications *Facebook* m'ont contactée par message privé.

2.2.4 Code d'éthique

Ma recherche a été menée selon les principes décrits dans le *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques* (CDHEP, 2002). J'ai notamment :

- Traité de manière confidentielle toutes les données. Lors de la transcription, j'ai anonymisé les noms propres (dont les lieux, s'il ne s'agissait pas d'une ville comme p. ex. Lausanne). Chaque personne interviewée a reçu un nom fictif ;
- Rappelé aux personnes interviewées qu'elles pouvaient ne pas répondre à des questions si elles ne voulaient pas y répondre, et qu'elles n'avaient pas besoin de le justifier. De plus, je leur ai rappelé qu'elles pouvaient interrompre l'entretien à tout moment.

Les données recueillies seront uniquement utilisées dans le cadre de cette recherche et les enregistrements ont été détruits à la déposition de ce travail.

2.2.5 Échantillonnage

L'échantillonnage s'est fait selon un principe de disponibilité. Grâce à mes publications *Facebook*, j'ai uniquement eu accès à 4 enseignant-e-s d'école primaire romands. J'ai décidé de ne pas poursuivre la recherche de personnes à interviewer par d'autres biais, car mon échantillon était déjà varié (années d'enseignement, genre, région, degrés, orientation sexuelle/affective¹³) et que les entretiens menés étaient longs et très riches. J'ai remarqué que les données recueillies étaient suffisantes pour présenter des résultats intéressants et pour répondre à mes questions de recherche. Ci-dessous se trouve un tableau donnant un aperçu des personnes interviewées :

¹³ Les personnes interviewées ont toutes parlé ouvertement de leur orientation sexuelle/affective, sans que je leur pose la question.

Tableau 2 : caractéristiques de l'échantillon

Nom fictif	Âge	Région	Années d'enseignement	Degré d'enseignement	Autres caractéristiques
Jean	33 ans	Lausanne	10 ans	5H	Travail dans une école privée ; n'a pas de formation pédagogique ; marié à un homme transgenre et père d'une petite fille ; s'identifie comme homme gay.
David	42 ans	Pully	21 ans	Dernière classe : 8H	Formation pédagogique à l'étranger ; a été médiateur scolaire et est actuellement enseignant spécialisé ; il s'identifie comme homme gay, a un compagnon et deux enfants.
Emilie	34 ans	Jura vaudois	12 ans	4H	Travaille également dans l'accompagnement à la naissance ; elle fait comprendre à travers son discours qu'elle n'est pas LGBTIQ+ ; a 4 enfants qu'elle a eus avec des hommes.
Cécile	28 ans	Canton de Neuchâtel	5 ans	1-2H	S'identifie comme femme lesbienne et est en couple avec une enseignante du cycle 2.

2.3 Méthodes d'analyse des données

En m'appuyant sur l'analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2013), j'ai pu faire émerger à partir de mes entretiens des catégories avec lesquelles je peux répondre à mes questions de recherche. Pour cela, plusieurs étapes ont été respectées.

2.3.1 Transcription des entretiens

Les entretiens menés et enregistrés ont été transcrits en anonymisant d'éventuels noms propres, dont les lieux (sauf les villes comme Lausanne et Pully). Hormis cela, j'ai respecté le principe de fidélité au discours tenu : tous les mots prononcés ont été transcrits et aucun mot

n'a été ajouté. Les « tics de langage » (« euh... », etc.) figurent uniquement dans la limite d'une contrainte de lisibilité. Dans certains cas, je me suis permise d'ajouter des segments de phrases entre crochets explicitant un implicite, afin de soutenir la compréhension des propos, ou alors d'y noter certains comportements, comme les soupirs et les rires.

Au moment de restituer des extraits de mes entretiens dans le présent travail, je ne vais parfois citer qu'une partie du discours des personnes interviewées, dans l'idée de mettre l'accent sur certains aspects de leurs témoignages ou d'en faciliter la compréhension pour la lectrice ou le lecteur. Dans ces cas, il ne s'agira jamais de modifier le sens du discours des enseignant·e·s. J'aurai recours à des crochets contenant 3 points « [...] » afin de signifier la partie du discours qui a été supprimée.

2.3.2 L'analyse qualitative des données à l'aide des catégories conceptualisantes

Pour mon analyse qualitative, j'ai lu en détail chaque entretien. Lorsque j'estimais que les témoignages étaient en lien avec mes objectifs de recherche, j'annotais en marge de la transcription des étiquettes qui signifiaient et résumaient les témoignages des enseignant·e·s. Ces étiquettes créées étaient encore très proches des discours. J'ai ensuite ordonné les étiquettes selon les axes d'analyse mentionnés dans la section 2.2.2, ayant pour but d'avoir une vue d'ensemble des données. À chaque fois qu'il me semblait pertinent, j'ai créé de nouveaux axes d'analyse sur la base des témoignages des personnes interviewées. Puis, dans un travail de montée en généralité, les étiquettes ont été regroupées pour créer des catégories, qui par la suite ont été également regroupées, et ainsi de suite jusqu'à l'obtention de trois catégories finales. Pour la réalisation des catégories, je me suis soucié de dégager un véritable *sens* des catégories, qui se formaient au fur et à mesure de la démarche, en restant *ancrée* dans ce qui était dit par les sujets et en veillant à ce qu'elles saisissent « une portion de la complexité de la vie psychologique, sociale et culturelle à travers des formules qui sont relativement évocatrices tout en étant précises et empiriquement fondées » (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 323). Dans l'annexe 2, la lectrice ou le lecteur pourra consulter les catégories finales ainsi que leurs sous-catégories.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

L'analyse qualitative des entretiens menés a résulté en trois catégories finales. Ces dernières me permettront de répondre à mes deux questions de recherche :

- 1) Une thématique vaste et en accord avec la mission de l'école primaire
- 2) La création d'un *safe space*
- 3) Un combat solitaire à ne pas mener sans préparation

Dans ce chapitre, je vais expliquer ces catégories et leur signification pour ma recherche. Chacune des trois sections est dédiée à l'une des catégories. Elles seront à chaque fois introduites par la présentation de la catégorie (en quelque sorte un résumé), qui servira de grille de lecture pour les résultats. Ces derniers seront présentés et interprétés de manière plus détaillée dans les parties ultérieures.

3.1 Une thématique vaste et en accord avec la mission de l'école primaire

Pour le personnel enseignant interviewé, parler d'orientation affective ou sexuelle dès l'école primaire est indispensable. L'objectif est de donner aux élèves les outils permettant de mieux se comprendre et comprendre le monde dans lequel elles et ils grandissent. Les personnes interviewées constatent que cela a un impact sur les élèves, parfois même à long terme. Dans certains cas, ce sont les parents d'élèves qui se tournent vers les enseignant·e·s avec leurs préoccupations, signifiant qu'elles et ils deviennent de véritables personnes-ressources pour les questions liées à l'orientation affective/sexuelle ou l'identité de genre.

La thématique de l'orientation affective ou sexuelle est décrite par les enseignant·e·s comme parfaitement adaptée au développement des enfants. Elle est mise en lien avec des objectifs considérés comme fondamentaux pour l'école primaire. La thématique est abordée de différentes manières, mais elle est surtout traitée très fréquemment, sans que cela soit forcément planifié. Elle s'intègre à différents sujets plus larges comme la famille, l'amour et les émotions. Certaines personnes interviewées, qu'elles soient hétérosexuelles ou non, ont recours à des aspects de leur vie privée à des fins pédagogiques. Cela confronte automatiquement les élèves à l'existence de différentes façons de vivre la vie de couple ou de famille. La figure 1 donne une vue d'ensemble des moyens par lesquels les enfants peuvent être confronté·e·s à la thématique de la diversité des orientations affectives ou sexuelles en classe. Chacun de ces aspects sera expliqué et étayé par les témoignages des personnes interviewées dans les sections suivantes.

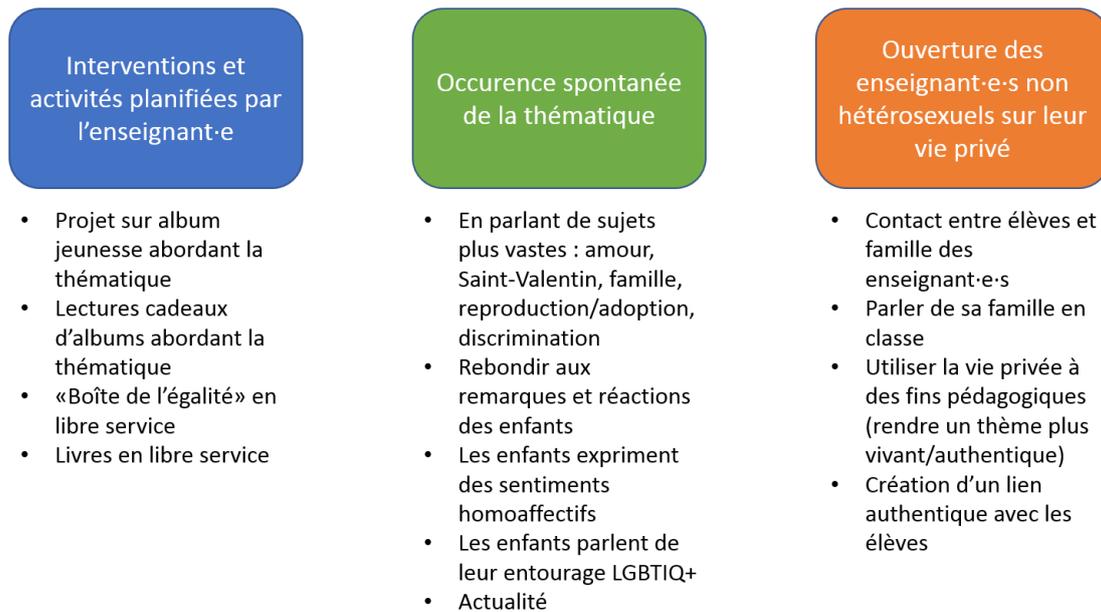


Figure 1 : moyens par lesquels les enfants sont confronté-e-s à la diversité des orientations affectives et sexuelles.

3.1.1 Au-delà du PER : outiller les enfants à se comprendre et à mieux comprendre le monde

« J'ai l'impression, systématiquement, j'en ai deux dans la classe...et où je me dis mmmh eux...peut-être ! [...] là, j'en ai 2 dans ma classe [...] enfin, pour moi, c'est des amoureux ! » (Extrait d'un entretien, E3, 13:25) Émilie¹⁴, enseignante en 3H, est persuadée que des enfants de sa classe ne sont pas hétérosexuel-le-s dans sa classe. Pour Jean, enseignant en 5H, la question est beaucoup moins de savoir qui dans la classe exactement n'est ou ne sera pas hétérosexuel-le. Il sait qu'un pourcentage assez élevé de la population est concerné et il aime le rappeler à ses élèves : « Je pense c'est super important à ce moment-là de leur faire comprendre que ça existe et que ça peut être n'importe qui autour de nous [...] J'aime bien leur dire, quand même, ça m'arrive assez souvent...'Vous savez à Lausanne c'est quand même 1, voire 2, personnes sur 10 qui sont là-dedans. Donc ça veut dire que là on est 20, donc techniquement là il y en a 2 parmi nous qui sont... [...] après, c'est des statistiques, faut pas projeter trop loin non plus, mais juste pour vous montrer que c'est pas si rare que ça, en fait. On est quand même assez vite entouré, quoi.' » (Extrait d'un entretien, E1, 36:20) Pour David, qui est lui-même un papa gay, c'est évident que des enfants en classe puissent provenir d'une famille arc-en-ciel¹⁵.

¹⁴ Tous les prénoms dans ce travail sont fictifs.

¹⁵ On parle de famille arc-en-ciel pour regrouper les familles avec des parents appartenant au spectre LGBTIQ+.

Au contraire de ce que l'on pourrait parfois entendre dire, la thématique de l'orientation affective/sexuelle survient déjà dès l'enfance. « On sait tous que ces problématiques, ces ressentis qu'on peut avoir, ça vient dès l'enfance en fait. On sait que l'homosexualité... c'est des questions qui se posent très tôt, et la transidentité encore plus même ! » (Extrait d'un entretien, E1, 20:00) Jean m'explique qu'il est certain que chaque enfant va se poser ce type de questions un jour. « Du coup, autant qu'ils soient préparés et pas qu'ils soient complètement perdus » (Extrait d'un entretien, E1, 1:02:00). Pour le personnel enseignant interviewé, il est important d'outiller les enfants à l'éventualité qu'elles et ils ne soient pas forcément hétérosexuel-le-s. Il s'agit également de les accompagner et de les soutenir si ce type de questions devait se poser pendant leur scolarité. Pour Émilie, il est important de faire comprendre aux enfants que ressentir « quoi que ce soit, c'est OK...c'est normal ! » (Extrait d'un entretien, E3, 13:13) Elle aimerait que ses élèves aient de l'estime de soi. Pour Jean, l'objectif principal c'est « qu'ils se sentent bien dans leur peau » (Extrait d'un entretien, E1, 1:01:05). David souligne le fait qu'il s'agit de montrer aux enfants que l'on peut être soi-même. Cécile, enseignante en 1-2H, a choisi de valider les émotions des deux garçons qui l'ont informée qu'ils étaient amoureux d'un autre garçon de la classe. Le fait de découvrir et d'accepter sa propre homosexualité a été un parcours difficile pour elle. Elle aimerait pouvoir préserver ses élèves de cela : « Quand j'ai senti que j'avais des attirances envers les femmes... j'ai ressenti un peu de dégoût, je voulais pas le dire parce que j'avais peur de ne plus avoir d'ami-e-s, de copains, de copines, que ma famille me rejette. Et c'est après grâce à des séries, grâce à des films que j'ai accepté et que je me suis dit 'ah, en fait c'est OK !' et justement j'aimerais que les enfants ils se disent que c'est OK et qu'ils ne soient pas dégoûtés d'eux-mêmes. » (Extrait d'un entretien, E4, 53:45)

Pour les personnes interviewées, thématiquer l'orientation affective et sexuelle à l'école n'est pas juste important pour les enfants potentiellement concernés par ces questions. Il s'agit de montrer à tout le monde que les personnes non hétérosexuelles existent. « On est là pour les outiller et puis qu'ils comprennent le monde dans lequel ils grandissent...parce que voilà ils [les parents] peuvent très bien ne pas apprécier et ne pas vouloir voir ça...faire l'autruche [...], mais au final, est-ce que c'est comme ça qu'on arme mieux les enfants pour le monde ? » (Extrait d'un entretien, E3, 12:15) Émilie se réfère au fait que les couples non hétérosexuels peuvent se pacser, que des familles arc-en-ciel existent et à l'importance de comprendre la société contemporaine et d'« ouvrir les enfants au monde » (Extrait d'un entretien, E3, 13:10). Pour Jean, ces questions font partie de la culture générale et parler d'homosexualité n'est pas militant, « c'est juste un fait [qu'elle existe] » (Extrait d'un entretien, E1, 47:10). David rappelle que l'école doit montrer les différences existantes et la richesse qu'elles représentent. Lui-

même aide ces élèves de cycle 2 à mettre des mots sur ces réalités : « un homosexuel, il y a le bisexuel, il y a l'hétérosexuel » (Extrait d'un entretien, E2, 23:20).

Pour les enseignant·e·s interviewés, thématiser la diversité des façons d'aimer et d'avoir des relations est primordial pour outiller leurs élèves, qu'elles ou ils soient potentiellement un jour attiré·e·s par une personne du même genre ou pas, à mieux se comprendre et à mieux comprendre le monde qui les entoure.

Bien que les personnes interviewées puissent mettre la thématique en lien avec des concepts que l'on trouve dans le PER (la citoyenneté, le droit à la différence, le respect, prendre en compte l'autre dans sa différence), elles préfèrent se référer à des objectifs pédagogiques plus amples : le bonheur, l'épanouissement, le bien-être des élèves ou encore la liberté. Elles sont convaincues qu'il faut thématiser l'orientation affective/sexuelle pour atteindre ces objectifs.

Selon Olivier Reboul (1973), définir les fins et les objectifs de l'école est une interrogation philosophique. Dans son essai « Les fins de l'éducation », il examine la question et conclut son argumentation en déclarant que « La fin de l'éducation n'est donc rien d'autre que ce qui fonde la dignité de tout homme, à savoir sa liberté » (p. 215). L'on peut adhérer à cette vision de l'éducation ou pas. En effet, d'autres positions philosophiques seraient pensables. Les objectifs de l'éducation n'ont rien d'universel. Ceux qui s'institutionnalisent sont ancrés dans un contexte, une époque et une société donnés. En effet, il est intéressant de prendre connaissance du fait que la mission de l'école publique suisse a fortement évolué au cours des derniers siècles et décennies (Grunder, 2012). Comme vu dans le premier chapitre, la mission actuelle de l'école publique comporte des éléments qui outrepassent la simple transmission de savoirs et l'acquisition de savoir-faire. En effet, la CIIP (2003) se réfère à la transmission de valeurs par l'école ainsi qu'à l'importance du développement de la personnalité équilibrée de l'élève. Le personnel enseignant sollicité pour cette recherche est en adéquation avec cette vision de l'éducation publique : l'école permet aux élèves de comprendre le monde dans lequel elles et ils se trouvent et elle est censée les outiller afin de mieux se comprendre et de s'épanouir.

3.1.2 Une thématique adaptée au développement des enfants

Selon Émilie, l'affection et l'amour entre enfants du même genre surviennent dès le plus jeune âge « je pense que pour eux c'est encore naturel et normal...et puis en fait c'est la société qui va faire qu'ils en auront honte et qu'ils vont vouloir être différents...alors qu'en fait si déjà dès le départ on leur dit que c'est OK, c'est normal...ben après, entre guillemets...ça sera leur choix [...] au moins il n'y aura pas ce truc de culpabilité où après ben non...ça doit être le choix de sortir [du placard] » (Extrait d'un entretien, E3, 14:02). Cécile observe que la thématique de

l'amour entre personnes du même genre survient spontanément dans les remarques et jeux de ses élèves d'école enfantine. Quand je lui demande dans quelle mesure ses élèves sont confronté·e·s au fait qu'il existe différentes orientations affectives ou sexuelles, elle me répond avec conviction : « ça vient d'eux ! » (Extrait d'un entretien, E4, 2:05) Un de ses élèves voulait être l'amoureux d'un autre garçon durant un jeu de « papa-maman » et deux enfants lui ont dit qu'ils étaient amoureux d'un autre garçon. Pour ces enseignantes de cycle 1, il semble évident que l'homoaffectivité est exprimée de façon spontanée et naturelle dès ce jeune âge, sans que cela signifie forcément que les enfants en question seront plus tard effectivement attiré·e·s par des personnes du même genre.

Pour les enseignant·e·s interviewés, la thématique de l'orientation affective/sexuelle est en lien avec une panoplie de thèmes plus vastes : l'amour, la diversité des familles, les émotions, la non-discrimination, les différences de genre.

« Je suis persuadée qu'on peut parler de plein de sujets [avec les enfants] [...] et si c'est pas le bon moment, ben c'est pas le moment ! Ça aura rien changé en fait » (Extrait d'un entretien, E3, 24:30). Émilie est convaincue que les enfants « prennent » juste les informations qu'elles et ils sont prêt·e·s à prendre. Elle traite la question de la procréation avec une grande naturalité et en 10 ans de carrière, elle n'a jamais dû parler de l'acte sexuel. « Je me dis, typiquement, ils ne sont pas à un stade où ils ont envie d'en parler » (Extrait d'un entretien, E3, 24:00). Analogiquement, la question de l'orientation sexuelle peut être traitée de manière appropriée à cet âge. Aussi David, qui a expliqué à ses élèves comment il a dû procéder pour avoir des enfants en tant qu'homme gay, ne met pas l'accent sur l'aspect sexuel : « ben pour avoir un bébé il faut : un ovule, un spermatozoïde, et puis [...] dans mon cas c'était pas possible » (Extrait d'un entretien, E2, 20:15). En parlant de la création d'une famille, il ne passe pas par l'aspect sexuel de la chose, il parle de l'envie de fonder une famille et de l'aspect biologique (s'il en parle avec des élèves du cycle 2). Parler d'amour passe par des exemples comme l'envie de faire un cadeau à une personne pour la Saint-Valentin. Pour l'enseignant, l'aspect sexuel prend son importance à l'école secondaire, notamment quand il faut aborder la thématique de la prévention des maladies et infections sexuellement transmissibles.

Selon Sielert (2015), les enfants s'intéressent très tôt aux questions touchant à l'amour, aux relations et à la reproduction. Comme l'auteur le souligne, les différents stades de développement sexuel chez l'enfant sont caractérisés par différentes expériences et interrogations. En répondant aux questions des enfants et en leur parlant de famille, de reproduction ou d'amour, les enseignant·e·s sollicités s'adaptent à leur stade de développement.

Émilie décrit ses élèves du cycle 1 comme spécialement réceptives et réceptifs. Jean pense que ses élèves de 8-9 ans sont de véritables « éponges à savoir » (Extrait d'un entretien, E1, 36:15). « C'est le moment où ils commencent à se poser pas mal de questions...rien que par exemple sur des concepts un peu plus compliqués justement l'amour, la mort » (Extrait d'un entretien, E1, 36:03). L'école primaire est donc une période charnière pour débiter nombre de réflexions. Voilà pourquoi les personnes interviewées abordent la thématique de l'orientation affective et sexuelle dès l'école primaire.

« [T]out sujet peut être enseigné à tout enfant de manière efficace et sous une forme intellectuellement honnête, quel que soit son âge » (Bruner, 1960, p. 33). Jérôme Bruner est considéré comme le fondateur de la pédagogie spiralaire, qui influence la vision de l'enseignement jusqu'à nos jours. Dans cette citation, il exprime l'idée qu'il est possible d'aborder des sujets compliqués avec les enfants, si tant est qu'ils soient simplifiés et adaptés à leur niveau de connaissances. En retournant de manière « spiralaire » vers un sujet, l'on permet à l'apprenant-e d'atteindre progressivement un niveau plus élevé d'abstraction et de comprendre plus en profondeur la thématique. Cette idée se retrouve dans les témoignages du personnel enseignant interviewé. En effet, elles et ils parlent du fait que les enfants se posent déjà des questions sur des concepts très compliqués, comme l'amour et la mort et que pour cette raison, parler de la diversité des orientations affectives et sexuelles est tout à fait adapté à leur développement. Comme toute autre thématique, celle-ci peut être abordée de manière appropriée selon le niveau de développement et les prérequis des enfants. Le fait d'en parler dès l'école primaire forme la base pour aller plus loin et pour construire des représentations de plus en plus différenciées concernant l'amour, les relations et la sexualité au cours de leur vie.

3.1.3 Un sujet vaste et récurrent

Jean met à disposition de ses élèves du matériel en libre-service qui aborde les différences de genre, l'identité de genre et l'orientation affective/sexuelle. Pour cela, il a créé une « boîte de l'égalité » qui se trouve dans le coin bibliothèque de sa classe. Les élèves sont libres de feuilleter les cahiers qui s'y trouvent. Il aimerait ajouter de la littérature de jeunesse en lien avec la thématique et travaille actuellement à la création de matériel pédagogique qui aborde ce type de questions et pourrait être mis à disposition d'autres membres du corps enseignant. En d'autres mots, il planifie activement et consciemment de montrer à ses élèves que la non-hétérosexualité (et la transidentité) existe. David menait annuellement un projet qui touchait à la question quand il était enseignant ordinaire. Il avait notamment recours à des albums (comme « Tango a deux papas, et pourquoi pas ? »). Cécile planifie depuis récemment de lire

à chacune de ses volées de 1-2H, sous forme de lecture cadeau, un album qui aborde l'amour entre deux protagonistes féminines ainsi qu'un sur deux protagonistes masculins.

Mais le plus souvent, la thématique de l'orientation sexuelle/affective survient lors d'interactions spontanées et est causée par des remarques et des questions d'élèves auxquelles rebondit le personnel enseignant. Ainsi, Jean a demandé aux garçons auxquels des camarades avaient dit qu'ils étaient amoureux d'un autre garçon pourquoi ils avaient réagi avec dégoût. Quand des enfants ont dit que ce n'était pas possible que deux filles ou deux garçons soient amoureux ou amoureuses, Cécile a dit à ses élèves que si, c'était possible. Elle a validé les émotions des élèves qui ont exprimé le fait qu'ils étaient amoureux d'un de leurs camarades et a remis en question les réactions négatives des autres enfants. Dans sa classe, un élève a un grand-papa homosexuel et une tante lesbienne. Il en a parlé en classe, ce qui a permis à l'enseignante d'élargir la discussion. Émilie rappelle régulièrement à ses élèves qu'un jour elles et ils vont marier un homme, une femme ou ne pas se marier, que des couples homoaffectifs peuvent décider d'adopter des enfants ou encore que quand un garçon reçoit un petit mot d'amour anonyme en classe, l'auteur n'est pas forcément une fille. Pour David, l'actualité lui a déjà permis d'adresser le sujet : un article paru dans le *20 Minutes* parlant d'un couple de manchots mâles qui s'occupaient d'un œuf l'a incité à faire un lien avec l'album lu en classe sur le manchot Tango.

Dans la classe de Cécile, au moment de jouer à une version modifiée du « Loup garou », un enfant dans le rôle de « Cupidon » doit former des couples. L'enseignante n'a jamais spécifié que ça devait être des couples hétéroaffectifs ou non : « j'ai dit deux personnes qui vont s'aimer. Je crois que j'ai dit quelque chose comme ça...j'ai pas dit...un garçon une fille, voilà. » (Extrait d'un entretien, E4, 6:50). Les enfants ont alors formé spontanément des couples garçon-fille, fille-fille ou garçon-garçon, ce qui a suscité certaines réactions chez d'autres enfants (rire, des exclamations que ce n'était pas possible etc.). Pour Cécile, cela a été l'occasion de remettre en question ces réactions et de parler du fait qu'il existe différentes façons légitimes d'aimer et d'être en couple : « Je leur posais la question : mais ça fait quoi si deux filles...je vais dire des prénoms aux hasard Emma et Clara elles sont ensemble. Il est où le problème en fait ? Est-ce qu'elles vous font du mal ? Après ils disent : ah non...est-ce qu'elles sont en train de taper quelqu'un...je parle à des 1-2 hein, des petits [rit]. 'Non !' Est-ce que c'est mal d'aimer quelqu'un ? Comme par exemple ton papa et ta maman ? Et après ils disent 'Ah ben non !' Voilà ! En fait on dé...je déconstruis leur idée pour la reconstruire. » (Extrait d'un entretien, E4, 54:45).

Les personnes répondantes valorisent le dialogue et la discussion. Elles aiment utiliser les questions des élèves comme point de départ pour un débat : « On peut interrompre un cours

de maths et puis on discute » (Extrait d'un entretien, E1, 13:00). Pour Émilie, c'est semblable : « tout d'un coup, on part dans un sujet et puis ce sujet est relié à un autre sujet et puis je vois qu'ils entrent à fonds [...] je profite » (Extrait d'un entretien, E3, 18:33).

Ainsi, pour ces membres du corps enseignant, la thématique de la diversité des orientations affectives et sexuelles devient un sujet abordé très souvent et dans différents contextes, sans que cela soit planifié explicitement. Edmund Husserl (1992) a rendu populaire le terme *Lebenswelt* (traduit par « monde de vie » en français) pour se référer aux représentations que nous avons de l'environnement qui nous entoure. La *Lebenswelt* est un monde partagé avec des personnes qui vivent dans un contexte similaire au notre. Cependant, notre *Lebenswelt* peut notamment différer grandement de celle d'une personne provenant d'un contexte socio-économique très différent du nôtre. On pourrait dire que la *Lebenswelt* est en quelque sorte l'univers dans lequel nous nous déplaçons. Dans la pédagogie germanophone, le terme *Lebenswelt* est très répandu pour exprimer l'importance de s'appuyer sur les représentations et l'« univers » des enfants pour un apprentissage efficace (cf. notamment Kahlert, 2004). Les témoignages du personnel enseignant sollicité montrent que la diversité des orientations affectives ou sexuelles fait bien partie de la *Lebenswelt* des élèves d'école primaire en Suisse romande. Raison pour laquelle le sujet surgit souvent sans qu'il ait été planifié.

3.1.4 Un impact percevable

Rendre visible la diversité des orientations affectives et sexuelles ainsi que valider ces possibilités laissent des traces chez les élèves. L'homoaffectivité devient « normale », les réactions de dégoût, les rires, les moqueries et l'étonnement diminuent. Le fait que deux personnes du même genre puissent s'aimer devient une possibilité comme une autre. Dans la classe de Cécile, le nombre d'enfants dans le rôle de « Cupidon » qui choisissent des couples du même genre a augmenté. Les réactions de certains élèves qui riaient ou qui disaient que cela n'était pas possible ont diminué. Chez les élèves de Jean, les expressions de dégoût envers l'homoaffectivité ont diminué. Dans le cas de David, l'impact de sa pédagogie dépasse le cadre scolaire : « J'ai même eu aussi 2-3 fois des élèves qui 5-10 ans après sont venus me retrouver pour me dire que c'était grâce à moi qu'ils avaient osé dire à leurs parents qu'ils aimaient un homme ou une femme...euh...j'ai des parents d'élèves d'autres classes... qui savaient que j'étais, euh, en couple et puis que j'avais des enfants, qui venaient me demander si j'avais pas de la lecture et des petits livres pour aider leur enfant. Ou des parents d'élèves qui venaient me demander, en tant que professionnel de l'enseignement, comment ils pouvaient expliquer à leur enfant que la dame qui vivait avec maman c'était la copine de maman. » (Extrait d'un entretien, E2, 37:15).

Il est important de rappeler que, dans le monde actuel, la découverte des attirances et sentiments homosexuels ou homoaffectifs est un parcours marqué par la souffrance (Dayer, 2010). Dans la section 1.2.1 j'ai parlé d'une « construction identitaire complexe » et des difficultés liées au fait que l'on se découvre dans un monde véhiculant l'hétérosexualité comme seule option légitime. C'est dans ce contexte que la normalisation de la diversité des orientations affectives et sexuelles prend son importance. Les témoignages des enseignant·e·s parlant du fait qu'elles et ils deviennent des personnes-ressources pour les enfants et pour les parents sont donc particulièrement intéressants.

3.1.5 Le privé : un outil pédagogique et une représentation de la diversité

« On crée du lien que quand on est vrai ! » (Extrait d'un entretien, E2, 46:40). Pour David, il est primordial de créer un véritable lien avec ses élèves. Il est convaincu que les enfants apprendront mieux, si ce lien existe. De plus, ce lien est uniquement possible si lui-même est authentique et qu'il ne doit pas se cacher. Bien qu'il partage des aspects de sa vie privée avec ses élèves et les parents d'élèves (qui savent tou·te·s qu'il est homosexuel), il a l'impression de respecter son cadre privé. Ses enfants participent aux événements scolaires et il a déjà partagé son souhait de devenir papa avec ses élèves avant d'y parvenir. L'enseignant utilise souvent sa vie privée comme prétexte pour aborder des sujets en classe, notamment les émotions. De plus, il pense qu'être un homme gay lui permet de briser certains stéréotypes de genre. Aussi Émilie, qui est hétérosexuelle, partage souvent des aspects de sa vie privée et de sa vie familiale avec ses élèves. « Je pense qu'un lien il a besoin...on a besoin d'avoir un affectif avec l'enfant pour qu'il se sente, ben, respecté [...] parce que finalement cet enfant on veut qu'il nous ouvre son monde [...] si l'on veut que l'enfant s'ouvre à nous, il faut aussi que nous on s'ouvre à eux » (Extrait d'un entretien, E3, 27:30). Cécile souligne que le personnel enseignant qui est ouvertement LGBTIQ+ est une excellente représentation pour les enfants. La thématique devient tout d'un coup concrète. Elle-même n'a pas encore osé mentionner à ses élèves qu'elle était en couple avec une femme, mais « ça serait mon plus grand souhait ! Pour montrer une réelle représentation, pas que ça soit juste dans les livres ! Mais c'est difficile...l'année passée j'ai une élève elle m'a offert un dessin...elle m'a dit : 'Regarde maitresse je t'ai dessinée avec ton prince !' Et là j'ai dit...ah merci, et voilà c'est tout. » (Extrait d'un entretien, E4, 19:30). Elle a constaté que le fait qu'un enfant parle de son grand-papa gay a véritablement attiré l'attention des autres élèves. « Là les autres ils ont été beaucoup plus, comment dire...à l'écoute, parce que c'était beaucoup plus concret. Et c'est là que je me suis dit ça serait bien qu'une fois je puisse leur dire que moi ben c'est également le cas. » (Extrait d'un entretien, E4, 22:25).

Dans certains cas, les élèves seront donc confrontés à la diversité des orientations affectives et sexuelles grâce au fait que le personnel enseignant non hétérosexuel concède une certaine ouverture sur sa vie privée, comme le font souvent tout naturellement les personnes hétérosexuelles. Dans d'autres cas, ce sont les enfants de la classe qui amènent des représentations concrètes et qui aident les autres enfants à comprendre que différentes orientations affectives et sexuelles existent.

Comme le souligne Caroline Dayer (2010), la construction identitaire des personnes non hétérosexuelles « s'élabore en creux » (p. 105). Le manque de représentations fait qu'elles ne peuvent pas s'identifier à d'autres personnes. Des modèles positifs, qui seraient si importants pour la construction identitaire, manquent tout simplement. L'idée de vouloir amener des représentations (concrètes) en classe cherche à contrecarrer cette réalité afin de permettre aux enfants de s'épanouir de manière équilibrée, malgré une éventuelle appartenance à une minorité sexuelle.

3.2 La création d'un safe space

Le terme « safe space » a surgi à la fin du 20^e siècle dans le contexte des luttes féministes et a été repris ces dernières décennies par plusieurs groupes marginalisés. Les mouvements des droits civiques, les mouvements « queer »¹⁶ et les mouvements féministes comprennent le *safe space* comme un espace dans lequel les personnes sont à l'abri de différents types de violences (Rosenfeld & Noterman, 2014). Une discussion uniquement entre femmes sur le sujet du harcèlement sexuel, un échange entre personnes racisées sur les discriminations vécues dans leur quotidien (sans que la parole soit donnée aux personnes « blanches ») ou encore un bar gay, où l'on peut passer une soirée sans avoir peur d'être confronté-e à des réactions ou agressions homophobes : toutes ces situations sont parfois décrites comme des *safe space*. Dans le domaine de la pédagogie, la prétention de créer des classes qui sont un *safe space* a été largement discutée dans le monde anglophone. Cette deuxième utilisation du terme diffère légèrement de la première, l'idée étant en première ligne de créer un espace dans lequel les élèves ou le corps étudiant peuvent exprimer leurs opinions sans peur d'être jugés (Holley & Steiner, 2005). Pour toutes ces utilisations, le concept de *safe space* inclut l'idée de préserver les personnes d'un éventuel préjudice psychologique, émotionnel ou même physique auquel elles seraient exposées à l'extérieur de

¹⁶ Le terme « queer » a été longuement utilisé comme insulte dans le monde anglophone, avant que le mouvement homosexuel s'en approprie et lui attribue une connotation positive dès les années 90. Aujourd'hui, il est utilisé comme terme générique pour toutes les personnes ayant une orientation affective/sexuelle non hétérosexuelle (les personnes aromantiques/asexuelles incluses), pour toutes les personnes dont le genre assigné à la naissance ne correspond pas au genre ressenti (les personnes transgenres, dont les personnes non-binaires), les personnes intersexuées, ou encore celles étant en phase de « questionnement ». Cf. *Queer Theory: An Introduction* de Annamarie Jagose (1997).

cette « bulle ». Il se réfère aux « blessures que subissent les individus de la part de la société » (Boostrom, 1998, p. 399, traduction libre). Cette idée se retrouve dans les témoignages du personnel enseignant interviewé. Celui-ci crée à travers ses actions une « bulle », un *safe space*, dans lequel les enfants apprennent que les relations entre personnes du même genre sont une option légitime. Les insultes homophobes n'y sont pas acceptées, d'autres réactions négatives envers l'homoaffectivité sont remises en question et des valeurs comme la tolérance, la valorisation de la différence et le droit à l'amour sont cultivées.

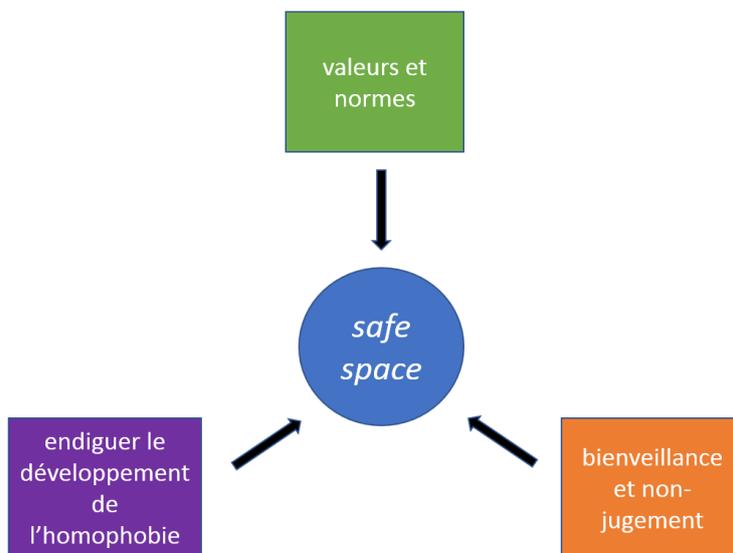


Figure 2 : La création d'un safe space

3.2.1 Quand l'homoaffectivité devient visible et acceptable

Comme je l'ai déjà mentionné dans la section 3.1.5, les deux enseignantes de cycle 1 interviewées ont été confrontées à des expressions de sentiments homoaffectifs de la part de leurs élèves. Dans le cas de Cécile, ce sont les enfants qui ont utilisé le mot « amoureux » pour décrire leur état. Les enfants sembleraient explorer dès ce jeune âge des préformes de sentiments romantiques et des échanges de tendresses, cela aussi avec des enfants du même genre. Selon Émilie, ce n'est pas d'un hasard si les enfants montrent ce comportement dans sa classe : « Ben je sais qu'ici ils se sentent validés et d'ailleurs je me dis...ils sont comme ça ici dans la classe, c'est pas pour rien ! Peut-être que dehors ils le sont moins et d'ailleurs quand on est dehors je ne vois pas ça... par contre, quand on est en forêt en classe...mais dans la cour, je ne le vois pas ! [...] je pense ouais [qu'ils se sentent en sécurité]. Je pense qu'en soi ils savent que je ne juge pas. » (Extrait d'un entretien, E3, 14:30). Les enseignantes ont créé une « bulle » bienveillante et de non-jugement, dans laquelle les enfants peuvent explorer leurs sentiments. Des réactions négatives (moqueries, « ce n'est pas possible ! »)

sont contestées, afin de permettre aux enfants de se développer de la manière la plus libre possible et à l'abri de la pression des pairs.

Dans la section 1.2.3, j'ai présenté les connaissances scientifiques liées au développement psychosexuel de l'enfant. J'y ai mentionné les faits que le sentiment d'être amoureux ou amoureuse survient dès un très jeune âge et que le développement de la sexualité débute avant la naissance. En ce qui concerne l'orientation sexuelle ou affective, les bases sont également posées très tôt. Comme le souligne Schmauch (2012), ce sont « les mêmes situations, et non pas des situations complètement différentes, extraordinaires, dans lesquelles se révèlent des sentiments et développements hétérosexuels et homosexuels » (p. 116, traduction libre). En effet, que ce soit un garçon qui regarde sa mère s'habiller, une fille et un garçon qui se tiennent par la main ou encore deux garçons qui échangent des tendresses, une personne extérieure ne peut pas savoir de manière concluante ce qu'elle est en train d'observer. Il pourrait s'agir d'affection amicale ou d'adoration « pure » de la part du fils envers sa mère. Mais il se pourrait tout autant que des phantasmes sexuels et un début de découverte de leur sexualité y soient impliqués. L'attirance envers des personnes de son propre genre ne survient pas chez toutes les personnes, mais peut aussi survenir chez des enfants qui ne seront pas forcément homo-/bisexual·le·s à leur adolescence ou à l'âge adulte. À l'inverse, pas toutes les personnes qui se disent non hétérosexuelles ont expérimenté ce type de sentiments pendant leur enfance, bien que cela soit souvent le cas (*ibid*). La sexualité humaine est complexe. Dès leur plus jeune âge, les enfants ne découvrent pas seulement leurs sentiments et les sensations qu'elles et ils peuvent déclencher dans leur corps : la honte, la culpabilité et la peur font tout autant partie des apprentissages qu'elles et ils font.

L'éducation peut générer des sentiments de culpabilité et de la peur. Mais elle ne peut pas forcer une personne à ressentir des sentiments romantiques hétérosexuels, pas plus qu'elle peut empêcher des filles et garçons d'avoir des sentiments romantiques et des phantasmes homosexuels à travers la répression et la tabouisation. Il en est de même pour le contraire – l'orientation homosexuelle ne peut pas non plus être provoquée. Ce que l'on peut influencer c'est la souffrance : on peut faire en sorte que des filles et des garçons qui se développeront de manière homosexuelle commencent à douter de leurs sentiments et à se haïr. Mais on peut aussi faire en sorte qu'elles et ils traversent un conflit de coming out clément, comparable à d'autres conflits « normaux » qu'elles et ils vont traverser pendant leur adolescence. (Schmauch, 2012, pp. 117-118, traduction libre)

En d'autres termes, il s'agit, comme d'ailleurs pour les autres aspects du développement sexuel des enfants, d'accompagner les enfants de manière bienveillante dans l'apprentissage et la découverte de leur propre sexualité. C'est ce que ces enseignant·e·s semblent faire dès le cycle 1, en créant un *safe space*, une bulle

bienveillante, dans lequel les enfants peuvent explorer leurs sentiments. Surtout, elles et ils s'abstiennent d'inculquer aux enfants que d'éventuels sentiments envers des pairs du même genre seraient faux ou une raison pour se gêner ou se cacher.

3.2.2 L'ouverture d'un champ des possibles

Pour le personnel enseignant répondant, il ne s'agit pas de montrer qu'une orientation sexuelle/affective est plus souhaitable qu'une autre. L'objectif principal est plutôt de montrer à leurs élèves les différentes possibilités qui existent, que ce soit lorsqu'on parle du fait d'avoir des enfants (et d'en adopter), du fait de se marier ou du fait d'être amoureuse ou amoureux. En effet, toutes les personnes interviewées évoquent l'idée d'ouvrir les enfants à différentes possibilités. « À chaque fois que quelqu'un parle du fait d'être...amoureux de quelqu'un...je fais toujours vraiment très attention de dire...ah ouais t'es amoureux, tu pourrais être amoureux d'une fille ou d'un garçon fin et puis et...au début ils sont un peu 'hein ? celle-là on ne me la fait pas souvent', et puis au bout d'un moment, avec l'habitude, ils sont au clair, quoi » (Extrait d'un entretien, E1, 17:53). Parler de la diversité des orientations sexuelles/affectives « ouvre un champ des possibles » (Extrait d'un entretien, E3, 8:15). « En fait moi je valide les autres options de la vie, quoi ! [...] Je ne me dis pas : je vais parler de 'ça'...c'est juste que je valide toutes les options qu'on a sur cette terre...je leur dis ben voilà...c'est juste qu'il n'y a pas que ça. Même si souvent on croit qu'il y a que ça » (Extrait d'un entretien, E3, 30:50).

3.2.3 Déconstruire des normes pour en reconstruire

Les personnes interviewées cherchent à contester des normes et à briser des tabous qui entourent le sujet de la diversité des orientations affectives/sexuelles. « Il est où le problème en fait ? C'est quoi le problème d'être homosexuel ? [...] je vois pas. Tant qu'il n'y a pas de moins-value [...] on est juste en train de parler d'amour et en fait... d'amour quoi » (Extrait d'un entretien, E4, 56:20). Pour Émilie, l'idée s'inscrit dans une démarche plus large et qui dépasse les questions liées à l'orientation sexuelle/affective. En classe, elle a souvent recours à des « ateliers philo » visant à conscientiser les enfants aux « paradigmes » qui régissent leur pensée et à les inviter à les remettre en question (Extrait d'un entretien, E3, 18:00). « On montre qu'il y a rien de bizarre, que c'est normal » (Extrait d'un entretien, E1, 01:08:00). Les représentations autour de l'amour et des relations sont alors déconstruites pour être reconstruites afin de faire place à davantage d'options légitimes possibles. Les options « hors norme » traversent dans ce sens un processus de normalisation.

3.2.4 Des valeurs véhiculées

Dans ce *safe space* créé par les enseignant·e·s, il s'agit donc de normaliser et de valoriser la possibilité d'avoir des sentiments et des attirances envers les personnes du même genre. Simultanément, les personnes sollicitées veillent à ce que des valeurs qui sont diamétralement opposées à l'homophobie soient transmises à leurs élèves. Il s'agit de montrer aux élèves la « richesse » des différences (Extrait d'un entretien, E2, 51:00), de fortifier l'idée qu'on a « le droit d'aimer » (Extrait d'un entretien, E2, 27:45) ou encore que « l'amour consenti, c'est OK » (Extrait d'un entretien, E4, 32:00). Indépendamment de la (future) orientation affective et sexuelle des enfants, une attitude tolérante est cultivée : « dans cette classe, on est ouvert » (Extrait d'un entretien, E1, 21:10). Encore une fois, les personnes interviewées rappellent la mission de l'école de transmettre des valeurs et de contribuer à une société égalitaire et tolérante (CIIP, 2003).

3.2.5 L'inacceptabilité des insultes homophobes

Dans un *safe space*, un espace où la violence n'a pas sa place, les insultes homophobes ont un statut particulier. Pour les personnes interviewées, il est clair qu'elles sont intolérables et en entendre sera toujours une raison valable pour intervenir. Cependant, cette tolérance zéro envers l'insulte homophobe n'est pas déployée avec autoritarisme. « Je vais pas crier ou quoi que ce soit, mais je pense que c'est super important de tout de suite réagir, quoi. D'expliquer pourquoi c'est pas bien d'avoir dit ça », explique Jean (Extrait d'un entretien, E1, 1:06:30). Aussi David explique le sens des mots employés à ses élèves et leur rappelle que lui-même il est gay : « Une des insultes les plus fréquentes qu'on entend c'est 'ta gueule pédé !' Le fait d'avoir un enseignant qui dit [...] 'j'aime un homme, je suis pédé. Est-ce que ton pote à qui tu viens de dire pédé...est-ce que c'est une insulte ? Tu lui dis qu'il est moi en fait.' Ça...j'ai rarement continué à entendre le mot 'pédé' après » (Extrait d'un entretien, E2, 55:00).

L'injure et les insultes homophobes sont une manifestation d'une catégorisation stigmatisante des personnes non hétérosexuelles, une violence symbolique qui signifie la dominance de l'hétérosexualité sur l'homosexualité (Bourdieu, 1998). Les insultes homophobes constituent un danger perpétuel pour les personnes non hétérosexuelles, qui savent qu'elles peuvent y être confrontées à tout moment (Dayer, 2010). Dans la socialisation des personnes homo- ou bisexuelles, les insultes ont un rôle particulièrement problématique. Très tôt et souvent avant de se découvrir comme telles, elles comprennent que leur orientation sexuelle est traitée comme inférieure. Une tolérance zéro envers ce type d'injures témoigne d'une sensibilité envers leur pouvoir.

3.3 Un combat solitaire à ne pas mener sans préparation

Le personnel enseignant qui décide de thématiser la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire agit dans un contexte hétéronormatif. Ni sa formation initiale, ni sa direction d'école ou ses collègues ne lui font ressentir qu'il est entouré d'un système qui prendrait sa défense en cas d'éventuelles réactions négatives de la part des parents. Ses convictions et son audace font de lui un combattant solitaire, ce que certaines personnes interviewées semblent vivre mieux que d'autres. En effet, cette solitude peut être marquée par des craintes et de l'anxiété. Pour faire face à ce contexte incertain, les enseignant-e-s développent des stratégies de protection. Ce sont parfois des expériences douloureuses qui les forcent à le faire. Pourtant, dans nombre de cas, les réactions négatives font défaut, ce qui ne parvient néanmoins pas à désamorcer leur vigilance et les force à recourir à des stratégies de protection.

3.3.1 Un enjeu construit socialement

Les enfants sont le reflet de la socialisation qu'elles et ils ont reçue. Les énormes différences d'univers dans lesquels grandissent les enfants se font également ressentir dans leurs réactions face à la diversité des orientations affectives et sexuelles. Cécile a bien les deux extrêmes dans sa classe de 1-2H : si pour l'enfant qui a deux membres de la famille homosexuels le sujet est « normal », un autre enfant répète à l'école que son père a dit que « deux garçons, c'est pas possible » (Extrait d'un entretien, E4, 6:00). Jean, qui travaille dans un contexte urbain et dans une école privée est confronté à un grand nombre d'enfants très ouverts envers la question et à quelques parents d'élèves qui viennent le féliciter pour sa « boîte de l'égalité ». Mais lui aussi est confronté à de l'étonnement et du dégoût de la part d'autres élèves quand le sujet survient. Les rires et les « mais ce n'est pas possible ! » que Cécile entend dans sa classe au moment où Cupidon forme des couples de même genre sont tout autant une expression du fait que ces enfants n'ont jamais « appris » que l'amour entre personnes du même genre est possible et légitime. Cécile parle dans son entretien d'une société hétéronormative et David, qui était enseignant en Belgique, explique que le contexte belge diffère beaucoup du suisse, qui serait bien plus conservateur. Aussi d'autres enseignant-e-s se réfèrent à la Suisse comme étant un pays qui a encore « un bon chemin à faire » (Extrait d'un entretien, E1, 55:00). Les réactions des enfants reflètent le contexte dans lequel elles et ils grandissent, mais le contexte se reflète aussi à d'autres niveaux : notamment la formation pédagogique.

Dans la section 1.2.2 j'ai fait la différence entre homophobie et hétéronormativité (respectivement hétérosexisme). J'ai souligné le fait que selon Dayer (2013), l'hétérosexisme explique grande part des souffrances subies par les personnes non hétérosexuelles. Ce

système de pensée qui promeut l'hétérosexualité et qui infériorise l'homosexualité (Dayer 2013) est parfois traité comme synonyme de l'hétéronormativité. Celle-ci traite l'hétérosexualité comme la norme et la seule option légitime. Se référer au fait que notre société est hétéronormative revient à parler de l'invisibilisation des autres possibilités d'aimer et d'être en relation ou de les traiter comme des options illégitimes. Cela a un impact sur les représentations des enfants, de leurs parents, mais également sur les pratiques du personnel enseignant et sur les institutions.

3.3.2 L'absence de la thématique dans la formation pédagogique¹⁷

Cécile m'explique qu'elle se sent à l'aise de parler et de déconstruire des stéréotypes de genre en classe parce qu'elle a eu un cours sur le sujet à la HEP. Cependant, « n'on a jamais eu de cours en lien avec l'homosexualité. En troisième année, il y a eu UNE enseignante qui a abordé ce terme pendant 5 minutes. Je me rappelle où on était... elle nous a dit 'ça va peut-être une fois vous arriver d'avoir des...des parents homosexuels.' Et moi j'étais là...dans ma tête...mais tu sais...il y a peut-être des enseignants ou des enfants...et...ça lui est même pas venu à l'esprit ! » (Extrait d'un entretien, E4, 15:40). Elle souhaiterait faire plus d'activités sur la diversité des orientations sexuelles et affectives, mais elle se sent limitée par ses craintes : « je me sens pas encore à l'aise, parce que j'aimerais bien savoir que à la HEP ils en parlent » (Extrait d'un entretien, E4, 24:50). Émilie, qui a fait sa HEP il y a plus longtemps que Cécile tient des propos semblables : « je trouve qu'il n'avait pas du tout assez à la HEP. [...] je trouve que ça mériterait vraiment beaucoup plus [que juste parler de stéréotypes de genre] et plus autour aussi de toute l'homosexualité tout ça. [...] Je pense que là il faudrait qu'ils se réveillent un peu » (Extrait d'un entretien, E3, p2, 2:30).

Rappelons que le rapport de la haute école pédagogique de Zurich en collaboration avec le centre interdisciplinaire d'études de genre de l'université de Berne a mentionné l'importance d'aborder de manière systématique la diversité sexuelle et de genre dans la formation du corps enseignant (Hoffmann, Lüthi & Kappler, 2019). Le témoignage de ces deux enseignantes montre que même des personnes sensibilisées à ces questions se sentiraient plus légitimes de les aborder si elles en avaient entendu parler pendant leur formation.

3.3.3 L'envie de faire quelque chose à son niveau

Pour Jean, c'est bien le fait de savoir que le sujet de la diversité des orientations affectives et sexuelles est plus au moins invisible à l'école primaire qui l'a motivé à commencer à en parler.

¹⁷ Pour cette section, j'ai uniquement utilisé les témoignages des enseignantes ayant fait la formation pédagogique en Suisse. Les deux autres enseignants sollicités n'ont soit pas fait de formation pédagogique (Jean) ou alors à l'étranger (David).

« Je veux pas casser du sucre sur le dos de mes collègues ou quoi que ce soit, mais je sais que c'est quelque chose qui est pas forcément...qui intéresse très peu mes collègues, voire pas du tout ou au contraire qui seraient plus à dire euh : 'Ah on s'en fiche, on laisse les gens aller, machin'. Et de manière générale [...] j'ai vu pas mal de faits divers qui disaient que...qu'il y avait tout à coup une aide, ou bien dans l'éducation sexuelle certains qui ont essayé de parler de ce sujet et puis que les parents sont montés aux créneaux et puis voilà...puis...moi, c'est quelque chose qui me fait beaucoup de peine et je me dis qu'à mon niveau...ben...je trouve bien de faire ça, sans forcément faire un cours précis dessus, mais pouvoir apporter le discours » (Extrait d'un entretien, E1, 20:15).

3.3.4 De l'idéal à l'action : ce qui pousse à concrétiser des convictions

Émilie, la seule personne interviewée qui ne s'identifie pas comme membre LGBTIQ+, est la seule qui a toujours abordé la diversité des orientations sexuelles et affectives en classe. Pour les autres, le souhait de le faire a seulement été concrétisé à des moments précis et très différents de leur carrière. Il me semble pertinent de les examiner de plus près dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : conditions de concrétisation des convictions

Prénom	Description	Conditions
David	À son arrivée en Suisse, David a commencé à travailler dans des écoles privées. Il a alors choisi la discrétion concernant son identité en évitant d'aborder la thématique en classe, bien qu'il explique que dans son pays natal il était très ouvert et, en début de carrière, même très « provocateur ». Après que, dans l'enseignement privé, sa différence a, selon lui, tout de même été utilisée contre lui et qu'il ait commencé à travailler dans une école publique, avec une direction qui le soutenait et valorisait son travail, il décide de faire un coming-out systématique en début d'année lors de la soirée des parents, où il explique qu'il est en couple avec un homme (et plus tard qu'il a une famille avec un homme) et qu'il préfère être transparent afin d'éviter les rumeurs. C'est à partir de ce moment-là qu'il aborde le sujet de manière très ouverte avec ses élèves aussi. Il est intéressant de noter que, depuis, il n'a plus jamais été confronté à des réactions négatives de la part des parents, ou de la direction.	Expérience négative dans école privée Soutien de la nouvelle direction

Jean	Jean parle de deux facteurs qui ont influencé sa disposition à thématiser le sujet en classe. Premièrement, il souligne le fait que, travaillant dans un établissement privé, il ait eu besoin de sentir une certaine sécurité d'emploi avant de se sentir prêt à prendre certains risques. « Je pense que j'aurais toujours voulu en parler. [...] C'est vrai que j'étais quand même plus concentré sur le fait qu'il fallait que je me comporte bien entre guillemets [...] Il y a eu pas mal d'années où je me suis dit 'je vais vraiment faire tout bien, tout bien, comme on veut, qu'on attend de moi', parce que j'avais envie d'avoir une place de travail stable. [...] Avant de me sentir bien stable, bien dans ma classe, tu vois, je pense que j'étais un peu plus timide à essayer des choses » (Extrait d'un entretien, E1, 40:45). Deuxièmement, c'est le fait que sa classe rencontre son mari et sa fille et qu'il y ait certaines réactions auxquelles il ne s'était pas attendu, qui le font réfléchir et qui le font devenir plus ouvert envers ses questions.	Sécurité d'emploi Réactions des élèves après avoir rencontré sa famille
Cécile	Bien que le sujet soit déjà survenu lors de situations de jeu et de discussions avec les enfants, c'est le hasard qui permet à Céline d'amener la thématique de manière plus consciente en classe. Grâce à un album abordant l'homosexualité masculine proposé dans la « Ribambelle » ¹⁸ régionale, Cécile lit, sans qu'elle l'ait planifié, son premier album sur la diversité des orientations affectives/sexuelles à ses élèves. Le fait qu'un projet établi propose un tel livre lui fait prendre confiance et elle décide alors de lire à chacune de ses volées le livre en question ainsi qu'un livre sur l'homosexualité féminine.	Hasard Un projet établi propose lecture avec thématique LGBTQ+

En d'autres mots, les raisons pour « franchir le pas » sont diverses et individuelles, mais toutes trois comportent un incident qui n'avait pas été anticipé et l'aspect de la sécurité : le soutien ressenti par la direction, la sécurité de l'emploi ou encore le fait de pouvoir s'appuyer sur la légitimité d'un projet établi. Comme le soulignent Wilde & Kunter (2016), les convictions des enseignant-e-s n'expliquent qu'en partie leurs pratiques. En effet, d'autres facteurs ont un impact, comme l'entourage et la perception du contrôle de la situation. Les témoignages du personnel enseignant interviewé illustrent le fait que croire en quelque chose ne suffit pas forcément à le mettre en œuvre. Des craintes et le manque d'appui peuvent empêcher les personnes à amener les contenus comme elles souhaiteraient le faire.

¹⁸ Un projet de bibliothèque ambulante qui se déplace d'école enfantine à école enfantine avec un choix d'album de jeunesse.

3.3.5 Un combat solitaire semé d'embûches

Le fait d'aborder la thématique de l'orientation affective et sexuelle à l'école primaire est un combat solitaire. Même lorsque les enseignant-e-s interviewés parlent de collègues ouvert-e-s et du fait d'avoir des allié-e-s pour aborder les questions de genre en classe, elles et ils restent les seul-e-s dans leur équipe pédagogique, ou même dans leur région, à traiter du sujet de la diversité des orientations affectives et sexuelles. Les deux enseignants de cycle 2 interviewés vivent cela de manière décontractée : ils se disent que petit à petit ils pourront sensibiliser leur équipe à ces questions. Les deux enseignantes de cycle 1, quant à elles, se sentent moins sûres d'elles.

La grande question est de savoir si quelqu'un les soutient dans le cas d'un conflit avec des parents ou dans le cas de certaines réactions d'élèves. Cécile, qui aimerait pouvoir parler à ses élèves de 1-2H du fait qu'elle est en couple avec une femme, a peur d'être exposée à des moqueries d'élèves de cycle 2 qui ont eu l'information par le bouche-à-oreille : « sachant que mes collègues elles ne vont pas forcément me soutenir [...] j'ai souvent fait le... comment ça allait se passer... l'histoire dans ma tête, comment j'allais aborder ça. Si tout d'un coup il y en a des qui rigolent [chuchote] 'Tu sais quoi ? La maitresse elle a une copine !' [...] Dans le village où j'étais avant, là-bas, une de mes collègues elle aurait pas réuni tout le collège pour dire : 'Mais les enfants, c'est OK on peut aimer qui on veut' Voilà, point. Juste ça. » (Extrait d'un entretien, E4, 20:00) En général, elle a peur qu'on lui reproche de faire de la propagande quand elle thématise l'orientation affective et sexuelle. En effet, elle sait que dans sa région, une enseignante qui avait parlé de nourriture locale a dû arrêter de le faire suite à des plaintes de parents auxquelles la direction a donné suite. C'est pour cela qu'elle se sent nerveuse d'avoir lu des albums sur l'homosexualité en classe. Bien qu'il n'y ait pas eu de réactions de parents, elle pense que les plaintes pourraient arriver à tout moment et elle est convaincue que sa direction ne la soutiendrait pas. « Je sais même pas si mon syndicat il... [...] ils n'ont jamais parlé de ça. Qu'on allait être soutenu ! La direction non plus, la HEP non plus donc...c'est pour ça que j'ai peur en fait ! Parce qu'on m'a jamais dit [...] que si j'en parlais, que j'allais bénéficier de soutien. » (Extrait d'un entretien, E4, 16:07). Émilie devient pensive quand je lui demande ce qu'elle ferait si des parents venaient se plaindre : « je suis pas sûre que la direction me soutienne. En fait moi le problème c'est pas moi dans mes idées...mais vraiment de me dire...est-ce que on me soutiendra ? » (Extrait d'un entretien, E3, 41:05).

En d'autres termes, la personne qui décide d'accorder une place à la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire est amenée à se demander si elle est disposée à faire face, toute seule, à certaines réactions. Cécile raconte que l'élève d'une de ses amies

enseignantes avait demandé au nom de ses parents « pourquoi elle préférait les ‘moules’¹⁹ » (Extrait d’un entretien, E4, 18:30). « Je pense qu’honnêtement... j’ai peut-être pas encore les épaules [...] si j’ai des réactions comme ça, ça m’atteint trop...donc...j’arrive...je sais pas comment elle fait, mais moi je serais énervée en fait » (Extrait d’un entretien, E4, 18:00). Mais les craintes vont plus loin que le fait d’être confrontée à des remarques déplacées ou hostiles. « J’ai peur de casser le lien famille-école, qui est très important pour l’enfant. [...] Je remarque que si les parents le soutiennent pour l’école et ils disent : ‘c’est super ce que tu fais’, en fait ils valorisent un peu les activités et également l’enseignement de la maitresse, ben il a plus envie de venir à l’école que...si ‘ahhh ta maitresse...’ fin...qu’ils parlent mal en fait de l’école...l’enfant il voudra moins venir à l’école et ça casse un peu ses apprentissages » (Extrait d’un entretien, E4, 7:50).

3.3.6 Des stratégies de protection

Dans ce contexte incertain, les enseignant·e·s interviewés emploient des stratégies pour éviter les réactions négatives des parents d’élèves et de leur direction. Leurs témoignages montrent que ces stratégies peuvent s’opposer. En effet, elles et ils choisissent entre la discrétion et la transparence. De plus, d’autres stratégies servent à assurer une riposte à d’éventuelles critiques. Le schéma ci-dessus donne une vue d’ensemble des stratégies décrites par les personnes interviewées. Les stratégies seront ensuite expliquées en détail.

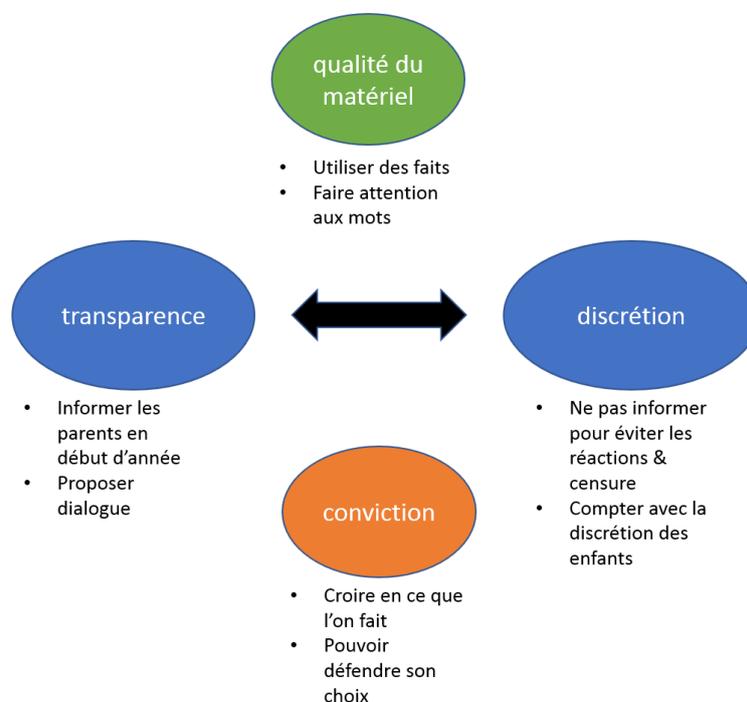


Figure 3 : stratégies de protection des enseignant·e·s

¹⁹ Une expression vulgaire pour se référer à la vulve.

Jean et David, qui aujourd'hui prennent avec désinvolture le fait qu'ils mènent un « combat solitaire », ont été confrontés à des à des réactions violentes dans le passé : pour l'un, une plainte de laquelle il a été blanchi, pour l'autre, la pression de la direction de retirer du matériel sur la transidentité de la « boîte de l'égalité », ce qui l'a amené à la retirer complètement pendant une année scolaire, car il se refusait de « discriminer une minorité » afin de pouvoir parler d'égalité. Depuis, les enseignants ont opté pour la transparence comme stratégie de protection. Les deux parlent en début d'année aux parents pour leur expliquer qu'ils vont aborder ces questions et qu'ils sont ouverts au dialogue, si certaines choses irritaient et questionnaient les parents. De plus, Jean explique qu'il veille à ce que tout le matériel qu'il utilise soit de bonne qualité, qu'il y mentionne uniquement des faits et qu'il puisse le défendre.

Pour Émilie et Cécile, la stratégie de protection est celle de la discrétion : il s'agit d'un côté, de ne pas informer la direction ou les parents à l'avance, afin d'éviter que d'éventuelles réactions puissent surgir et les empêcher de parler de sujets qui leur tiennent à cœur et, d'un autre côté, de compter sur une certaine discrétion des enfants. Émilie pense que les enfants sentent ce qu'elles et ils peuvent raconter à leurs parents (les enfants qui savent que les parents sont fermés sur certaines questions ne vont pas leur dire qu'ils en parlent à l'école) et Cécile pense que les enfants de cycle 1 ont de toute façon tendance à ne pas trop parler de ce qui a été fait en classe à la maison, indépendamment de quoi il s'agit.

Au cas où elle devrait être tout de même confrontée à des parents, Émilie pense que ce qui la protégera est le fait qu'elle croit en ce qu'elle fait. « Je trouve que quand un enseignant croit [...] en son truc et sait pourquoi il le fait, de toute façon, même quand un parent vient [...] se plaindre [...] on arrive toujours à se défendre et puis à exprimer son idée » (Extrait d'un entretien, E3, 11:45).

Conclusion

Le présent travail avait pour but, premièrement, de comprendre ce qui amenait des membres du corps enseignant romand à parler de la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire et, deuxièmement, de dégager les modalités à travers lesquelles la thématique est abordée. Deux questions de recherche ont aiguillé ma recherche : 1) *Pourquoi certain·e·s enseignant·e·s d'école primaire en Suisse romande thématisent en classe d'autres orientations affectives et sexuelles que l'hétérosexualité ?* 2) *De quelle manière ces enseignant·e·s thématisent-elles et ils la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe ?* Pour répondre à mes questions de recherche, j'ai analysé quatre entretiens semi-directifs menés avec des enseignant·e·s d'école primaire romands selon l'analyse qualitative et à l'aide des catégories conceptualisantes de Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2013). Le résultat de ce processus a été la création de 3 catégories, qui m'ont permis de dégager les éléments nécessaires pour répondre à mes questions de recherche. Dans ce qui suit, je vais répondre à mes deux questions de recherche en synthétisant les résultats décrits dans le chapitre 3. Ensuite, je ferai une autoévaluation critique de ma recherche, avant de présenter quelques pistes de recherche pour le futur.

Pourquoi certain·e·s enseignant·e·s d'école primaire en Suisse romande thématisent en classe d'autres orientations affectives et sexuelles que l'hétérosexualité ?

Deux aspects de mon analyse sont centraux pour répondre à cette première question : a) Les personnes interviewées sont convaincues qu'il est nécessaire et possible de parler de la diversité des orientations affectives et sexuelles dès l'école primaire. b) Les personnes interviewées se sentent assez en sécurité pour aborder ce sujet considéré comme délicat.

a) Le personnel enseignant vise à donner à ses élèves les outils pour se comprendre et pour mieux comprendre le monde qui les entoure. En accordant une place à la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe et en traitant ces différentes formes d'aimer et de se mettre en relation comme des options légitimes, les enseignant·e·s espèrent armer les enfants à mieux se comprendre, si un jour elles et ils se poseront certaines questions au sujet de leur orientation affective ou sexuelle. De plus, les personnes interviewées pensent que les enfants doivent être au courant de l'existence de cette diversité et que cela fait partie d'une certaine culture générale. La thématique est en lien avec des questions que les enfants se posent et peut être abordée en accord avec leur stade de développement.

b) Les témoignages des personnes interviewées ont fait ressortir que la simple conviction de l'importance d'en parler en classe ne suffit pas à le faire. En effet, trois de nos participant-e-s ont décrit des moments de rupture dans leur carrière et un sentiment de sécurité qui leur a permis de « franchir le pas ».

De quelle manière ces enseignant-e-s thématisent-elles et ils la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe ?

Pour répondre à cette question, je vais relever 4 aspects, qui ne concernent pas tou-te-s les personnes interviewées de la même façon, mais qui permettent de répondre à la question de manière différenciée : a) Les enseignant-e-s amènent du matériel pédagogique avec des représentations non hétérosexuelles en classe. b) Les enseignant-e-s rebondissent à des situations et remarques et présentent la non-hétérosexualité comme option possible et légitime. c) Les enseignant-e-s concèdent une certaine ouverture sur leur vie privée non hétérosexuelle, l'utilisant parfois même à des fins pédagogiques. d) Les enseignant-e-s transforment la classe en *safe space* dans lequel les élèves peuvent se développer à l'abri de l'homophobie et de l'hétéronormativité. De plus, il est important de souligner que e) Les enseignant-e-s interviewés emploient toutes et tous des stratégies de protection pour rester à l'abri d'éventuelles réactions négatives.

a) Certaines personnes interviewées amènent des albums en classe, elles et ils les lisent en lecture cadeau, les mettent en libre accès dans la bibliothèque de la classe ou planifient des activités autour de ceux-là. Un enseignant a mis à disposition des élèves, toujours en libre accès une « boîte de l'égalité » qui illustre différentes questions en lien avec les différences de genre, les orientations affectives et sexuelles et l'identité de genre.

b) Des remarques des enfants, des jeux de rôle, l'actualité, le fait de parler de sujets plus larges comme la famille ou l'adoption : les occasions lors desquelles les personnes interviewées ont pu aborder la thématique de l'orientation affective ou sexuelle sont nombreuses et bien plus spontanées que l'on pourrait croire.

c) Les deux enseignants de cycle 2 interviewés ont accordé de manière plus ou moins consciente une certaine ouverture sur leur vie privée. Un des deux enseignants mobilise souvent des éléments de sa vie privée à des fins pédagogiques. Une des enseignantes interviewées souhaiterait pouvoir donner une représentation concrète de l'homosexualité à ses élèves en leur parlant du fait qu'elle est en couple avec une femme, elle n'a cependant pas encore osé le faire.

d) La notion de *safe space* se réfère dans ce contexte au maintien d'un cadre dans lequel les enfants sont libres d'explorer d'éventuels sentiments homoaffectifs et où elles et ils sont à l'abri

d'insultes homophobes. Il s'agit de plus de transmettre des valeurs comme la tolérance et le droit à l'amour.

e) Ayant fait face à des réactions négatives dans le passé ou craignant d'y être confronté·e·s dans le futur, les enseignantes développent des stratégies pour se protéger : le chemin choisi est parfois la transparence et la recherche d'un dialogue avec les parents, d'autres fois la discrétion. Les personnes interviewées anticipent une éventuelle confrontation en veillant à pouvoir défendre leurs pratiques et le matériel utilisé.

Autoévaluation critique de la démarche

Écrire un travail sur un sujet qui nous intéresse réellement et qui nous tient à cœur est toujours une chance et un risque. Une chance, car on n'hésite pas à y consacrer du temps, de l'énergie et de la passion. Un risque, car on peut s'y perdre. Dès le début de cette recherche, mon grand défi a été celui de me limiter. On pourrait écrire beaucoup de travaux sur mon sujet de recherche et j'ai dû apprendre à faire des choix. Malgré ces choix, je suis consciente du fait que le travail présenté aujourd'hui reste ample. Je traite beaucoup d'aspects de la thématique. J'espère tout de même avoir réussi à accompagner la lectrice ou le lecteur à travers ces lignes et de lui avoir permis de mieux comprendre les enjeux qui entourent la thématique de la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire. Mon travail aurait peut-être pu être plus succinct. Il aurait certainement été intéressant de parler avec davantage de membres du corps enseignant pour étayer mon analyse. Cependant, il me semble que mon travail m'a permis de répondre à mes questions de recherche et d'atteindre mes objectifs de recherche. Sur un plan personnel, le fait de m'être penchée sur ce sujet a été enrichissant et a nourri mes réflexions autour de la question. Cependant, ma recherche a également suscité de nouvelles interrogations. Si, d'un côté, mon travail est venu confirmer ma conviction qu'il existe une nécessité de parler de la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire, d'un autre côté, je me demande s'il est souhaitable de donner la seule responsabilité de le faire au corps enseignant. En effet, pour parler de cette thématique le ou la « combattant·e solitaire » a besoin d'être audacieuse ou audacieux ou « d'avoir des épaules », comme l'une des enseignantes interviewées l'a si bien exprimé. Par manque de soutien extérieur, l'enseignant·e est amené·e à développer des stratégies de protection pour braver le défi. C'est beaucoup en demander à l'individu. Pour faire face à des problèmes sociétaux, comme le fait qu'il existe une partie de notre population particulièrement vulnérable (rappelons les statistiques au sujet de la santé mentale et des taux de suicide chez les jeunes personnes non hétérosexuelles), il faut certes des individus qui s'engagent, mais pas seulement : il faut des réponses sociétales. Les institutions, les directions et les hautes écoles ont leur part à faire. De mon côté, en tant que future enseignante d'école primaire, je chercherai le contact

avec d'autres enseignant·e·s qui ont accordé une place à la thématique en classe. Cet échange m'inspirera et me donnera des pistes pour ma pratique professionnelle. De plus, il est important pour moi que je puisse partager mes réflexions et mes craintes avec ces personnes, dans l'idée de sortir du statut de combattant·e solitaire.

Pistes de recherche

Comme je l'ai déjà laissé entendre, la question de la thématization de l'orientation affective et sexuelle à l'école primaire est vaste et mériterait, à mon sens, d'être étudiée davantage. Premièrement, il serait intéressant de parler avec des enseignant·e·s d'école primaire qui décident de ne pas thématiser la diversité des orientations affectives et sexuelles en classe. Quelles sont leurs convictions ? Quels sont les facteurs qui les empêchent de le faire ? De plus, il serait intéressant de comparer le statut de ces questions en Suisse avec les pratiques dans d'autres pays. La question de l'impact de la thématization de la diversité des orientations affectives et sexuelles à l'école primaire sur l'acceptation de soi et la prévention de l'homophobie mériterait d'être explorée. De plus, le rôle des formations pédagogiques dans la transmission et la remise en cause de certaines représentations autour des orientations affectives et sexuelles pourrait être étudié. Pour finir, le vécu des enseignant·e·s appartenant à une minorité sexuelle est à mon sens une question de recherche pertinente. Le fait qu'une jeune enseignante interviewée ait peur de perdre le lien avec les parents de ses élèves, s'ils venaient à savoir qu'elle est en couple avec une femme, illustre les craintes que beaucoup de personnes partagent.

Références bibliographiques

- Assemblée fédérale (2020). Recensement statistique des crimes haineux fondés sur l'orientation sexuelle, l'identité de genre, l'expression de genre ou les caractéristiques sexuelles. Repéré à <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaef?AffairId=20173667>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Blais, M. & 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.
- Boostrom, R. (1998). Safe spaces: Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, 397-408.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bureau d'information et de communication de l'État de Vaud (2020, 26 novembre). Communiqué de presse. Agir contre l'homophobie et la transphobie dans les lieux de formation. Repéré à <https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/communiques-de-presse/detail/communiqu/agir-contre-lhomophobie-et-la-transphobie-dans-les-lieux-de-formation-1606392816.pdf>
- Collet, C. (2021, 7 avril). La liberté d'être soi, dans les prés et les préaux. *24 heures*. Repéré à <https://www.24heures.ch/la-liberte-detre-soi-dans-les-pres-et-les-preaux-355046552495>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003. Repéré à <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010a). FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes. In Plan d'études romand. Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://plandetudes.ch/web/quest/FG_18/
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010b). Description des Capacités transversales. In Plan d'études romand. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://plandetudes.ch/web/quest/capacites-transversales1#coll>

- Conseil fédéral (2020). Interdiction de la discrimination en raison de l'orientation sexuelle. Repéré à <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/votations/20200209/divieto-della-discriminazione-basata-sull-orientamento-sessuale.html>
- Cullen, F. & Sandy, L. (2009). Lesbian Cinderella and other stories: telling tales and researching sexualities equalities in primary school. *Sex Éducation*, 9(2), 141-154. doi: 10.1080/14681810902829513
- Dayer, C. (2010). Souffrance et homophobie. Logique de stigmatisation et processus de socialisation. In S. Heenen-Wolff (Ed.), *Homosexualités et stigmatisation. Bisexualité, homosexualité, homoparentalité. Nouvelles approches* (pp. 93-115). Paris : Presses universitaires de France.
- Dayer, C. (2013). De la cour à la classe. *Recherches & éducations* [En ligne]. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1568>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. doi: <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- DePalma, R. & Atkinson, E. (2006). The sound of silence: talking about sexual orientation and schooling. *Sex Éducation*, 6(4), 333-349. doi: 10.1080/14681810600981848
- DePalma, R. & Atkinson, E. (2009). 'No Outsiders': moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools. *British Educational Research Journal*, 35(6), 837-855. doi: 10.1080/01411920802688705
- DePalma, R. & Atkinson, E. (2010). The nature of institutional heteronormativity in primary schools and practice-based responses. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1669-1676. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.018
- DePalma, R. & Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education*, 21(1), 15-26. doi: 10.1080/14675980903491858
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2015a. ERG.5.3 Beziehung und Sexualität. Lehrplan 21 - Broschüre Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Lebenskunde. Kompetenzaufbau 3. Zyklus.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2015b. Lehrplan 21 - Broschüre Natur, Mensch, Gesellschaft, Kompetenzaufbau 1./2. Zyklus.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2015c. Überfachliche Kompetenzen. Lehrplan 21 - Broschüre Grundlagen, pp. 13-15.

- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 1-23. doi: 10.4000/osp.2584
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19(1), 131-149.
- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M. & Ollagnier, E. (2010). Éducation et formation : enjeux de genre. *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 4-16.
- Fassin, E. (1999). Le outing de l'homophobie est-il de bonne politique ? Définition et dénonciation. In D. Borillo, P. Lascoumes (Eds.), *L'homophobie : comment la définir, comment la combattre* (pp. 29-38. Paris : ProChoix.
- Flores, G. (2014). Teachers working cooperatively with parents and caregivers when implementing LGBT themes in the elementary classroom. *American Journal of Sexuality Education*, 9(1), 114-120. doi: 10.1080/15546128.2014.883268
- Freud, S. (1923). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Gansen, H. M. (2017). Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity: Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms, *Sociology of Education*, 90(3), 255-272. doi: 10.1177/0038040717720981
- Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goffmann, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grunder, H.-U. (2012). École primaire. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)* [En ligne]. Repéré à <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010402/2012-06-14/>
- Guillaumin, C. (1985). Sur la notion de minorité. *L'Homme et la société*, 101-109.
- Hofmann, M., Lüthi, J. & Kappler, C. (2019). *Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in pädagogischen Settings der Deutschschweiz. Recherchebericht*. Pädagogische Hochschule Zürich und Universität Bern.
- Holley, L. C. & Steiner, S. (2005). Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64.

- Husserl, E. (1992). *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*. Stuttgart: Reclam.
- Infogram (s.d.). En chiffres : les actes homophobes et transphobes en Suisse. Repéré à <https://infogram.com/en-chiffres-les-actes-homophobes-et-transphobes-en-suisse-1hmr6gy0pkmz6nl>
- Jagose, A. (1997). *Queer Theory: An Introduction*. New York : New York University Press.
- Kahlert, J. (2004). Lebenswelten erschliessen. In A. Kaiser & D. Pech (Eds.), *Basiswissen Sachunterricht – Band 2: Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (pp. 32-41). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Le Mat, A. (2001). L'homosexualité, une « question difficile ». Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité & société* [En ligne]. Repéré à <https://journals.openedition.org/gss/3144>
- Lee, C. (2010). Interrogating heteronormativity in primary schools: The No Outsiders project. *Sex Éducation*, 10(1), 101-111. doi: 10.1080/14681810903491446
- Mellini, L. (2009). Entre normalisation et hétéronormativité : la construction de l'identité homosexuelle. *Médecine & Hygiène*, 33(1), 3-26.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pasquier, G. (2011). Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle. *Cahiers pédagogiques*, n° 487, 17-18.
- Pasquier, G. (2014). Des enseignant-e-s face aux insultes homophobes. In I. Collet & C. Dayer (Eds.), *Former envers et contre le genre* (pp. 195-217). Bruxelles : De Boeck.
- Promotion Santé Suisse (2016). Les minorités sexuelles et de genre dans la promotion de la santé et la prévention. Berne : Promotion Santé Suisse. Repéré à https://promotionsante.ch/assets/public/documents/fr/5-grundlagen/publikationen/diverse-themen/faktenblaetter/Feuille_d_information_019_PSCH_2017-02_-_Les_minorites_sexuelles_et_de_genre.pdf
- Quindeau, I. & Brumlik, M. (2012). *Kindliche Sexualität*. Weinheim : Beltz.
- Reboul, O. (1973). *Les Études philosophiques*, n° 2, 203-215. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/20846435>
- 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. doi: 10.7202/1039176ar

- Rosenfeld, H. & Noterman, E. (2014). Safe Space: Towards a Reconceptualization. *Antipode*, 46(5), 1346-1365. doi: 10.1111/anti.12089
- Roth, S. (2019, 28 septembre). Hassdelikte gegen Homosexuelle sollen registriert werden. *SRF Schweizer Radio und Fernsehen*. Repéré à <https://www.srf.ch/news/schweiz/abstimmungen/abstimmungen-vom-9-02-2020/anti-rassismus-straftnorm/statistische-erfassung-hassdelikte-gegen-homosexuelle-sollen-registriert-werden>
- Schlax, J. (2016). Theoretischer Hintergrund. In J. Schlax, *Überzeugungswandel bei Lehrkräften* (pp. 7-40). Berlin : Springer.
Repéré à <https://www.springer.com/de/book/9783658125981>
- Schmauch, U. (2012). Homosexuelle Gefühle und Entwicklungen in der Kindheit. In I. Quindeau & M. Brumlik (Eds.), *Kindliche Sexualität* (pp. 114-128). Weinheim : Beltz.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2^e éd.). Weinheim : Beltz.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Ed.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (pp. 299-315). Münster : Waxmann Verlag.

Annexes

Annexe 1 : guide d'entretien

Axe	Questions	Relances possibles
INTRODUCTION	<p>Intro : expliquer objectifs de recherche, expliquer pourquoi je parle d'orientation affective et sexuelle et pas juste orientation sexuelle ; j'enregistre mais tout sera anonymisé dans mon travail, peut décider de ne pas répondre à des questions ou même interrompre l'entretien sans besoin de justifier pourquoi.</p> <p>Veillez vous présenter en quelques mots : quel âge avez-vous, depuis combien d'années êtes-vous enseignant-e et dans quel degré enseignez-vous ?</p>	
FAÇON D' ABORDER LE SUJET DE LA DIVERSITÉ DE L' ORIENTATION AFFECTIVE/SEXUELLE À L' ÉCOLE.	<p>Est-ce que vos élèves sont confronté-e-s, en classe, avec le fait qu'il existe différentes orientations affectives et sexuelles ? Veuillez m'expliquer par quel biais ?</p> <p>De quelle manière parlez-vous avec vos élèves du fait qu'il existe différentes orientations affectives et sexuelles ?</p> <p>Est-ce que vous abordez le sujet uniquement spontanément, quand des occasions s'y prêtent (des remarques des élèves, l'actualité [votations, coming out de stars, autres ?]) ou planifiez-vous le sujet dans votre enseignement ?</p> <p>Abordez-vous le sujet de manière plus implicite, en traitant d'autres thématiques (la famille, l'amour, la diversité, la tolérance ou encore en lisant de temps</p>	<p><i>Mentionner la diversité des possibilités, quand l'on parle de relations de couple/amour/famille en classe ?</i></p> <p><i>Utiliser du matériel pédagogique ou des histoires avec des personnages non hétéros ?</i></p> <p><i>Réaction à des injures homophobes ?</i></p> <p><i>Actualité suisse : plusieurs votations et débats politiques sur l'inclusion des personnes non hétéro (loi contre la</i></p>

en temps des histoires avec des personnages non
hétérosexuels ?) ou alors planifiez-vous d'aborder
ce thème de manière plus explicite ?

*discrimination, mariage pour
tous, accès à la PMA...)*

[Confronter à matériaux pour aborder la
thématique en classe : albums jeunesse, matériel
pédagogique néerlandais, école de l'égalité] Voici
quelques exemples de matériel pédagogique ou
d'albums qui pourraient être utilisés en classe pour
thématiser l'orientation affective et sexuelle avec
vos élèves. Je vous invite à les regarder et de
partager vos réflexions : avez-vous déjà mis en
place des activités semblables ? seriez-vous prêt-e
à le faire ou au contraire voyez-vous des dangers
ou problèmes à aborder la thématique de cette
manière ?

*Abordez-vous le sujet avec
tous vos élèves ? Partie
intégrale de votre planning
annuel ?*

*Comment réagiriez-vous à des
réactions des élèves : rire,
« c'est bizarre », « c'est dég' »*

*Pensez-vous que votre
direction ou les parents
seraient d'accord que vous
montriez ce matériel ?*

Depuis quand abordez-vous la thématique en
classe ? Depuis le début de votre carrière ou alors
y a-t-il eu un moment spécifique qui vous a fait
prendre cette décision ?

Raconter plus de ce moment
spécifique dans cadre scolaire
ou plutôt dans vie personnelle
[rappeler que pas besoin de
raconter si pas prête à le faire]).

Avez-vous des personnes non hétéros dans votre
entourage ?

Raisons pour lesquelles n'a
pas abordé le sujet depuis le
début de la carrière (peur de
réactions, pas encore sensible
à ces questions, changement
de direction ou de cadre
scolaire ?)

Pensez-vous que tout-e-s les enseignant-e-s le
font ?

Connaissez-vous d'autres collègues qui le font ?
Est-ce que cela a un impact sur votre propension à
thématiser l'orientation affective/sexuelle ?

**RÉAC-TIONS
DES ÉLÈVES** **LIENS AVEC LE PER & COMMENT
RENDRE LÉGITIMES SES PRATIQUES ?**

Est-ce que votre direction vous a déjà parlé de comment/si aborder ces questions en classe ? La question a-t-elle déjà été abordée dans des séances de collège, dans des formations continues pour le corps enseignant ?

Pourquoi pensez-vous que cela n'est pas abordé dans ce cadre ?

Avez-vous été confronté à ces questions pendant votre formation d'enseignant-e ? De quelle manière ?

Mentionné en cours ? Suivi des cours sur le sujet ? Parlé de ces questions avec vos collègues de formation ?

Pensez-vous que vous avez des élèves non hétérosexuel-le-s ?

Pourquoi est-ce important pour vous d'aborder ces questions ? Pensez-vous que cela devrait être un thème abordé par tou-te-s les enseignant-e-s ?

Qu'est-ce que vous répondez aux personnes qui disent que « c'est trop tôt » d'en parler à l'école primaire ?

Si quelqu'un devait vous demander comment vous mettez en lien le fait de parler de l'orientation affective/sexuelle à l'école avec le PER, comment lui répondriez-vous ?

Est-ce important pour vous de pouvoir vous référer au PER ?

Trouveriez-vous important que l'orientation affective/sexuelle soit mentionnée dans le PER ?

Quand vous avez mentionné/thématisé l'orientation affective et sexuelle en classe, comment est-ce que vos élèves ont réagi ?

LIMITES ET OBSTACLES RESSENTIS.

FIN

Avez-vous l'impression que le fait d'en parler aura un effet à moyen/long terme sur vos élèves ?

Remarqué changements dans réactions/remarques des élèves ?

Avez-vous été confronté à des réactions négatives de la part des parents ou de vos collègues/de la direction quand vous avez thématiqué l'orientation sexuelle et affective en classe ?

Avez-vous parfois peur que cela puisse arriver ?

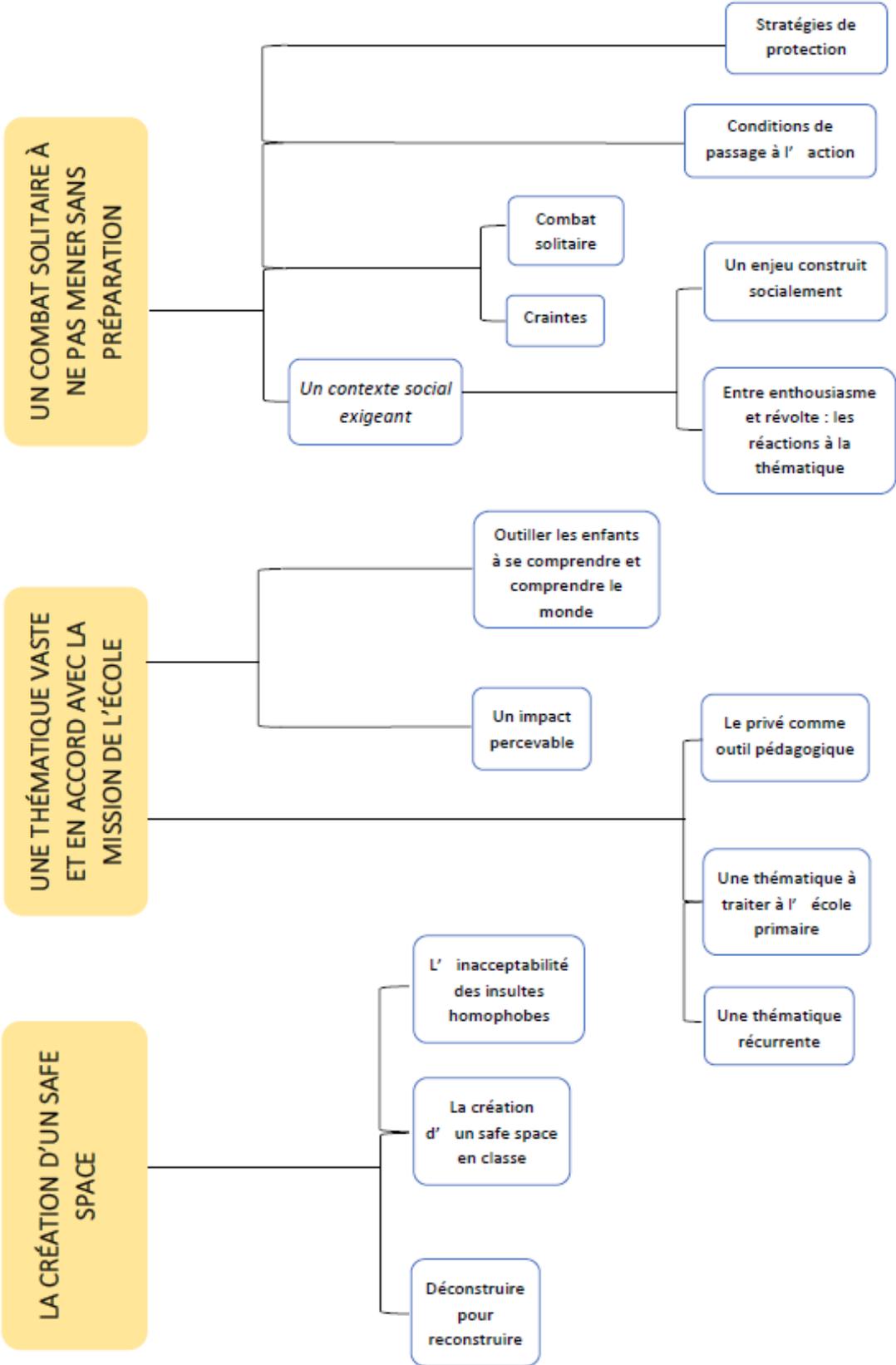
Avez-vous l'impression d'avoir les connaissances dont vous avez besoin afin d'aborder la question de l'orientation affective/sexuelle avec les enfants ?

Est-ce que vous arrivez à thématiquer ces questions de la manière dont vous le souhaitez ou est-ce que vous sentez encore des obstacles pour le faire ?

Peur des réactions ? Manque de connaissances ?

Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ?

Annexe 2 : catégories et sous-catégories d'analyse



Annexe 3 : contrat de recherche

Contrat de recherche

Dans le cadre d'un Mémoire de Bachelor

Réalisé par Mélanie Baierlé

En signant le présent contrat, la personne interviewée accorde son consentement aux conditions suivantes :

- L'entretien est enregistré
- Le traitement et la publication des données recueillies tiennent compte de la confidentialité et du respect de la sphère privée
- Les données recueillies sont uniquement utilisées au sein de la présente étude et à des fins scientifiques
- Les enregistrements sont supprimés au terme de la transcription des données

Lieu et date : _____

Signature de la personne interviewée : _____